

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DOKTORA PROGRAMI
2020-DR-086

OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ
PROFESYONELLİKLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME
EĞİLİMLERİ: BİR KARMA YÖNTEM ÇALIŞMASI

HAZIRLAYAN
Ahmet Şakir YAZICI

TEZ DANIŞMANI
Doç. Dr. Bertan AKYOL

AYDIN-2020

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle yürütülen gerçek deney ve gözlemler çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

02 / 07 / 2020

Ahmet Şakir YAZICI

ÖZET

OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ PROFESYONELLİKLERİ İLE YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ahmet Şakir YAZICI

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı Doç. Dr. Bertan AKYOL

2020, XXIV + 203 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, Muğla ili merkez ve ilçelerindeki görev yapan okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Karma yöntemle yürütülen araştırmanın nicel boyutunda araştırmanın evrenini, Muğla ili merkez ve ilçelerinde, ilk ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 778 okul müdürü oluşturmaktadır. Nicel boyutta araştırmanın örneklemini ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 330 okul müdürü, nitel boyutta da çalışma grubunu 10 okul müdürü oluşturmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda, okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinin, mesleki özerklik faktörü hariç yüksek; nicel boyutunda ise tüm faktörlerde yüksek çıkmıştır. Nicel boyutta mesleki profesyonellik faktörleri arasında en sık gösterdikleri davranışlar ise sırası ile mesleki etik, karara katılım sağlama, mesleki özerklik, mesleki gelişme boyutlarında olmuştur. Nitel boyutta da bu sıralamanın hemen hemen aynı olduğu, ancak mesleki özerklik ve mesleki gelişim faktörlerinin sıralaması nitel boyutta yer değiştirmiştir. Araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında araştırmaya katılan okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek; ancak nitel boyutta öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk eğilimleri yüksek bulunmuştur. Nicel boyutta yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutları arasında okul müdürlerinin motivasyon ve sebatları yüksek, merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukları düşük çıkmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda genel mesleki profesyonellik ile genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden sebat ve motivasyon, okul müdürlerinin mesleki profesyonelliğinin önemli bir yordayıcılarıdır. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mesleki profesyonellikleri üzerinde anlamlı düzeyde etkilidir. Yaşam

boyu öğrenme eğilimleri boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin % 18'ini açıklamakta olup; davranış olarak farklılık yaratmaktadır.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Mesleki Profesyonellik, Öğrenme Eğilimi, Okul Müdürü.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL DIRECTORS' OCCUPATIONAL PROFESSIONALISM AND LIFELONG LEARNING TENDENCIES

Ahmet Şakir YAZICI

Doctoral Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor Assoc. Prof. Bertan AKYOL

2020, XXIV + 203 Pages

The purpose of the current study is to investigate the relationship between the occupational professionalism of the school directors working in the schools located in the city of Muğla and their lifelong learning tendencies. The population of the quantitative dimension of the current study employing the mixed research method is comprised of 778 school directors working in elementary and secondary schools in the city of Muğla. The sample of the quantitative dimension of the study consists of 330 school directors while the study group of the quantitative dimension of the study consists of 10 school directors.

In the quantitative dimension of the study, all the factors were found to be high except for the professional autonomy factor while in the qualitative dimension, all the factors were found to be high. The behaviours most frequently demonstrated from among the occupational professionalism by the school directors are professional ethics, allowing participation in decisions, professional autonomy and professional development in the descending order. In the qualitative dimension, this order was found to be always the same with just professional autonomy and professional development changing their places. In the quantitative and qualitative dimensions of the study, the participating school directors' lifelong learning tendencies were found to be high yet their tendencies of deprivation in regulating learning were found to be high in the qualitative dimension. In the quantitative dimension, from among the dimensions of lifelong learning tendencies, the school directors' motivation and perseverance were found to be high while their lack of curiosity and deprivation in regulating learning were found to be low.

In the quantitative dimension of the study, a positive, low and significant correlation was found between the school directors' general occupational professionalism and general

lifelong learning tendencies. Perseverance and motivation, two of the school directors' lifelong learning tendencies, were found to be significant predictors of their occupational professionalism. The school directors' lifelong learning tendencies were found to significantly affect their occupational professionalism. All the lifelong learning tendencies together were found to explain 18% of the school directors' occupational professionalism yet not to lead to any behavioural differences.

KEY WORDS: Vocational Professionalism, Lifelong Learning, School Administrator.



ÖNSÖZ

Öncelikle tez çalışmamın bütün aşamalarında şahsımdan ilgisini ve desteğini esirgemeyen sayın Doç. Dr. Bertan AKYOL'a tüm kalbimle teşekkür ederim. Bu tezin yazım sürecinde her zaman yanımda olan, beni destekleyen eşim Emel YAZICI'ya, çocuklarım Gökçe ve Almila YAZICI'ya teşekkürlerimi sunarım.

Tezin nicel boyutu kapsamında değerli görüşleriyle çalışmama katkı sağlayan sayın Prof. Dr. Yahya ALTINKURT'a, geliştirilen ölçek maddelerinin düzenlenmesinde uzman görüşüne başvurduğum Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya, Prof. Dr. Kazım ÇELİK'e, Prof. Dr. Ekber TOMUL'a, Prof. Dr. Kürşat YILMAZ'a, Doç. Dr. Pınar SARP KAYA'ya, Dr. İlker AYSEL'e ve doktora öğrencisi İbrahim ÇOLAK'a en içten dileklerle teşekkür ederim. Son olarak doktora eğitimim boyunca üzerimde emeği olan bütün akademisyenlere saygı ve sevgilerimi sunarım.

Ahmet Şakir YAZICI

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
ÖNSÖZ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
EKLER DİZİNİ	xxi
KISALTMALAR DİZİNİ	xxiii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	11
1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	11
1.1. Meslek Kavramı.....	11
1.2. Profesyonellik Kavramı	12
1.3. Eğitim Yönetiminde Mesleki Profesyonellik	20
1.4. Türkiye’de Eğitim Yöneticiliğinde Profesyonelleşme Hareketleri	27
1.5. Yaşam Boyu Öğrenme.....	29
1.6. Okul Yöneticiliği ve Yaşam Boyu Öğrenme	34
1.7. İlgili Araştırmalar	37
1.7.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	37
1.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	46
2. BÖLÜM	61
2. YÖNTEM.....	61
2.1. Araştırmanın Modeli.....	61
2.2. Evren ve Örneklem	63
2.2.1. Nicel Boyut.....	63

2.2.2. Nitel Boyut	65
2.3. Veri Toplama Araçları.....	66
2.3.1. Nicel Boyut.....	66
2.3.1.1. OMMPO'nin geliştirilme ve analiz süreci.....	66
2.3.1.2. Yaşam boyu öğrenme ölçeği.....	75
2.3.2. Nitel Boyut	76
2.4. Verilerin Analizi.....	77
2.4.1. Nicel Boyut.....	77
2.4.2. Nitel Boyut	79
3. BÖLÜM.....	81
3. BULGULAR.....	81
3.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular.....	81
3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	82
3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	82
3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	87
3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	94
3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	95
3.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular	99
3.2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	100
3.2.2. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	138
5. TARTIŞMA VE SONUÇ.....	147
6. KAYNAKLAR.....	171
7. EKLER.....	185
ÖZGEÇMİŞ.....	203

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Path Diyagramı	73
Şekil 3.1. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Görüşlerini Yansıtan Model.....	100
Şekil 3.2. Diker Coşkun'un (2009) YBÖEÖ Boyutlarını Yansıtan Model.....	138



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Profesyonellikte Mesleki Değer Olarak Değişim ve Süreklilik.....	17
Tablo 1.2. Bilgi Temelli Çalışmalarda İki Farklı Profesyonellik Formu	19
Tablo 1.3. 1939’ Dan Günümüze Kadar Seçilmiş Yazarlar Tarafından Profesyonelliğe Dair Yapılmış Tanımlar ve Yorumlar.....	21
Tablo 2.1. Örneklemede Yer Alan Okul Müdürlerine Ait Kişisel Bilgiler.....	64
Tablo 2.2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	65
Tablo 2.3. OMMPÖ’nün Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları	71
Tablo 2.4. DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ), R2 ve t değerleri...	72
Tablo 2.5. OMMPÖ’nün Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar.....	74
Tablo 2.6. Normallik Testi Sonuçları	78
Tablo 2.7. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliğine Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	79
Tablo 2.8. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları	79
Tablo 3.1. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler...	81
Tablo 3.2. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri.....	82
Tablo 3.3. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması(T-Testi Sonuçları)	83
Tablo 3.4. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Davranışlarının Branşa Göre Karşılaştırılması(T-Testi Sonuçları)	83
Tablo 3.5. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Davranışlarının Mezuniyet Türüne Göre Karşılaştırılması(t-Testi Sonuçları)	84
Tablo 3.6. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Davranışlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması(t-Testi Sonuçları)	84
Tablo 3.7. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Davranışlarının Okul Yerine Göre Karşılaştırılması(T-Testi Sonuçları)	85
Tablo 3.8. Okul Kademesi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri (ANOVA Testi Sonuçları)	85
Tablo 3.9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri (ANOVA Testi Sonuçları)	86

Tablo 3.10. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri (ANOVA Testi Sonuçları).....	87
Tablo 3.11. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)	88
Tablo 3.12. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)	88
Tablo 3.13. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezuniyet Türüne Göre Karşılaştırılması(T-Testi Sonuçları).....	89
Tablo 3.14. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (T-Testi Sonuçları).....	90
Tablo 3.15. Okul Müdürlerinin Yaşamboyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)	90
Tablo 3.16. Okul Kademesi Değişkenine Gore Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (ANOVA Testi Sonuçları)	91
Tablo 3.17. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (ANOVA Testi Sonuçları)	92
Tablo 3.18. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Gore Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (ANOVA Testi Sonuçları)	93
Tablo 3.19. Mesleki Profesyonellik ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Boyutları Arasındaki İlişkiler(Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları) 94	
Tablo 3.20. Genel Mesleki Profesyonellik Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 3.21. Karara Katılımı Sağlama Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	96
Tablo 3.22. Mesleki Etik Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları ..	97
Tablo 3.23. Mesleki Gelişim Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları.....	98
Tablo 3.24. Mesleki Özerklik Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 3.25. Okul Müdürlerinin Mesleki Yetkinliği	101
Tablo 3.26. Okul Müdürlerinin Mesleki Duyarlılığı.....	107
Tablo 3.27. Okul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi	110
Tablo 3.28. Okul Müdürlerinin Mesleki Özerkliği	112
Tablo 3.29. Okul Müdürlerinin Karara Katılımı Sağlaması	115

Tablo 3.30. Okul Müdürlerinin Mesleki Etiği.....	117
Tablo 3.31. Okul Müdürlerinin Olumlu İnsan İlişkileri	119
Tablo 3.32. Okul Müdürlerinin Merak Yoksunluğu.....	139
Tablo 3.33. Okul Müdürlerinin Motivasyonu	141
Tablo 3.34. Okul Müdürlerinin Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluğu.....	142
Tablo 3.35. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Sebati Etme Teması	143



EKLER DİZİNİ

Ek 1. Araştırma Tez İzin Talebi	185
Ek 2. İzin Onayı.....	186
Ek 3. İzin Onayı.....	187
Ek 4. Araştırma Değerlendirme Formu	188
Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	189
Ek 6. Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Talebi	194
Ek 7. Okul Müdürleri Mesleki Profesyonelliği Ölçek Formu	195
Ek 8. Ölçek Kullanımı İzin Onay Talebi.....	197
Ek 9. Muğla Milli Eğitim Müdürlüğünden İzin Talebi	198
Ek 10. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği	199
Ek 11. YBÖE Ölçeği Kullanım İzni.....	201

KISALTMALAR DİZİNİ

AITSL	:Australian Institute forTeaching and School Leadership
NPBEA	: National Polics Board for Educational Administration
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
PÖT	:Profesyonel Öğrenme Topluluğu
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
TALIS	: Öğretim Kaltitesi, Öğretim Stratejileri
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
OMMPÖ	: Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği
YBÖEÖ	:Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayılılar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

Problem Durumu

Aydınlanma çağına girildiğinde toplumun eğitim ve okul fikri, insan davranışını düzene sokma, kurallara uyma, disiplinin sağlanması ve okulların gözetlenmesini esas alarak, mesleki uygulamalarda eğitimci personelini uzman, yani profesyonel olarak seçmiştir (Bauman, 2017: 89).Bauman'ın (2017) aydınlanma çağı entelektüelleri için kullandığı yasa koyucu metaforu kapsamı içerisinde düşünülebilecek olan eğitimcilerin, günümüzde entelektüel bir dönüşüm geçirerek (Giroux, 1986: 29) mesleklerinde profesyonel yorumcu olmaları gerekmektedir. Bauman'a (2017)göre profesyonel yorumcu, başka bir bilgiyi, kültürü daha değişik bir bilgiye ve kültüre yorumlayan, dönüştürebilen entelektüel kişilerdir. Bu bağlamda okul müdürleri de bu entelektüel kişilikte ifadesini bulan profesyonel yorumcu olarak düşünülebilir. Günümüzün akışkan sosyal yapısı içerisinde, daha karmaşık hale gelen eğitim örgütlerinde (Altinkurt ve Yılmaz 2014: 58) okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinin önemi daha da artmaktadır.

Meslek kavramı, belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilerin, insanlara faydalı mal ve hizmet üretmek için para karşılığı yapılan iş (TDK, 2016; Medeni Hukuk Terimleri sözlüğünde *uğraş* (Medeni Hukuk Terimleri Sözlüğü, 1966); İktisat Sözlüğünde ise bir kimsenin geçimini sağlamak için sürekli yaptığı; bilgi, eğitim veya yaratıcı güç gerektiren etkinlik olarak belirtilmektedir (İktisat Terimleri Sözlüğü, 2004).Türk Dil Kurumunun sözlüğünde profesyonel kelimesinin tanımını amatör karşıtı olarak "*bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapan kimse*" demektedir. İkinci bir anlam olarak da *ustalaşmış, uzmanlaşmış* diye belirtmektedir (TDK, 2016). Profesyonel mesleklerin beş ayırıcı özelliği bulunmaktadır. Bunlar: 1- Bilgi ve becerileri oluşturan insan sermayesi akademik bir çalışma ile kazanılır, 2- Meslek örgütleri mesleki uygulamayı rasyonel hale getirir, 3- Meslek içerisinde yeterlik değerlendirmesi ve düzeltme geliştirme gereklidir, 4- Sosyal statü ve ekonomik geliri yüksektir, 5- Mesleki uygulama belli sınırlar içerisinde özerklik gerektirir (Tobias and Baffert, 2010: 36).

Profesyonellik ve meslek kavramlarını sosyolojik olarak analiz etmenin zorlukları vardır. Bu zorluk genelde yapısal işlevselci modellere bağlı kalmaktan kaynaklanır.

Meslekle profesyonellik kavramına ilişkin yapılan tanımlar sosyolojik ve gündelik tanımları birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Herdman, 2012: 3). Meslek ve profesyonelliğin analitik araçlar olarak kullanımının bırakılması gerekmektedir (Watson, 2002: 94-106). Bu durumda meslek sahipleri arasındaki etkileşimler, meslekler ile iktidar arasındaki ilişkiler ve örgütsel ve toplumsal bağlamlarda mesleki rollerin nasıl oluştuğunun sorgulanması gerekmektedir (Herdman, 2012: 3).

Bu sosyolojik tartışmalara rağmen okul müdürlerinin mesleki profesyonelliği Tobias ve Baffert'in (2010) yukarıda belirtilen mesleğin ayırıcı özelliklerinde kısmen bir anlam oluştursa da mesleki profesyonellik daha çok içsel motivasyon ve iç denetim odağı ile ilgili bir durumdur. Bireyi bir şey yapmaya zorlayan, dışarıdan gelen etkiler değil, bireyin kendi istek ve merakıdır (Yılmaz ve Altinkurt, 2014: 333). İşte bu istek ve merakı kişinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini etkilemektedir (Akyol, 2016: 20). Kişinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri de mesleki profesyonelliklerini etkileyebilir. Okul müdürlerinin okul toplumuna yön veren bireyler olduğu düşünüldüğünde, yaşam boyu öğrenme yeterliklerine sahip olmaları önem arz etmektedir. Çünkü okul müdürleri meslekleri gereği sürekli kendilerini yenilemek ve gelişmeleri takip etmek durumundadır. Bu da yaşam boyu öğrenmeyi bir yaşam felsefesine dönüştürmesini gerektirmektedir (Akyol, 2016: 20). Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca sürekli öğrenme pratiği içerisinde olması olarak düşünülürse, okul müdürlerinin okul çalışanlarının ve öğrencilerinin niteliğini ve verimliliğini sağlamak için sürekli eğitim almaları önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenmeleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi örgütsel yaşam açısından önemli olabilir.

Okul müdürlerinin, profesyonellikleri ile ilgili olarak eğitim toplumuna katkıda bulunması, işinin gerektirdiği profesyonel ilkeler konusunda bir fikir ve eylem sahibi olması, bu ilkelerin en önemlisi bir meslek etiği anlayışına sahip olması, çalışmalarını iş bölümü içerisinde gerçekleştirmesi, meslek etiğini ise çalışmanın ve çalışma koşullarının kıymetli, yaşamak ve mutlu olmak için gerekli olduğu yönündeki değerler bütünü olarak görmesi, çalışmanın bir değer olduğunu bilmesi, meslek etiğini bir denetim ve itaat mücadelesi olarak görmemesi (Bauman, 1999: 13-14), bunu da uygulamalarında göstererek model olabilmesi, okul toplumuna yasal sorumluluklarının dışında katkıları olması, öğretmenlerle ve öğrencilerle olan ilişkisinde etik davranması, etik bir eğitim lideri olması gerekmektedir.

Bu bağlamda okul müdürlerinin, öğretmen ve öğrencilerini mutlu, başarılı kılan ve onlarda değer yaratan eylemleri mesleki profesyonellikleridir. Buradan hareketle okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin eğitim kalitesinin artırılması yolunda yapılan araştırmalar içinde önem taşıdığı düşünülmektedir. Mesleki profesyonelliğin okul sistemlerinin gelişmesini sağlayacağı öngörüldüğünden önemli bir boyut olarak araştırmaya değer görülmektedir.

Alanyazında Türkiye’de öğretmenlerin mesleki profesyonellik algılarını inceleyen pek çok araştırma mevcuttur (Demirkasımoğlu, 2010; Bayhan, 2011; Cerit, 2012, Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Çelik ve Yılmaz, 2015; Güven, 2010). Ancak okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri konusu ile ilgili bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu durum araştırmanın önemini artırmaktadır. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin yöneticilerin görüşleri sonucu elde edilecek verilerin alanyazına katkıda bulunmakla kalmayıp okul müdürlüğünün meslekleşmesi sürecini de hızlandırıp geliştirebileceği düşünülmektedir.

Alanyazında mesleki profesyonelliğin boyutlarına ilişkin farklı sınıflamalar yer aldığı görülmüştür. Mesleki profesyonelliğin boyutlarını; akademik sorumluluk, standartların öz denetimi, etkililik ve mesleki topluluğa katkı olarak ele alındığı gibi (McMahon ve Hoy, 2009); Yılmaz ve Altinkurt (2014), mesleki profesyonelliği; *kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki duyarlılık ve duygusal emek* olarak ele almışlardır; ayrıca Bayhan da (2011) mesleki profesyonelliğin boyutlarını mesleki yeterlik, profesyonel yaklaşım ve etkililik olarak üç boyutta incelenmiştir. Bu durum, kavramın tanımlanmasında, sınıflandırılmasında farklı görüşlerin belirsizlik yansıttığı anlaşılmaktadır. Mesleki profesyonelliğin tanımındaki bu belirsizlikleri giderebilmek için araştırmanın diğer bir değişkeni olan yaşam boyu öğrenme eğilimleri kavramının daha iyi anlaşılması gerekebilir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimi en basit tanımı ile bireylerin her yaşta ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri öğrenmelerini ifade eder (Diker Coşkun ve Demirel, 2012:108). “Beşikten mezara kadar öğrenme” ile ifade edilen yaşam boyu öğrenme, bireylerin yetenek ve becerilerine göre bireysel ve kurumsal öğrenme faaliyetleridir (Jarvis, 2004). Demiralay ve Karadeniz’e (2009: 90) göre eğitim kurumlarında kazanılan bilgi ve becerilerin geçerlik süresi kısalmış, bir meslekte çalışanların yaşamları boyunca aynı işi aynı bilgi ile sürdürdükleri gözlenmektedir. Ancak “dünkü güneşle bu günkü çamaşırların kurutulamayacağı” sözü gelişen bilgi birikimine göre değişimi ifade eden bir sözdür. Bu bağlamda bireyler, yaşamları süresince yeni bilgi ve beceriler kazanmaya ihtiyaç

duymaktadır. Bu ihtiyaca bağılı olarak, günümüz bilgi çağında eğitim kurumları bireylerin yaşamları süresince karşılaşacakları değişimlere uyum sağlayabilecekleri becerileri kazandıracak biçimde sürekli yapılandırılmalıdır. Bu yapılandırmalara sahip bir kurumun yöneticisi olarak okul müdürünün de yaşam boyu öğrenme düzeylerini yüksek tutup mesleklerinde daha profesyonel olma yolunda ilerlemelidirler.

Yaşam boyu öğrenmenin alt boyutları motivasyon, sebat, merak ve yaşam boyu öğrenmeyi düzenleme olarak belirtilebilir (Diker Coşkun, 2009: 53). Motivasyon, bireyin herhangi bir öğrenme sürecine etkin katılımı için gerekli olan motivasyon yaşam boyu öğrenmede öğrenme sürecine etkin katılma ve sürekliliğinin sağlanmasında rol oynamaktadır. Motivasyon, ihtiyaç ve arzuların davranışa yol açması ve yönlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Diker Coşkun, 2009: 53). Diğer bir boyut sebat, yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip bireyin “öğrenmede kararlılık” halinin devamıdır. Bu öğrenen kişinin sebatkar olması olarak adlandırılabilir. Öğrenme, kişinin motivasyonun derecesi kadar bu motivasyonun sürdürebilmesine ve farklı biçimlerde devam edebilmesine de bağılıdır (Diker Coşkun, 2009: 59). Diğer bir boyut merak ise kişinin herhangi bir durumu öğrenmeye karşı duyduğu arzudur (TDK, 2016). İnsan, doğası gereği düşünen, yargılayan, sorgulayan, tartışan bir varlıktır. Bu sebeple de insan birçok şeyi merak eder ve öğrenmek ister. Meraklılığın sonradan mı kazanıldığı yoksa doğuştan bir güdü olarak bireyin potansiyelinde var olup olmadığına ilişkin çeşitli varsayımlar bulunmaktadır. Ancak psikoloji alan yazınında genel olarak insanoğlunun doğuştan merak güdüsüne sahip olduğu kabul görmektedir (Diker Coşkun, 2009: 63). Son boyut olan yaşam boyu öğrenmeyi düzenleme ise kazanılan bilgi becerilerin kontrol edilebilmesidir. Aynı zamanda da yaşam boyu öğrenme için temel oluşturabilmesidir. Bu durumu ifade eden çeşitli kavramlar, bulunmaktadır (Diker Coşkun, 2009: 69).

Bireylerin gençliklerinde öğrendiklerini yaşamlarının sonuna kadar kullanabilmeleri mümkün değildir (Knowles, 1996). Bu nedenle okul müdürlerinin, öğretmen ve öğrencilerine katkı yapıp niteliklerini artırabilmek için yaşam boyu öğrenme eğilimleri içerisinde bulunmaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, mesleki profesyonelliğini olumlu yönde etkileyebilecek değişkenlerden biri olarak düşünülmektedir. Okul müdürlerinin, öğretmen ve öğrenci başarısını gerçekleştirmek için artı değer yaratmaları gerekmektedir. Bunun için de mesleklerinde profesyonelce davranmaları için yaşam boyu öğrenme eğilimi içerisinde bulunmaları zorunluluk halini

almıştır. Bu nedenle okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili direk yapılan bir araştırmaya ve yine okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi araştıran bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile ve yaşam boyu öğrenmeleri ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Bu araştırmalar aşağıda açıklanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile ilgili olarak yurtdışında (Toh, Diong, Boo ve Chia, 1996; Geist ve Hoy, 2004; McMahon ve Hoy, 2009; Tukonic ve Harwood, 2015) ve Türkiye’de az sayıda araştırma (Demirkasımoğlu, 2010; Bayhan, 2011; Cerit, 2012, Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Çelik ve Yılmaz, 2015) bulunmaktadır.

Tukonic ve Harwood (2015) yaptığı araştırmada okulöncesi ve ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini profesyonel olarak yüksek düzeyde gördüklerini, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin profesyonellikleri istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterirken, öğretmenlerin profesyonellikleri eğitim durumuna göre istatistiksel olarak farklılaşmamaktadır. Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) tarafından yapılan araştırmada da benzer şekilde öğretmenlerin profesyonellikleri oldukça “yüksek” bulunmuştur. Geist (2002) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinin “düşük” olduğu belirlenmiştir. Geist ve Hoy (2004) örgütsel güvenin öğretmenlerin profesyonel davranışlarını etkilediğini belirlemiştir. Toh, Diong, Boo ve Chia (1996) Singapur’daki ortaöğretim öğretmenleri üzerinde araştırma yapmıştır. Bu araştırmaya göre öğretmenlerin eğitim seviyelerine ve mesleki kıdemlerine göre profesyonellik düzeyleri istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Tschannen-Moran, Parish ve DiPaola (2006) kullandığı Okul İklimi Ölçeğinde Öğretmen Profesyonelliğini bir alt boyut olarak kullanmıştır. Bu alt ölçek, Cerit (2012) tarafından okulların bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışılan bir araştırmada kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri “az katılıyorum” düzeyinde bulunmuştur. Bayhan’ın (2011) araştırma bulguları, öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşmenin yetersiz olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular ayrıca mesleki profesyonellikte yer alan sorumluluk ve özerkliğin, bireysel profesyonelliği etkilediğini ve aynı zamanda özerkliğin öğretmen etkililiğinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Altinkurt ve Yılmaz (2014) araştırmalarında öğretmenlerin orta düzeyde bir profesyonellik algısına sahip olduğunu belirlemiştir. Katılımcıların, kuruma katkı boyutundaki görüşleri, cinsiyete ve görev yapılan

okul türüne; duygusal emek boyutlarındaki görüşleri görev yapılan okul türüne; kişisel gelişim boyutundaki görüşleri görev yapılan okul türüne göre değişmektedir. Katılımcıların hiçbir boyuttaki görüşü kıdeme göre değişmemektedir. Çelik ve Yılmaz (2015) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin orta düzeyde bir mesleki profesyonellik algısına sahip olduklarını belirlemişlerdir. Öğretmenler mesleki profesyonellik alt boyutları arasında en yüksek katılımı sırası ile mesleki duyarlılık, duygusal emek, kuruma katkı ve kişisel gelişim boyutlarına göstermiştir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem ve okuldaki toplam öğrenci sayısı değişkenlerine göre bazı boyutlarda anlamlı farklılık gösterirken; medeni durum ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Genel olarak Türkiye’de öğretmenlerin profesyonellikleri ile ilgili yapılan çalışmalarda profesyonellik düzeylerinin orta (Çelik ve Yılmaz, 2015; Altinkurt ve Yılmaz, 2014) veya düşük (Bayhan, 2011; Cerit, 2012) düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yapılan araştırmalar; Kara ve Kürüm (2007), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında öğrenim gören öğrencilerin yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgili görüşlerini ortaya koymayı; Diker Coşkun (2009), üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini; Şahin, Akbaşlı ve Yanpar Yelken (2010), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme anahtar yeterlikler düzeyini belirlemeyi; Demirel ve Akkoyunlu (2010), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı ve bu özelliklerin çeşitli değişkenlerle ilişkisini; İzci ve Koç (2012) araştırmalarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmeyi; Oral ve Yazar (2013) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre; Gencel (2013), öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algılarını; Yaman (2014), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, Ayra ve Kösteroglu (2015) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin belirlenmesini; Yılmaz (2016) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemişlerdir. Bu araştırmaların bir kısmında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmışken, bir kısmında da yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta ve düşük düzeyde çıkmıştır.

Yurt dışında yapılan bazı araştırmalar ise şöyledir: Gregg (1996), yetişkin eğitimin yaşam memnuniyeti ve diğer yetişkinlerin yaş, cinsiyet, ırk ve eğitim seviyesine dayalı özsaygı anlayışına entelektüel ve duygusal etkisini araştırmıştır. Loads (2007), yaşam boyu öğrenmeyi desteklemede etkin öğrenme danışmanlarının algılarını; Brahmi (2007), Indiana Üniversitesi Tıp Fakóltesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme algılarını incelemiştir.

Yukarıdaki açıklamalardan yola çıkararak, mesleki profesyonelliğin, bir kişinin içinde üst düzey bir yeterliğe sahip olması ve bu yeterliğini işe koşarak işini üst düzey başarı ile yapması ile ilgili olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleride, günün değişen koşullarına göre sahip olduğu yeterliliği geliştirmek ve buna ek olarak da mesleği ile ilgili yeni şeyler öğrenmek ile ilgilidir. Kısaca, profesyonellik üst düzey yeterlilik ortaya koyarak bir işi yapma ile ilgili iken,yaşam boyu öğrenme eğilimleri de yeterliliği geliştirmek ile ilgilidir. Bu bağlamda profesyonellik ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri aynı yönlerde etkisi olabilecek birbirine destekleyen iki kavram olarak görülebilir. İçerikleri itibarıyla bakıldığında okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yükseldikçe profesyonellik düzeyinin de yükselmesi beklenebilir.Ancakalanyazında eğitim alanında mesleki profesyonellik ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri ilişkisini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alışma ile öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ele alan ilk çalışma olması bakımından önemli görülebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki profesyonelliklerini yordama gücünü incelemek amaçlanmaktadır.

Problem Cümlesi

“Okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin yönetici görüşleri nedir?”

Alt problemler

Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1) Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları genel ve alt boyutlarda ne düzeydedir?

2) Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel ve alt boyutlarda ne düzeydedir?

3) Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları genel ve alt boyutlarda cinsiyet, branş, mezuniyet türü, okul türü, okul yeri, okul kademesi, meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4) Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel ve alt boyutlarda cinsiyet, branş, mezuniyet türü, okul türü, okul yeri, okul kademesi, meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5) Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?

6) Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri mesleki profesyonellik davranışlarını yordamakta mıdır?

7) Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ile ilgili görüşleri nasıldır?

8) Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenmeleri ile ilgili görüşleri nasıldır?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın, okul müdürlerinin işlerini üst düzey yeterlilikle üst düzey başarı ile yapmalarına, üst düzey yeterliliklerini de yaşam boyu öğrenme eğilimlerini geliştirmeyle elde edebileceğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul müdürlerinin, mesleki profesyonelliklerini üst seviyede tutup, okullarında öğretmenlerle işbirliği içerisinde çalışıp kararlara katılım sağlaması, mesleki etik değerlere sahip olup adil davranışlar sergilemesi, okulun gelişimi için sürekli mesleki gelişim içerisinde bulunması, okul içerisindeki iş ve işlemlerinde inisiyatif alması okulun amaçlarını gerçekleştirmede önemli bir etkidir. Bu nedenle, okul müdürlerinin okullarını başarılı kılmak adına, profesyonel davranışlara sahibi olmaları ve bu davranışlarını sürdürebilmek için yaşam boyu öğrenme eğilimi içerisinde bulunmaları, etkili yönetimin oluşmasını sağlayacaktır. Bu çalışmanın aynı zamanda okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesinde gerekli yasal düzenlemeleri oluşturmaya katkı

sağlayacağı düşünülmektedir. Türkiye’de okul müdürlüğü bir meslek olarak kabul edilmemektedir. Okul müdürlüğü seçimlerinde liyakat olmadığı düşünülmektedir. Bu da okul müdürlüğünün meslek olabilmesi için gerekli olan karakteristik özelliklerden yoksun olduğu anlamına gelmektedir. Ayrıca okul yöneticileri için planlı hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim uygulamaları yapılmamaktadır. Bu da örgüt içerisinde ve dışarısında okul müdürlüğünün saygın bir meslek olmasını engellemektedir. İşte tüm bunlara rağmen okul müdürleri, profesyonel davranış içerisinde bulunabilmekte midirler? Profesyonellikleri için neler yapmaktadırlar. Okullarında sorumluluk alıp, okul işlerini titizlik içerisinde yürütmekte midirler? İşlerini daha iyi yapmak için çabalamakta mıdır? Okullarının başarısı için artı değerler yaratabilmekte midirler? İşte tüm bu soruların cevaplarının bilinmesi gerekliliği bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

Okul müdürlerinin profesyonel davranışları ile eğitim toplumuna katkıda bulunması, işinin gerektirdiği profesyonel ilkeler konusunda bir fikir ve eylem sahibi olması, bu ilkelerin en önemlisi bir meslek etiği anlayışına sahip olması, çalışmalarını iş bölümü içerisinde gerçekleştirmesi, meslek etiğini ise çalışmanın ve çalışma koşullarının kıymetli, yaşamak ve mutlu olmak için gerekli olduğu yönündeki değerler bütünü olarak görmesi, okulların profesyonel yapılara doğru ilerlemesi için oldukça önemlidir. Okul toplumuna yasal sorumlulukları dışında katkıları olması ve bürokratik kuralların içinde fazlasıyla yorulmaması, okul gelişimi için kendisini sınırlandırmadan çalışması önemlidir. Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmen ve öğrencilerine katkı yapıp niteliklerini artırabilmek için yaşam boyu öğrenme eğilimleri içerisinde bulunmaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, mesleki profesyonelliğini etkileyebilecek değişkenlerden birisi olduğu öngörülmektedir. Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeyinin bilinmesi ve bunun için bir ölçme aracının geliştirilmesi eğitim yönetimi alanına katkı sağlayabilir.

Sayıtlar

1.Okul müdürlerinin görüşme sorularınave ölçek maddelerine samimi ve içten yanıtlar verdikleri kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Muğla ili merkez ve ilçelerindeki okullarda görev yapan okul müdürleriyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın veri toplama araçları, araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul M¼d¼rlerrinin Mesleki Profesyonelliği ¼leęi” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş olan “Yaşam Boyu ¼ęrenme Eğilimleri ¼leęi” ile sınırlıdır.



1. BÖLÜM

1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde meslek kavramı, meslekle ilişkili kavramlar, profesyonellik kavramı ile alan yazındaki ilgili araştırmalara yer verilmektedir.

1.1. Meslek Kavramı

Meslek kavramının tarihsel gelişimi incelendiğinde, Max Weber “Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhunu” adlı kitabında, meslek kavramının Protestanlığa özgü yorumlarının, Luther’in mesleğe yönelik gelenekçi olan kavrayışının dinsel köklerini tartışarak, Luther’e göre mesleğin ne olduğuna önem vermenin hiçbir faydasının olmadığını belirtirken, mesleğin insanın uyum göstermesi gereken ilahi buyruk benzeri bir şey olarak gördüğünü belirtip, mesleki iş fikrini benimsemeyerek, Ortodoks Lutherciliğin otoriteye itaatin ve mevcut durumun kabulünün vaz edildiği olumsuz bir etik ürettiğini belirtmektedir (Kendall and Wickham, 2016:110-111). Evetts (2006:133), Sciulli’den (2005) aktararak, 1648 den sonra Fransa’daki belirgin bir ressam ve heykeltıraş grubunda profesyonelliğin ortaya çıktığını vurguladığını belirtmektedir. Fransız devrimi ve sanayi devriminden sonra, insanların çalışarak kurtuluşa ereceği ve kendi kendilerini denetleyerek mutlu oldukları mesleklerde profesyonelleşme başlamıştır. Yirminci yüzyılın ilk yarısından itibaren, modern toplumda uzmanın artan rolüne dikkat çeken çalışma sosyolojisinin bir parçası olarak mesleklerin ve profesyonelliğin gelişmesi başlamıştır (Noordegraaf and Schinkel, 2011:68).

Mesleğin gelişimi ile ilgili farklı düşünce okullarından farklı katkılar yapılmıştır. Bunlardan en yaygın olanı işlevselci ve sosyal bağlamsal yaklaşımdır. Bu farklı katkılar üç aşamadan geçmiştir (Nolin, 2008: 11) : 1- 1930-1970 arası dönemde, meslekler bilgilendirme aracı olarak görülmüş, meslekleri tanımlayan özellikleri boyutlaştırmış ve meslekler bir statü kazanmıştır. Nolin (2008:17) bu boyutları Ernest Greenwood’dan (1957, 1966) aktararak şu şekilde sıralamaktadır: a) Sistematik bir bilgi birikimi, b) Profesyonel otorite ve güvenilirlik, c) Üyelerin iş bölümü-iş analizi ve kontrolü, d) Profesyonel etik kuralları, e) Değerler, normlar ve semboller kültürüdür. Bu özellikler meslek temsilcileri için normatif standartları ortaya çıkarmıştır. 2- 1960-1980 arası dönemin, profesyonelleştirme dönemi olarak görülmektedir ve mesleklerdeki özelliklerin sorunlu iktidar (Fouchault’ un iktidar kavramı açısından bakılırsa sistemin güç kaybetmesine rağmen sorunlu olarak

çalışmasına devam etmesi) olarak görülmesinden kaynaklı olarak profesyonelleşme süreci vurgulanmaktadır. Yine bu dönemde mesleklerde, yarı meslek ve meslek olmayanlar şeklinde farklılaşma çabası da görülmektedir. Sosyologlar, bu dönemde meslekte hizmetin üstün olması gerektiğini savunmaktadır, 3- Sosyal bağlam, 1980 ve sonrası dönemdir. Sosyal etkileşimciler, mesleklere karşı çelişkili, karışık bir görüş açısına sahiptirler. Bu döneme güç yaklaşımı dönemi de denir. Bu dönemde mesleklerin ve profesyonelleşmenin idealinin, güçlenme çabası içerisinde, kendi bilgi alanları ve otoriteleri için rekabet halinde olan çıkar grupları olarak görülmesi eleştirilmiştir (Nolin, 2008:12).

Toren (1976: 37), mesleklerin temel unsurlarının, uzmanlık bilgi ve yetkinlik, etik kurallar, mesleki özerklik ve meslek kuruluşları olduğunu söyleyip, bunların bürokratik örgütlenmenin de temel unsurları olduğunu ve bürokratik ve profesyonel otorite türlerinin bu kriterlere dayandığını belirtmektedir. Yine, Toren (1976:37), Freidson'un profesyonel otoritenin, teknik yeterliliğe dayanan unsurlarının yanı sıra bürokratik otorite unsurlarını içerdiğini ileri sürdüğünü belirtmektedir.

Noordegraaf ve Schinkel (2011: 67), Pierre Bourdieu'nun, mesleklerin daha yansıtıcı bir analizini gerektiren meslek kavramının sert bir eleştirisini verdiğini, profesyonelliğin sembolik bir sermaye şekli olarak hem içeride hem de dışarıda güç odaklı bağlamlarda söz konusu olduğunu, mesleki alanların diğer güç alanları ile objektif ilişkilere gömülü olduğunu, her profesyonel alanda profesyonel şekilde hareket etmenin sürekli olarak tehlikede olduğunu, profesyonellik fikrinin mücadeleye tabi olduğunu, bu güç merkezli görüşün profesyonelliği kıt bir sembolik kaynak, meşru bir davranış ve yorumlama biçiminin kaynağı olduğunu vurguladığını belirtmektedirler.

Meslekle ilgili üç kavram yoğun olarak kullanılmaktadır. Bunlar: meslek, profesyonelleşme ve profesyonelliktir. Mesleğin tanımları çokça yapılmış, ancak sosyologlar meslekler ve diğer meslekler arasındaki farkları netleştirmede ve meslekleri neyin farklı kıldığını belirlemede başarısız olmuşlardır. Mesleğin kurumsal olarak tanımlanması hala çözülememiştir (Evetts, 2011: 4).

1.2. Profesyonellik Kavramı

Evans (2008: 22) , Freidson'un(1994) profesyonellik kavramı ile ilgili olarak eksik kullanımdan kaynaklanan tartışmaların olduğunu belirttiği, Fox'un (1992) profesyonelliğin farklı insanlar için farklı anlamlar ifade ettiğini, Hoyle'nin (1975)

profesyonellik kavramını,1970 li yıllarda statüyü güçlendirmek anlamında kullandığını belirtmektedir. Evans (2008: 22) da Socket (1996: 23) gibi bu kavramın söyleminde kalite çizgisinin izlenmesini belirtip, kavramın hizmet kalitesinde iyileşme olarak ifade edilmesi gerektiği yönünde görüşünü açıklamıştır.Profesyonellik, mesleği icra edenlerin etkin kapasitesi üzerine vurgu yapar, profesyonellik, mesleğe yönelik tutum ve davranışlarından oluşur, bireylerin mesleklerine yönelik sahip oldukları tutumsal ve davranışsal bir yönelimdir (Boyt, Lusch ve Naylor, 2001; akt. Evans, 2008; 22).

Profesyonellik “iyi iş” anlamında sadece tam zamanlı işleri ve işlerinin ne olduğu konusunda net bir anlayışı olan çalışanların, mesleki davranış ve uygulamalarını ifade etmektedir (Noordegraaf and Schinkel, 2011: 69). Noordegraaf ve Schinkel (2011:69), tıp doktorlarının bu tanıma uyduğunu ve tıp mesleğinin kolektif olarak organize edildiğini ve düzenlendiğini, mesleki uygulamaların güvence altına alındığını belirtmektedirler.

Bir meslekte çalışan bireylerin daha fazla sorumluluk almaları profesyonelliği gerektirir(Hargreaves ve Goodson 1996; Sachs,1999; Friedson, 1994; akt. Evans, 2008: 23-24).Evans (2008), Freidson’un (1994) profesyonellik kelimesini, kısmen belirli bir uzmanlık ve hizmet ideolojisi tarafından sürdürülen özel bir kurumlar grubu tarafından organize edilen kendi çalışmalarını kontrol eden bir mesleğe atıfta bulunmak için kullandığını söyleyip; bu yorumun eski bir profesyonellik anlayışı olduğunu belirterek profesyonelliği bir mesleki gelişim girişimi olarak görüp, profesyonellerin özerklik kavramlarını ve işle ilgili görev ve rollerini kontrol etmekten kaçınarak bir mesleğin büyük ölçüde profesyonel kültürden oluştuğu iddiasında bulunmakta olup, bu profesyonel kültürü de o meslekteki insanların eylemlerinin kalitesi, karakteri, post modern profesyonellik ilkelerinden bir kaç ve ideolojik fikir birliğinin oluşturduğunu söyleyip, profesyonelliği bir bireyin ideolojik, tutumsal, entellektül ve epistemolojik temelli olarak tanımlamaktadır (Ewans, 2008: 24, 26).

Profesyonellik genellikle mesleki bir değer olarak yorumlanmıştır. Profesyonelliğin sonraları bir söylem olarak yorumlanması, profesyonelliğin mesleki değer ve ideolojik şekillerini birleştirmiştir(Evetts (2011: 6). Profesyonellik söyleminin bir pazarlama sloganı olarak, örneğin profesyonellerin yaptığı işi yaptınız gibi müşterilerin de ilgisini çekecek şekilde reklamcılıkta ve örgüt çalışanlarını motive etmede kullanılmıştır. Profesyonellik söylemi yönetsel literatüre girmiştir. Mesleki düzenleme ve kontrol bile organizasyonlarda profesyonellik geliştirmenin bir aracı olarak gerekçelendirilmektedir. Profesyonellik

kavramı, iş kimlikleri, kariyer kararları ve benlik algılarının geliştirilmesi ve sürdürülmesinde çalışanlara ve yöneticilere yöneliktir (Fournier, 1999; akt. Evetts, 2011: 6).

Amerikanın meslek teorisyenleri, profesyonellik mesleğinin güven, yetkinlik, güçlü bir meslek kimliği ve işbirliğine dayanan bir değer olduğu yorumlanmıştır. Profesyonelliğin özelliklerini, değerlerini, toplumsal düzen ve istikrara katkısını netleştirme girişimi Parsons (1939) tarafından yapılmış, onun kapitalist ekonominin rasyonel,yasal sosyal düzenin korunmasında ve istikrarında karşılıklı olarak nasıl dengelendiğini gösteren ilk teorisyenlerden birisidir; ki mesleklerin ve bürokratik hiyerarşik örgütlerin otoritesinin neye dayandığını göstermiş, Parsons'un çalışmalarının işlevselcilikle olan bağları nedeniyle eleştirilere maruz kalmış, bu eleştiriler profesyonellik ile rasyonel,yasal, bürokratik iş ve işlemleri düzenleme yolları arasındaki farklar nedeni ile olmaktadır (Evetts (2011: 8).

Freidson (2001) çağdaş toplumlarda organizasyon düzenlemenin analizini yapmış, bu analizinde hizmet sektörünün çalışmalarında ana örgütlenme ilkesi olarak profesyonelliğin gerekli olduğunu, bu gerekliliğin sonucu olarak da dışarıdan uygulanan kuralların en aza indirileceğini ve karmaşık durumlarda tanınmış yetkinliklere dayanarak isteğe bağlı iyi karar vermenin üst düzeye çıkarılacağını söylemiştir (Evetts, 2011: 8).Bu ilk gelişmeden de anlaşılacağı gibi profesyonelleşme kısaca tanımlanmış yetkinliklere bağlı olarak iyi karar verme anlamına gelmektedir.

Profesyonellik sadece bir işi iyi yapmak değil, etik değerler gereği doğru zamanda doğru yerde durmak anlamına da gelir. Akademik eğitim sonucu kazanılan bilginin ihtiyaç sahiplerinin faydasına kullanılması, uygulamanın merkezine bilgiden faydalananın konulması,meslektaşlar ile birlikte oluşturulan standartlara uymayı sorumluluk olarak kabul etmek profesyonelliğin prensipleridir (Gesilva, 1996)

Profesyonellik, 1970 lerde ve 1980'lerde başarılı bir ideoloji olarak reddedilmeye başlanmıştır (Johnson, 1972; akt. Evetts, 2011: 12). Bu ikinci gelişmede profesyonelleşmenin, profesyonellerin kendi mesleki çıkarlarını maaş, statü ve gücü kendi çıkarlarına göre başlattığı ve kontrol ettiği bir süreç olduğu görülmüştür (Evetts, 2011: 10). Üçüncü bir gelişmede profesyonelliğin mesleki değişim ve kontrol söylemi olarak analizini içermiştir. Bunun hem mesleki değeri içerdiği, hem de ideolojik unsurları içerdiği öne sürülmüştür. Yönetmel uygulayıcıların özel hizmet şirketlerinde uygun iş kimliklerininuygulamalarını telkin etmeye çalışır. Bunu da bir hesap verebilirlik ağı içinde

“özerk” profesyonel davranışları yöneten bir disiplin mantığı olarak görmektedir (Fournier, 1999; akt., Evetts, 2011: 11). Bu bakış açısıyla da profesyonellik çalışanlar için bir öz disiplin şekli olarak ifade edilebilir (Fournier, 2000, akt., Carvalho and Correia, 2018: 2)

Toren (1976: 36, 37), Weber’in hiyerarşik ve profesyonel otorite arasında bir ayırım yapmadığını, ancak Weber’i eleştirenlerin bunları uyumsuz ve çatışma halinde görmekte olduklarını, ampirik bulguların da profesyonellik ve bürokrasinin olumlu yönde ilişkili olabileceğini gösterdiğini, örgüt sosyolojisinde yöneticilerin ve profesyonellerin değerleri ile ihtiyaçları arasındaki uyumsuzluğun önemli bir tema olarak kabul edildiğini, profesyonellerin işlerini yapmak için özgürlüğe ihtiyaç duyan uzmanlar iken örgüt içerisindeki işleri kontrol etmek, eşgüdüm yapmak, entegre etmek yöneticilerin görevi olduğunu, Weber’i eleştirenlerin, hiyerarşi ve profesyonellik arasında ayırım yapmadığını, bu iki unsurun uyumsuzluğunun resmi örgütlerde çatışma kaynağı olacağını iddia ettiklerini, ancak nicel bulguların profesyonellik ve bürokrasinin pozitif ilişki gösterdiğini, mesleki özerkliğe karşı bürokratik kontrol meselesinin eski bir söylem olduğunu, Weber’in hiyerarşik otorite ve uzmanlık bilgisinin işlevsel olarak birbiriyle ilişkili olduğunu ve modern resmi yapıların temel özellikleri olduğunu doğruladığını ortaya koyduğunu belirtmektedir. Toner (1976: 37) Weber’in bürokrasi tanımının hem hiyerarşik otorite boyutunu hem de teknik uzmanlık boyutunu içerdiğini, bu iki boyut arasında fonksiyonel bir ilişki olduğunu, Max Weber’den (1947: 336) aktararak, bürokratik örgütlerde teknik niteliklerin rolünün sürekli artmakta olduğunu, bürokratik yönetimin üstünlüğünün birincil kaynağının teknik bilgi rolü olduğunu, yani bilgi temelinde kontrolün kullanılması anlamına geldiğini belirtmektedir.

Günümüzde, kamu hizmeti altında meslek örgütlerinde profesyonellik yöneticiler tarafından, yukarıdan yapılandırılıyor ve uygulanıyor. Kamu hizmeti kuruluşlarında özerk karar verebilme profesyonellik cazibesinin bir parçasıdır. Bu özerklik fikri profesyonellik yaratan bir şeydir. Ancak mesleğin kontrolü yukarıdan yapıldığı için, Evetts (2011:12) empoze edilen özerk karar verme söyleminin yanlış olduğu iddiasındadır. Özerk karar verebilme söylemi, mesleki değişimi özendirmek ve kolaylaştırmak için disiplinli bir mekanizma olarak kullanılmaktadır (Evetts, 2011: 12).

Profesyonelliği benimsemiş kişiler çalıştığı ortamları bir ağ bütünü olarak görür ve bu bütünlük içerisinde çalışanlar etik kuralları iç denetim odağı yaparken, hizmet alanlar

karşısındaki profesyonel bilgisine saygı duyarlar. Bu bağlamda profesyonel bilgiye dayalı yetkinliğinyapısal geçerliliği oluşturduğu söylenebilir (Parsons, 2005:265).

Evetts, (2011: 12) profesyonellik söyleminin meslek gurubu tarafından istekle kavrandığını ve memnuniyetle karşılandığını, mesleklerin statüsünü iyileştirmenin bir yolu olarak algılandığını ve profesyonel bir meslek üyesi olma fikrinin profesyonelliğin ideolojik bir şeklini oluşturduğunu; merkezden yönetimin profesyonellik gerçeklerini farklı kıldığı, örgütsel hedeflerin yönetici işgören etkileşimlerinde mesleki kontrolü düzenlediğini, böylece isteğe bağlı karar alabilmeyi sınırladığını, bunun da profesyonel işlerde çok önemli olan hizmet etiğini önlediğini belirtmektedir.

Svensson'a göre (2011; akt. Macheridis and Paulsson, 2017: 4), profesyonellik daha öznel ve kişiseldir. Mesleğin tutum özelliklerini ifade eder. Profesyonel bir bireyin profesyonellik derecesini şu kriterler belirler: profesyonel örgütün ana referans olarak kullanılması, kamu hizmetine inanç, kendini düzenlemeye bir inanç, mesleğe çağrı hissi ve özerklik, ayrıca profesyonellik yasallaştırılmış karar ve eylemlerle desteklenir.

Evetts (2011: 407), profesyonelliği mesleki değer ve ideoloji olarak kavramlaştırılabileceğini söyleyip, mesleki profesyonelliği de yeni bir profesyonellik olarak ya da örgütsel profesyonellik olarak kavramsallaştırmaktadır. Profesyonellik ideolojisinin meslek değeri olarak bir takım yönleri vardır. Bu yönler şu maddelerden oluşur: a) etik kuralların ana sağlayıcıları olarak kurumlar-dernekler, profesyonellik ideolojisinin yapıcıları, ruhsatlandırma sağlayıcıları, yeterliklerin kazanılması, sürdürülmesi ve disiplinin ve mesleki yetersizliğin denetlenmesi, şikayetlerin incelenmesi ve uygun yaptırımların yapılması, b) kolektif otorite, yasallık, karşılıklı destek ve işbirliği, c) ortak ve uzun eğitim-öğretim, çıraklık dönemleri, d) güçlü mesleki kimliklerin ve iş kültürlerinin geliştirilmesi, e) güçlü amaç duygusu ve işin önemi, işlevi, katkısı, f) isteğe bağlı karar verme ve değerlendirme, çözüm bulma, g) uygulayıcı, müşteri, işveren arasındaki ilişkileri tanımlayan güven (Evetts, 2011: 413). Bu yönleri profesyonellik türleri olarak adlandıran Evetts (2011: 411), bunları profesyonelliğin örgütsel yönleri ile karşılaştırmış, ancak profesyonelliğin değiştiğini belirtip, profesyonellikteki mesleki değer yönlerini inceleyip, yeni bir profesyonellik kavramını değişiklikler ve süreklilikler olarak ele almaktadır. Bu profesyonellikteki değişim ve süreklilik aşağıdaki tablo 1.1. de gösterilmiştir.

Tablo 1.1. Profesyonellikte Mesleki Değer Olarak Değişim ve Süreklilik

Değişim	Süreklilik
Yönetim	Otorite
Hükümet	Yasallık
Dış düzenleme şekilleri	Prestij, statü, güç, egemenlik
Denetim ve ölçüm	Yetkinlik, bilgi
Hedefler ve performans göstergeleri	Kimlik ve iş kültürü
İş standartizasyonu	Karmaşık vakalarla başa çıkma, saygı, güven
Finansal kontrol	Kolektif ilişkiler
Rekabet, bireycilik, tabakalaşma	Kariyer ve stratejilerde cinsiyet farklılıkları
İş önceliklerinin örgütsel kontrolü	Uzman ekipler içinde tartışılan ve kabul edilen prosedür ve çözümler, İşyeri tarafından tanımlanmış olası çözümler

Kaynak: Evetts, J. 2011. "A New Professionalism? Challenges and Opportunities." *Current Sociology* 59 (4): 406–22.

Tablo 1.1. Profesyonelliğin hizmet üreten mesleklerde mesleki bir değer olarak yorumlanmasında değişimin ve sürekliliğin yönlerini göstermektedir. Bu değişimler ve süreklilikler yapısal ve ilişki özelliklerini içerir. Önemli olan değişiklikler daha yapısaldır. Süreklilik ilişkilere odaklanmaktadır. Bu tabloda belirtilen değişimler ve süreklilikler yerel örgütsel bağlamlarda da mikro farklılıklar olabilir (Evetts, 2011: 414).

Örgütsel değişimler ve mesleki profesyonellikteki zorluklar ile mesleki değerlerin bozulması arasında nedensel bir bağ yoktur, ama spekülatif bir bağlantı kalır. Bu nedensel bağlantıları kurmayı zorlaştıran karmaşık bağlamsal boyutlar vardır. Bu zorlaştırıcı karmaşık bağlamsal boyutlar: Mesleki bilgi ve uzmanlık yönlerinin azaltılması, işgörenlerin yanlış uygulamaları, profesyonelce olmayan davranış olayları, medyanın abartılması, yada basitleştirilmesi, politik müdahale ve mesleki sektörlerde işgörenler arasında yüksek ücret ve maaş artışları, öz benlik algısı taşıyan profesyoneller adına sendika aktivizminin arttırılması (Evetts, 2011: 415).

Profesyonelliği benimsemiş kişiler çalıştığı ortamları bir ağ bütünü olarak görür ve bu bütünlük içerisinde çalışanlar etik kuralları iç denetim odağı yaparken, hizmet alanlar karşısındaki profesyonel bilgisine saygı duyarlar. Bu bağlamda profesyonel bilgiye dayalı yetkinliğin yapısal geçerliliği oluşturduğu söylenebilir (Parsons, 2005:265).

Profesyonellik, örgütsel profesyonellik biçimlerini desteklemek için hükümet projelerinin bir parçası olarak değişime uğramıştır. İşyerlerinde yönetimin bir kişiye teslim edilmesinden ziyade uzmanlık söylemi konuşmaya başlanmıştır. Örgütsel ilkeler, stratejiler ve yöntemler çoğu mesleği ve uzman gurubunu etkilemektedir. Bu da uygulamalarını, yapılarını değiştirmektedir. Bu değişim "yeni" bir profesyonellik biçiminin

ortaya çıkıp çıkmadığını tartışmalıdır. Bu nedenle neyin değiştiği ve neyin devam ettiğini açıklamak önemli hale gelmektedir (Evetts, 2011: 412)

Profesyonellik cazibesi, örgütlerde uzaktan kontrolün güçlü motive edici gücü olarak yorumlanmıştır. Yönetimde yakın denetimin gerekli olmadığı, kendi kendini kontrol şeklinin mikro düzeyde etkili olduğu, profesyonel çalışanların denetçiye ihtiyacı olmadığı, mesleki eğitimin artırılması gerektiği, çalışanların sertifikasyonunu ve güvenliğini sağlamanın örgütsel profesyonelliği sağlayacağı düşünülmektedir (Evetts, 2011: 13). Ancak yine Evetts (2011: 13) örgütlerde yöneticilerin söylemine yapılan itirazı bir profesyonellik ideolojisi olarak görmekte ve uzmanlık alanına sahip olma, artan statü ve maaş, iş uygulamalarında özerklik ve takdir yetkisi ve işin mesleki kontrolünün profesyonellik ideolojisini içerdiğini söylemektedir.

Profesyonellik ideolojisinde, endüstrileşme, kentleşme, uzmanlaşma, bürokratikleşme ve profesyonelleşmenin modern toplumun en önemli gelişme süreçleri olduğunu ve bu süreçlerin sürekli bir ilişki içerisinde olduğunu belirten Karasu, (2001) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Profesyonelleşme bu süreçlerden özellikle uzmanlaşma ve bürokratikleşme ile doğrudan ilişki içinde olup bunlarla birlikte gelişmektedir. Uzmanlaşma, profesyonelleşme sürecinin bir aşamasıdır. Fakat, belirli bir aşamaya kadar aynı doğrultuyu izleyen bu iki süreç, bir noktadan sonra sıfırlanmakta, hatta, birindeki artış, diğerindeki azalmaya neden olduğu için, birbirleri açısından ters yönlü bir gelişmeye neden olmaktadır. Uzmanlaşmanın artması, işlevlerin bölünmesine ve dolayısıyla daha dar bir alanda yetki sahibi olmaya yol açmakta, çalışanlar arasında bağımlılığı artırmaktadır. Bu açıdan uzmanlaşma bir noktadan sonra, geniş takdir yetkisi ile tanımlanan profesyonelleşme sürecini engelleyici bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır” (Karasu, 2001:265).

Çağdaş toplumlarda, bilgi tabanlı hizmet sektörlerinin çalışmalarında profesyonelliğin iki farklı formunun geliştiğine tanıklık edilmektedir. Bu iki form örgütsel profesyonellik ve mesleki profesyonelliktir (Evetts, 2013: 787). Örgütsel profesyonellik, örgütlerde yöneticilerin daha fazla kullandığı bir kontrol söylemidir. Rasyonel yasal otorite biçimlerini ve hiyerarşik sorumluluk ve karar alma yapılarını içerir. Örgüt içerisindeki iş ve işlemlerin standardize edilmesini ve yönetici kontrollerini içerir. Amaç belirleme, performans değerlendirmesi ve hesap verilebilirlik gibi önlemlere dayanır. Buna karşılık

mesleki profesyonellik ise kolektif otorite içermektedir. Hem yönetici, hem işgören, hem de müşteriden gelen güven ilişkilerini içerir. Özerklik, isteğe bağlı karar ve değerlendirmeyedayanmaktadır. Uzun eğitim sistemlerine, mesleki eğitim ve sosyalleşmeye ve güçlü meslek kimlikleri ve çalışma kültürünün gelişimine bağlıdır (Evetts, 2013: 787-788).

Bu iki formun (örgütsel profesyonellik ve mesleki profesyonellik) tablosu aşağıdaki gibidir.

Tablo 1.2. Bilgi Temelli Çalışmalarda İki Farklı Profesyonellik Formu

Örgütsel Profesyonellik	Mesleki Profesyonellik
<ul style="list-style-type: none">• Örgütte yöneticilerin giderek daha fazla kullandığı kontrol söylemleri• Rasyonel yasal otorite biçimleri• Standart prosedürler• Hiyerarşik otorite yapıları ve karar verme• Yönetimcilik• Hesapverebilirlik ve dışsallaştırılmış düzenleme biçimleri, hedef belirleme ve performans değerlendirmesi• Weberyen örgüt modelleriyle bağlantılı	<ul style="list-style-type: none">• Profesyonel gruplar içinde yapılandırılmış söylem• Ortak otorite• İşin takdir yetkisi ve mesleki kontrolü• Hem müşteriler hem de işverenler tarafından uygulayıcı güveni• Uygulayıcılar tarafından işletilen kontroller• Kurumlar ve dernekler tarafından izlenen meslek etiği• Durkheim'in meslek modelindeki ahlaki topluluklar

Kaynak: Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778–796. doi:10.1177/0011392113479316

Profesyonelliğin ideolojik yönü, uzmanlık ve bilgi yönüne sahip olmak, sorunları belirleme ve çözme yeteneği gibi hususları içermektedir. Bürokratik kontrol yerine işbirliğine dayalı bir görüntü içerir. Profesyonellik ideolojisine ek olarak, iş uygulamalarında karar alma ve takdir yetkisinde özerklik, kamu yararına karar vermede veya işin mesleki kontrolünde insiyatif alma yetkisine haiz olmayı içerir (Evetts, 2013: 788-789).

Yönetim ve teknik olan iki otorite türü görevleri ve kişilikleri çeşitlendiren temel bir boyut haline gelmiştir. Bunlar ceza odaklı bürokrasi ile temsili bürokrasidir. Weberian modeller, insan ilişkileri, profesyonel modeller bürokrasisidir. Örgütler profesyonel modelleri, profesyonel olmayan, tam profesyonel ve yarı profesyonel olarak sınıflandırılmıştır. Bürokratik otorite konumundaki görevliler, örgüt personeli konusunda uzmandır ve bu ikisi arasındaki ilişki, genel olarak gerginlik, baskı veya çatışma olarak adlandırıldığını Toner, (1976: 38), Alvin (1954: 24)'den aktararak belirttiği gibi; bu durumu Bourke, Lidstone ve Ryan da (2015: 86), Foucault'dan aktararak (1995: 200) örgütlerin gözlem aparatları olduğunu, Foucault'a göre panoptik mekanizma ile Bentham'ın herkesin

görünür olduğu bir hapisane modeline atıfta bulunduğunu, panoptikizmi, kurumların sosyal yapı içinde faaliyet gösteren gözetim sistemleri için bir metafor olarak kullandığını, kurumların işgörenler arasında, her zaman davranış, bilgi ve tutum normlarını uyguladığını, normdan sapmanın, Foucault'nun terminolojisinde “cezalandırılır” olarak okunduğunu, disiplin ve cezanın on dokuzuncu yüzyıl kurumları için düzeltici mekanizmalar olarak uygulanmasına rağmen, bu tür mekanizmaların günümüzde de kurum operasyonlarının işlevselliğini güvence altına alan işgörelere uygulanmaya devam ettiğini belirtmektedirler.

Mesleklere profesyonellik, modern toplumlarda gelişmiş iş bölümü ile ekonomik ilişkilerde güvenin önemine işaret etmektedir. Meslekten olmayan insanlar profesyonel çalışanlara güven duymalıdır. Profesyonellik, profesyonellerin bu güvene layık olmalarını, gizliliği korumalarını ve bilgilerini hileli amaçlar için kullanmamalarını gerektirir. Evetts, profesyonel kimliğin mesleki sosyalleşme ile oluşacağını, bunun ortak deneyimler, anlayışlar ve uzmanlık duygusu, ortak problemleri algılama yolları ve olası çözümleri ile ilişkili olduğunu, bu ortak kimliğin, ortak eğitim geçmişleri, mesleki eğitim ve mesleki deneyimler ve mesleki derneklerin ve uygulayıcıların ortak bir çalışma kültürü geliştirdiği, böylece mesleki ve profesyonel sosyalleşmenin kendini yeniden üreterek devam ettirdiğini belirtmektedir (Evetts, 2006: 134). Yani profesyonellik denilince meslek içerisinde uzmanlaşma, sorunları algılama, bu sorunlara çözüm yolları bulma; bunun için de mesleki deneyimlerin ve meslek örgütlerinin ortak bir çalışma kültürü geliştirerek profesyonelliği devam ettirmelerinin gerekli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda da eğitim yönetiminde profesyonellik nasıl geliştirilir ve devam ettirilebilir düşünülmesi gerekmektedir.

1.3. Eğitim Yönetiminde Mesleki Profesyonellik

Profesyonelliğin eğitim profesyonellerinin gelişimi için nasıl yorumlanabileceğini ve kullanılabilirliğinin incelenmesi gerekir. Bir değişim aracı olarak profesyonellikteki değişimlerin eğitim bağlamında mesleki gelişimi içermesi gerekir. Evans'a (2008:12-13) göre, eski profesyonellik kavramının, örgüt biçimlerinde hantal, etkili olmayan, mesleki gelişmeyi içermeyen, eski çalışma biçimlerini kast ettiği söylenebilir. Yeni profesyonellik kavramının, kamu reformlarının sonucundan ziyade, mesleğin etkililiğine dayalı olması, yeni çalışma biçimlerine ve yeni örgüt biçimlerine odaklanması olarak söylenebilir. Eğitimde yeni profesyonellik kavramının statünün güçlendirilmesinden ziyade, hizmet kalitesinde iyileştirme olarak açıklanabilir, daha doğrusu uygulamanın kalitesi ile ilgili

olduğu söylenebilir. Bir eğitim bağlamında yeni profesyonellik anlayışının ortak bir özelliği, uygulayıcı kontrolüne ve proaktiviteye odaklanmaktır. Bu da okullarda çalışan eğitici kadroların daha fazla sorumluluk almaları anlamına gelmektedir(Evans, 2008: 21-22).

Profesyonelliğin eğitim sektörü içerisindeki tanımının hala tartışmalı olduğunu belirten Bourke, Lidstone & Ryan (2015: 84-85) Tablo 1.3’de İkinci Dünya Savaşının başlangıcından beri profesyonelliğin çeşitli yorumlarını açık bir biçimde ortaya koymuş olan yazarların bazılarını tanımlamaktadır.

Tablo 1.3. 1939’ Dan Günümüze Kadar Seçilmiş Yazarlar Tarafından Profesyonelliğe Dair Yapılmış Tanımlar ve Yorumlar

Kronolojik Olarak Seçilmiş Yazarlar	Profesyonelliğin Tanımları ve Yorumları
Marshall (1939), Goode (1957), Wilensky (1964)	Sosyal hizmet profesyonelliği
Parsons (1954), Stinnett ve Huggett (1963), Purvis (1973), Travers and Rebore (1990)	İşlevselci kuram temelinde profesyonellik
Hoyle (1974)	Profesyonelleşme, profesyonellik
Goodson and Hargreaves (1996)	Klasik, esnek, pratik, genişletilmiş, karmaşık ve postmodern profesyonellik
Hanlon (1998)	Ticari profesyonellik
Goodson (1999, 2000)	Yeni ve ilkeler temelli profesyonellik
Freidson (1994, 2001)	Profesyonelliğin ideolojisi
Sachs (2001, 2003, 2005)	Dönüşümcü, demokratik, yönetsel ve eylemci
Hargreaves (2000), Day (2002)	Profesyonelliğin dört safhası
Hilferty (2007, 2008), Evans (2008, 2011)	Yasallaştırılmış profesyonellik
Evetts (2009)	Örgütsel, mesleki profesyonellik
Evans (2011)	Çıkarımsanan, varsayılan profesyonellik
Bourke (2011)	Profesyonelliğin yeni/klasik/pratik söylemleri

Kaynak:Bourke, T., Lidstone, J., & Ryan, M. (2015). Schooling teachers: Professionalism or disciplinary power?. *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84-100.

Tablo 1.3’e göre profesyonellik tanımları tarihsel süreç içerisinde değerlendirildiğinde işlevselci kuram temellerinden, çıkarımsanan, dönüşümcü, demokratik yönetsel yapılara evrildiği gözlemlenmektedir.

Bourke, Lidstone & Ryan (2015:85), günümüz öğretmenlerinin profesyonelliklerini incelemeye kullanılacak olan temel araçlar ya da kuramsal bir çerçeve olarak Foucault’in (1995) disipline edici güç ve arkeoloji görüşlerini rehber alarak, on dokuzuncu yüzyılın hiyerarşik gözlem, normalleşme ve denetim gibi disipline edici teknolojilerinin günümüz eğitiminde hala varlıklarını sürdürdüklerini, ancak “yeni” profesyonellik adı altında maskelenerek daha belirsiz bir biçimde var oldukları sonucuna vardıklarını, 21. yüzyılda disipline edici teknolojiler, eşit bir biçimde öğretmenlere ve öğrencilerine uygulanmakta olduğunu, bu süreç, yukarıdan (düzenleyici yetkililerin) yandan (toplum, meslektaşlar) ve

aşağıdan (öğrenciler) gelen denetleyici yaklaşımlarla sürdürüldüğünü belirtmektedir. Bourke, Lidstone & Ryan (2015:87), Foucault'dan(1995) aktararak on dokuzuncu yüzyıldan beri okulların gözlem araçları olduğunu, okullarda öğretmenlerin hiyerarşik gözlem içerisinde gerek görünür olarak gerekse görünmeden gözlemlendiklerini, Queensland'daki okullarda eski müfettişlik sisteminin kalkmasına rağmen, en üstte başöğretmenlik olmak üzere hiyerarşik yapılanmanın olduğunu, okullarda artık görünür olmadan gözlemlenmenin devam ettiğini, bu gözlemlenme yukarıdan, mesleki standartlar gibi, düzenleme koyan üst yönetimler olduğu gibi, öğretmen meslektaşları, toplum ve öğrenciler tarafından sürekli "göz"ler halinde herkesin görünür olmadan gözlemlendiğini, buna örnek olarak da okul verilerinin yayınlanması, mesleki kurallar yönergelerinin verilebileceğini, bunlarla öğretmenlerin denetim altında tutulduklarını, bunun da aslında yeni profesyonellik adı altında öğretmenlerin on dokuzuncu yüzyıldan beri gelen öğretmeni disipline etme gücünün devam ettiğini belirtmektedir.

Hargreaves, (2000) öğretmen profesyonelliğinin gelişimini dört tarihsel aşamadan geçerek kavramsallaştırmaktadır: Meslek öncesi dönem, mesleki özerklik dönemi, mesleki işbirliği dönemi ve meslek sonrası dönem. Hargreaves, (2000) öğretmen profesyonelliği ve profesyonelleşmesinin güncel deneyimleri ve algılarının, her dönemde artacağını; öğretmenleri yönlendiren davranış, tavır ve standartlar profesyonel olarak ifade edildiğini; yine çevrenin gözüyle öğretmenlerin statüleri, değer ve öğretim olarak duruşları, saygıları ve bu durumları iyileştirme girişimlerinin profesyonellelikle ifade edildiğini belirtmektedir (Hargreaves, 2000: 151-153). Mesleki profesyonellik kalitenin ve uygulama standartlarının iyileştirilmesidir. Profesyonelleşme ise statü ve durumun iyileştirilmesidir. Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ve profesyonelleşmesi için yapılan çalışmalar genellikle proje olarak sunulur. Profesyonel standartlar belirlenir. Yüksek statü, bilimsel bilgi ve beceri standartları gibi teknik yolların yanında, öğretme konusunda tutkulu olma ve öğrencilerin öğrenim yaşantılarına özen gösterme gibi standartlardır. Ancak güçlü profesyonelleşme her zaman daha büyük profesyonelleşme anlamına gelmez. Bu standartlaşmalar bazen öğretmenlerin duygusal boyutlarını azaltabilir. Öğretmenler bazen bu standartlaşmaların kendilerini kontrol etmenin bir yolu olduğunu düşünebilir (Hargreaves, 2000: 153).

Shantz ve Prieur (1996: 394), Sergiovanni'nin (1992) öğretmen profesyonelliğinin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için mümkün olan her şeyi önemseme, özen gösterme anlamına geldiğini öne sürdüğünü belirtip, profesyonelliğin, dürüstlük, adalet ve bütünlük

gibi değerleri içerdiğini, profesyonellikte retmenlerin gclendirilmesi gerektiğini, retmenlerin görevlerini doğrudan denetlemeden yerine getirme sorumluluğunu üstlenmeleri gerektiğini, retmenlerin daha fazla profesyonellik ve dolayısıyla sorumluluk alma isteğini dile getirdiklerini, ancak retmenlerin yetkilendirilmedikleri ve bürokratik kontrolün altında kaldıkları bir durumda gerçek profesyoneller gibi hareket edemediklerini, bunun için de önce, okullardaki liderlik alanının ele alınması gerektiğini ileri sürmektedirler. Shantz ve Prieur (1996, 394-395), okul müdürlerinin geleneksel olarak resmi otorite nedeniyle lider olarak görüldüklerini, liderliğin, temel bilişsel, kişilerarası ve kültürel dinamikleri içeren dinamik bir sosyal süreç olduğunu, Fullan ve Hargreaves'in (1991, : 85), okul müdürlerinin profesyonelliği için a) Kültürü anlamak, b) retmenlerin mesleki gelişimlerini teşvik etmek, c) Değer verdiğin Şeyi sürekli hale getirmek, d) İşbirliğini teşvik etmek, e) Kolaylaştırmak, kısıtlamamak için bürokratik araçlar kullanmak, f) Daha geniş bir çevreye bağlanmak, önerisini getirdiğini belirtmektedir.

Schuepbach, (2016: 5-6) genişletilmiş eğitimde çalışan personelin profesyonelleşmesi ve profesyonelliği konusunda artan bir söylemin olduğunu, profesyonelleşmenin "bir meslek grubunun maddi ve ideal çıkarlarını teşvik etmek" ile ilgili olduğunu Goodson'dan (2000:182) aktararak belirttiği, bu yüzden "kazanma girişimini" ieridiğini, yine Englund'dan (1996) aktararak, profesyonellikte bir meslekte başarılı uygulama için gereken niteliklerin, kapasitelerin ve yeterliliklerin daha fazla olduğunu, tartişılan meselenin, profesyonelleşmeye doğru bir hareketin olup olmaması gerektiği olduğunu, profesyonelleşme yolunun, st düzey mesleklerin özelliklerinin kazanılmasını içerdiğini, bunun sertifikalar ve akreditasyonların varlığını içerdiğini, ayrıca aynı kurum içinde "profesyonel kültürler" bakımından, genişletilmiş eğitim kadrosundan istihdam koşulları farklı olan retmenlerle çalışmak anlamına geldiğini, genişletilmiş eğitim personelinin eğitim anlayışı ve yönelimleri genellikle retmenlerden farklı olduğunu belirtmektedir. Yine Schuepbach, (2016: 6), retmen profesyonellik tartişmasında çeşitli bakış açıları olduğunu, Sachs'tan (2003) aktararak, yeni dönüştürücü profesyonellik özellikleri: (a) kapsayıcı üyelik, (b) kamu ahlakı uygulama kuralları, (c) işbirliğine dayanan, (d) aktivist oryantasyon, (e) esnek ve ilerici, (f) değişime duyarlı, (g) kendi kendini düzenleyen, (h) etkin politika, (i) sorgulamaya yönelik ve (j) bilgi oluşturma olarak dönüştürücü profesyonellik özelliklerinin olduğunu, bu nedenle okul dışındaki gruplarla ve kurumlarla işbirliği yapmanın önemli bir unsur olduğunu, aynı zamanda okulla işbirliğinin

bu kurumlar için de önemli olduğunu, bunun günümüz profesyonelliğinin bir özelliği olarak kabul edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Okuldaki tüm işgörenlerin iş performansından sorumlu olan profesyonel bir okul müdürü, bir okulun eğitim lideri ve yöneticisidir. Okulda bir hizmet elde etmek için tüm maddi kaynakları kullanırlar. Müdür, okulun yüksek bir performans sergilemesine yardımcı olur. Bu, etkili ve mükemmel liderlikle yapılır. Okul müdürü insanlarla etkileşim içerisinde işleri yapar. Müdürlerin başarısızlığının göstergelerinden biri, okul işgörenleri ile karşılaştığı sorunları çözememesidir. İşgörenler (öğretmen, tekniker, yardımcı personel, hemşire) iyi performans gösterirse, okul da iyi performans gösterir; bu anlamda, okul müdürlerinin liderlik görevi önemlidir. Okul müdürleri, okulların başarısı için temel bir kaynaktır. Bu nedenle son entelektüel yorumlamalardan ortaya çıkan profesyonellik kavramı bazı sorunlara da cevap olabilme girişimi olarak değerlendirilebilir (Botha, 2004: 239). Okul müdürünün profesyonel bir lider olarak hayati öneme sahip olma, yine değerlendirme ve iyileştirme sürecine sahip olma ve okuldaki paydaşların gerçekleştirdikleri eylemlerin sorumluluğu olarak karara katma rolü önemlidir. Ayrıca okul liderleri ve personeli için stratejik düşünme esastır (Botha, 2004: 242).

National Policy Board for Educational Administration(NPBEA), (2015) Eğitim liderleri için mesleki standartlar geliştirmiştir. Mesleki standartlara profesyonel standartlar da denilebilir. Mesleki standartların profesyonelliği geliştirdiği söylenebilir. Bu standartları geliştirmede temel ilkesinin, eğitim liderleri için “öğrencilerimiz için bir fark yaratmaya yardımcı oldum mu?” sorusu olmuştur. Bu soruya cevap verebilmek için de mesleki standartlar için bir klavuz yayınlamıştır. Bu klavuzda eğitim liderliği pratiği için temel ilkeler ortaya konulmuştur. Araştırma ve uygulamalardan elde edilen genişleyen bir bilgi tabanı, eğitim liderlerinin, her öğrencinin öğrenmesine elverişli, özenli ve destekleyici koşullara yaratarak öğrenci başarısını etkilediğini göstermektedir. Eğitim liderleri sürekli olarak öğretmenleri geliştirmekte ve desteklemekte, olumlu çalışma koşulları yaratmakta, kaynakları etkin bir şekilde tahsis etmekte, uygun örgütsel politikalar ve sistemler inşa etmekte ve sınıf içinde ve dışında derin ve anlamlı çalışmalara atılmaktadırlar. Bu nedenle de eğitim liderleri yeni standartlara ihtiyaç duymaktadır. Mesleki standartlar eğitim liderlerinin çalışmalarının niteliğini ve çalışma kalitesini tanımlar. Bu standartlar mesleki uygulamalar için uygulayıcıların nasıl hazırlandıkları, geliştirildikleri, denetlendikleri ve değerlendirildikleri konusunda rehberlik ederler. Mesleği denetleyen hükümet politikalarını

ve düzenlemeleri bilgilendirirler. Standartlar, işin kapsamını ve mesleğin dayandığı değerleri dile getirir. Adayların mesleğin talep ettiği ve halkın beklediği sonuçlara nasıl ulaşabileceğine dair soruları göz önünde bulundurmaktadır. Mesleki standartlar durağan değildir, düzenli olarak gözden geçirilir ve düzenlemeler yapılır (NPBEA, 2015: 1-2).

Standartlar, eğitim liderliği ile öğrenci öğrenmesi arasındaki ilişkinin araştırmasına ve uygulamaya dayalı bir anlayışına dayanır. Eğitim liderleri, her öğrencinin öğrenmesini, başarısını, gelişimini ve iyiliğini nasıl geliştirdiklerine odaklanmalıdır. Standartlar, araştırma ve uygulamanın öne sürdüğü liderlik çalışmasının birbirine bağlı etki alanlarını, niteliklerini ve değerlerini yansıtır. Bu etki alanları şunlardır: 1. Misyon, Vizyon ve Temel Değerler, 2. Etik ve Mesleki Normlar, 3. Eşitlik ve Kültürel Duyarlılık, 4. Müfredat, Öğretim ve Değerlendirme, 5. Öğrencilere Bakım ve Destek Topluluğu, 6. Okul Personelinin Mesleki Kapasitesi, 7. Öğretmenler ve Personel için Profesyonel Topluluk, 8. Ailelerin ve Topluluğun Anlamlı Katılımı, 9. İşlemler ve Yönetim, 10. Okul Geliştirme. Bu alanlar, öğrenci başarısına odaklı, birbirine bağlı bir sistem olarak işlev görür. Bu standartlar üç grupta toplanır. İlk grup Müfredat, Öğretim ve Değerlendirme ve Öğrencilere Bakım ve Destek Topluluğu. İkinci grup, Okul Personeli'nin Profesyonel Kapasitesi, Öğretmenler ve Personel için Profesyonel Topluluk, Ailelerin ve Topluluğun Anlamlı Katılımı ve Operasyon ve Yönetim'dir. Üçüncü grup, Misyon, Vizyon ve Temel Değerler, Etik ve Mesleki Normlar ve Eşitlik ve Kültürel Duyarlılıktır. Okul Gelişimi alanı, bu teoriyi yansıtan tüm grupları etkilemektedir (NPBEA, 2015: 3-4).

Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), (2014), 2011' den bu yana okul müdürlerinin profesyonelliğini geliştirmek için Avustralya okul müdürlerinin mesleki standartları için yapmış olduğu, entegre bir modelde okul müdürlerinin bilmesi, anlaması, başarması gereken işleri belirlemiştir. Bir okul müdürünün, liderlik koşulları, liderlik profilleri, liderlik gereklilikleri ve mesleki uygulamaları tanımlamak için geliştirilmiş ve onaylanmıştır. Okul müdürleri, büyümelerine ve gelişmelerine yardımcı olmak için bu profilleri kullanırlar. En etkili liderler öğrenmeyi mesleki yaşamlarının merkezi olarak görürler. Standartlar, etkili okul liderliği etrafında, ortak bir vizyon, anlayış netliği ve ortak bir dil oluşturur ve teşvik eder. Hem yerel hem de uluslararası olarak etkin liderlik pratiğinden yararlanırlar ve büyük prensipleri neyin oluşturduğuna dair araştırmalar yoluyla bilgilendirilirler. Avustralya, müdürler için mesleki standartları, müdürlerin işlerinde başarılı olmaları, liderliklerini sağlamaları, bilmeleri, anlamaları ve yapmaları

beklenenleri belirler. Standartlar olumlu bir etkiye sahiptir. Müdürlerin şu alanlarda yaptığı çok önemli katkıyı tam olarak dikkate alır: a) Her aşamada öğrenci başarısını artırmak, b) Eşitliği ve mükemmelliği teşvik etmek, c) Kaliteli öğretme ve öğrenmenin başarılı olduğu koşulları oluşturma ve sürdürme, d) Topluluk beklentilerini ve hükümet politikasını etkilemek, geliştirmek ve sunmak, e) Yirmi birinci yüzyıl eğitiminin gelişimine katkıda bulunmak.

Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde sistem olan, araştırma, gelişen bir bilgi birikimi, liderlik gereklilikleri ve mesleki standardın temelini oluşturan mesleki uygulamalar şunlardır:

a) Etkili liderler etkilerini anlıyor, b) Liderlik bağlamsallaştırılmalı, öğrenme merkezli ve Avustralya'daki okulların çeşitliliğine duyarlı olmalıdır, c) Okul vizyonunu ve amaçlarını gerçekleştirmek için, müdürün liderlik ettiği ekiplerle, etkin liderlik ve işbirliği sağlanır. d) Liderlerin uygulamaları ve yetenekleri, kariyerleri içinde ilerledikçe gelişir. e) Hemen hemen bütün başarılı liderler aynı temel kriterleri kullanır (A I T S L, 2014:4).

Bugünün okul müdürü profesyonel bir lider olmalıdır. Eğitim yönetimindeki yeni değişikliklere “yeni profesyonellik” denilmektedir. Bu yeni profesyonelliğin tipik özellikleri şunlardır (Caldwel, 2002: 10): a) Öğrencilerin başarı seviyesini yükseltmek için, planlı ve amaçlı çalışmalar yapılacaktır, b) Eğitim ekiplerinin ve diğer uzmanların öğrencilerle ilgili hedefler koyması için planlamalar yapılacaktır, c) Eğitimciler ve diğer ekipler, iletişim ve bilgi teknolojilerinin kullanımında ustalaşarak, öğrenme ve öğretmeyi destekleyip, güncel bilgilere erişim sağlayabilmelidir, d) Profesyoneller, müfredat çerçevesinde, meslek standartlarında çalışacaklardır, e) Okullar meslek birliklerinin programlarını destekleyeceklerdir, f) Mesleğe yönelik tanınma ve ödüllendirme programları geliştirilecektir, beceri temelli performans ödülleri verilmelidir. g) Okullar üniversiteler ve çevresinde kendisine destek sağlayan kurumlarla çalışacaktır. Caldwell'in (2002) bu yeni profesyonellik tanımının, daha çok okul müdürlerinin öğrenme ve öğretme üzerine odaklanmalarına vurgu yaptığı, daha doğrusu öğretimsel liderliği de çağrıştırdığı söylenebilir. Tüm bu ilk ve ortaöğretimin profesyonelliğinin değerlendirilmesi bağlamında üniversitelerde profesyonellik göstergeleri nelerdir sorusu sorulabilir.

Üniversite öğretiminin bir meslek özelliği taşıyıp taşımadığı ve profesyonellik göstergesi ne olduğunun bir değerlendirmesi yapılırsa; üniversite öğretimi homojen bir

meslek değildir, ancak yine de uygulayıcılar mesleğin karakteristik özellikleri paylaşırlar. Bu özellikler, gelişmiş bir beceri seviyesi, giriş şartları, lisans süreci sonunda diploma, davranış normlarıdır ki bunlara yapısal özellikler denir, bir de tutumsal özellikler vardır ki bunlar, bireylerin mesleklerinde nasıl düşündükleri ve davranışsal yönelimlerini içerir (Hampton ve diğerleri, 2009; akt. Macheridis and Paulsson, 2017: 3). Bu tutumsal nitelikler, mesleki profesyonelliği oluşturur. Profesyonel dernekler üyelerinin mesleklerini yerine getirmeleri için onlara destek verir. Bir profesyonel, resmi bürokratik prosedürlere dayanarak yönetilmeyen, ancak özerklik yoluyla yönetilen ve yüksek derecede profesyonellik sergileyen, aynı zamanda yüksek öğrenimli, yetenekli ve güdülenmiş bir örgütte çalışan kişidir (Macheridis and Paulsson, 2017: 4). Ayrıca bir profesyonel çok az dış denetim bekler, hedefler görevleri belirleme, performans standartlarını belirleme ve kendi performansını değerlendirme konusunda önemli bir özerkliğe, otoriteye ve sorumluluğa sahiptir (Hampton ve diğerleri, 2009; akt. Macheridis and Paulsson, 2017: 4). Tüm üniversite öğretmenleri, diğer profesyonellerde olduğu gibi, yetkilerini bilime dayandırır ve bu nedenle bilgiye dayalı bir grup olarak anlaşılabilir, ayrıca farklı akademik ünvanlar gereken mesleki niteliğin değiştiği anlamına gelir. Üniversite öğretmenleri de ulus devleti sağladığı diploma ve uluslar arası dernekler aracılığıyla yasallaştırılmıştır. Uzmanlar dış denetimi olmayan kuruluşlarda çalışmalarını sürdürürken rasyonel ve yasal otoriteye dayanan bürokratik kuruluşlar ile öğretmenlerin profesyonelliğini karakterize eden ve özerkliğe dayanan kuruluşlar arasında çatışma çıkabilir (Macheridis and Paulsson, 2017: 4).

Alanyazında ayrıntısıyla verildiği gibi Eğitim Yönetiminde Mesleki Profesyonellik okul müdürlerinin mesleki gelişim içerisinde bulunması ve mahiyetindeki personeli de sürekli geliştirmesi, aldığı kararlara tüm çalışanlarının katılımlarını sağlaması, mesleki özerkliğinin bulunması ve mesleki etik ilkelerinin olması anlamına gelmektedir. Bünyesinde mesleki gelişim, mesleki özerklik, mesleki etik ve iyi karar alabilmek için alınan kararlara katılım sağlama gibi kavramları içermektedir. Eğitim yönetiminde profesyonelleşmenin okulların sürekli gelişimini ve değişimini sağlayacağı, öğrenci başarısını artıracığı, okullarda kurumsal kültürün gelişeceği gibi olası sonuçlarının olabileceği öngörülmektedir

1.4. Türkiye’de Eğitim Yöneticiliğinde Profesyonelleşme Hareketleri

Kamu yönetimi uzmanlık programı 1953 yılında Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE)’nin açılmasıyla başlatılmıştır (Balci, 2008:194). Bundan sonra Bakanlar Kurulunun 13 Şubat 1962 tarih ve 6/209 sayılı kararı ile Merkezi Hükümet

Teşkilatı Projesi (MEHTAP) kurulmuş ve raporunda Ülkemizde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik düşüncelere yer verilmiştir.

Ülkemizde, Cumhuriyet döneminin başından günümüze kadar okul yöneticisi yetiştirmede profesyonel özellikler kazandıracak, okul yöneticiliğinde uzmanlık gerektiren teknik bilgi ve becerileri kazandıracak olan eğitim, hizmet öncesinde verilememiş, okul müdürlüğü seçiminde liyakatı esas alan bir düzenleme getirilememesi sıkça eleştirilmiştir (Balcı, 2008: 199). Okul yöneticiliğinde profesyonelleşme adına yapılan ve umut veren ilk reform, 23.09.1998 tarih ve 23472 sayılı Resmî Gazete yayımlanan MEB'e Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama Yönetmeliğinde getirilen sınav sistemidir. Daha sonra da 1999 yılında Resmi Gazete'de yayınlanan, Eğitim Kurumları Yönetici Atama Yönetmeliği ile zorunlu hale getirilen hizmetiçi eğitimidir (120 saatlik görevde yükselme eğitimi ve sınavı). Ancak bu dönem de kısa sürmüş, 2004 yılında politik-siyasi etkiler sonucunda, zorunlu olan bu hizmetiçi eğitim kaldırılmıştır. Bu yönetmelikte daha sonra da sık sık değişiklikler yapılmış; 2006 ve 2007 yıllarında bir kez, 2008 yılında üç kez, 2009 ve 2010 yıllarında ikişer kez, 2011, 2012, 2014 ve 2015 (Kaya, 2016: 16), 2017 ve 2018 yıllarında birer kez değişikliğe uğramıştır. Ancak bu düzenlemelerde de okul yöneticiliği seçiminde hizmet içi eğitim zorunlu hale getirilmemiş, bir de sözlü mülakat getirilmiş, bu da ilgili çevrelerce kayırmacılık olacağı düşüncesi ile eleştirilmiştir. Eğitim yöneticiliğinde merkezden yapılan bu reform hareketleri siyasetin gölgesinde kalmış ve profesyonelliğin karakteristik özellikleri kazanılamamıştır.

Korkmaz (2005: 238), "Eğitim Yöneticilerinin yetiştirilmesi" isimli çalışmasında, ülkemizde okul yöneticilerinin yetiştirilmesinin 7. ve 14. Milli Eğitim Şûralarında ele alındığını, 14. Şûranın hazırlık dokümanında "Eğitim ve okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelmek gerekli ve yeterlidir" denildiğini, ayrıca şûrada alınan tavsiye niteliğindeki kararlardan birisi de, eğitim fakültelerinin "Eğitim Yönetimi ve Planlaması" bölümü mezunlarının yönetici atamasında öncelikli bir sraya sahip olmalarıdır yazılı olduğunu, Nisan 1999 tarihli 23681 sayılı Resmi gazetede yayınlanan atama yönetmeliğinde eğitim yönetimi görevlerine atanma ve yükseltilme için hizmet içi eğitimin zorunlu görüldüğü, bu açıklamaların ışığında Türkiye'de yönetici yetiştirme uygulamasında, Şimşek'ten (2004) aktararak, Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar üç temel yönelimin hakim olduğunu, bunlardan birincisinin "Çıraklık Modeli", ikincisinin 1970'lerde ortaya çıkan "Eğitim Bilimleri Modeli" ve son olarak 1999'da Milli Eğitim Bakanlığı

tarafından uygulamaya konan hizmet içi eğitim gerekliliğinin uygulamaya konulduğunu (Şimşek, 2004: 14) belirtmektedir. Bu üç modelin de yönetici yetiştirmede başarılı olmadığı otoriteler tarafından dile getirilmektedir (Korkmaz, 2005: 239; Şimşek, 2004). Balcı (2008: 199), 2004 yılından sonraki döneme de yönetici yetiştirme yönetmeliğinden 2004 yılında hizmetiçi eğitim ve 2007 yılında da yazılı sınavın kaldırılması nedeni ile keyfilik dönemi adını vermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Türk eğitim sisteminde yapacağı reformları “Mutlu Çocuklar Güçlü Türkiye” sloganıyla hazırladığı “2023 Eğitim Vizyonu” programını 2018 yılında yayınlamıştır. Bu programın, 2018-2019, 2019-2020, 2020-2021 eğitim- öğretim yıllarında uygulama süreci bitirilerek etki analizlerinin yapılacağı belirtilmektedir. 2023 Eğitim Vizyonunda okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin yeniden yapılandırılacağı, okul yöneticilerinin alana yönelik becerilerini iyileştirmek için lisansüstü düzeyde mesleki gelişim programlarının tasarlanacağı, okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini sürekli desteklemek üzere üniversitelerle ve STK’larla yüz yüze örgün ve/veya uzaktan eğitim işbirlikleri hayata geçirileceği, okul yöneticilerinin yatay ve dikey kariyer uzmanlık alanlarının yapılandırılacağı, yatay ve dikey kariyer basamaklarına yönelik lisansüstü düzeyde mesleki uzmanlık programlarının açılacağı, okul yöneticilerine yönelik bazı hizmetiçi eğitim faaliyetleri, katılıma ilişkin belgelendirme uygulamasından ayrılarak üniversiteler aracılığıyla akredite sertifika programlarına dönüştürüleceği, okul yöneticiliğinin yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacağı belirtilmektedir (MEB, 2018:43).

Türkiye’de Eğitim Yöneticiliğinde Profesyonelleşme Hareketleri incelendiğinde ülkemizde okul yöneticilerinin profesyonelleştirmeden uzak olduğu, henüz arzu edilen düzeyde olmadığı, okul yöneticisi seçiminde liyakata dayalı bir seçimin olmadığı, meslek öncesinde ve meslek içerisinde gerekli eğitimlerin verilmediği söylenebilir.

1.5. Yaşam Boyu Öğrenme

Yaşam boyu öğrenme bireylerin, sürekli öğrenmesini destekleyen bir etkinlik olup; kavramın geçmişi Avrupada 1850 yıllarına kadar dayanmaktadır, bu dönemde okula gidememiş insanlar, engelliler, çocuk yaşta çalıştığı için okula gidemeyenler ve yaşadığı mahalde okul bulunmayanlar için posta yoluyla eğitim verme tekniği geliştirilmiş, 1900’lü

yılların başlarından itibaren halk eğitim merkezleri yoluyla meslek kazandırma programları yaygınlaştırılmıştır (Edwards & Usher, 2001; Faris, 2004; akt. Taşçı ve diğerleri, 2015: 198)

Yaşam boyu öğrenme, her türlü bilginin edinilmesi, yenilenmesi ve değiştirilmesi anlamına gelir. Yaşam boyu öğrenen öğrenciler hayatlarındaki becerileri takip etmeleri için, 1. Akıl yürütme ve analitik becerilere, 2. Farklı alanlardan gelen bilgileri içselleştirip, kavramların sentezleneceği disiplinler üretebilmeye, makul eylem planları hazırlayıp, yürütebilme becerisine, 4. Bilgisayarları ve hatta diğer cihazları kullanabilme, 5. İnsanlarla iletişim kurabilme ve onlarla çalışmak için sosyal beceriler geliştirebilme becerilerine sahip olmayı gerektirir (Demirel ve Akkoyunlu, 2017:330). Yaşam boyu öğrenme, insanların yaşadıkları her ortamda, öğrenmeyi düzenleyerek, onların öğrenme merak ve motivasyonlarını geliştirici bir rol üstlenir. Öğrenen bireyin soran, sorgulayan, eleştirel düşünen, bağımsız öğrenen bir potre çizmesi hedeflenir (Duman, 2006: 3)

Yaşam boyu öğrenme, eğitim veya sürekli eğitimden daha fazlasıdır. Akademik eğitim, informal yaşam boyu öğrenme ve mesleki ve endüstriyel eğitim gibi farklı ortamlar arasında değişen, kavramsal anlayışın araştırılması ve bilginin pratik uygulamasına daraltmanın da dahil olduğu birçok öğrenme fırsatını desteklemesi gerekmektedir.(Fischer, 2000:266).

Fischer, (2000: 3), öğrenmenin ve bilginin uygulandığı yerlerin artık okulların olmadığını, yaşam boyu öğrenmenin toplumların geleceğini icat etmek için önemli bir yaklaşım olduğunu, yaşam boyu öğrenmenin düşünülmesi gereken bir olasılık veya bir lüks yerine, bir zorunluluk olduğunu, yaşam boyu öğrenmenin yetişkin eğitimden daha fazlası olduğunu, insanların yaşam boyu öğrenmeyi edinmesi için alışkanlık haline getirmesi gerektiğini, yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarının (1) öz-yönelimli öğrenme, (2) talep üzerine öğrenme, (3) işbirlikli öğrenme ve (4) örgütsel öğrenme olduğunu, bu yaklaşımları yeterince destekleyecek yeni medya ve yenilikçi teknolojilere ihtiyaç duyduğunu, yaşam boyu öğrenme teorisinin, eğitimin doğasındaki değişiklikleri gerektiren, öğrenmenin yeni çerçevelerini araştırması gerektiğini, bu değişikliklerin arasında (1) talep üzerine öğrenim için destek gerektiren yüksek teknoloji işlerin artan bir yaygınlığı; (2) meslekte yaşam boyu değişimin kaçınılmazlığı, (3) eğitilenlere ve eğitimsizlere sunulan fırsatlar arasındaki aşırı farklılıkların sıralanabileceğini belirtmektedir.

Avrupa Birliği komisyonu (2006) raporunda yaşam boyu öğrenmenin üç ana işlevinin olduğu, bunların: 1- Ekonomik gelişme için yaşam boyu öğrenme; 2- Kişisel gelişme ve kendini gerçekleştirme için yaşam boyu öğrenme; 3- Sosyal içirme ve demokratik anlayış ve eylem için yaşam boyu öğrenme olduğu belirtilmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin dört boyutlu eğitimi kapsadığı ve bunların da; yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, mesleki eğitim ve kendini motive etmeye dayalı öğrenme olduğudur (Eraut, 2000; Jarvis, 2004; Livingstone, 2001; Wetzel, 2010; akt., Taşçı ve diğerleri: 2015: 198). Yaşam boyu öğrenme, bireyin eğitim-öğretim kurumları dışında bilgi ve beceri kazanmasına yol açan öğrenme pratikleridir. Yaşam boyu öğrenme kavramı, hayatın her alanında herhangi bir yerde gerçekleştirilebilmektedir. Kişilerin demografik bilgileri bakımından bir kısıtlamaya bağlı değildir.

Avrupa Birliği komisyonu (2006), yaşam boyu öğrenme için 8 yeterlilik alanı belirlemiştir. Bunlar: 1. Anadilde iletişim yeterliliği: 2. Yabancı dil yeterliliği, 3. Matematiksel, temel bilim ve teknolojiyle ilgili yeterlilikler, 4. Dijital yeterlilik, 5. Öğrenmeyi öğrenmeye ilişkin yeterlilikler, 6. Sosyal sorumluluğa ilişkin yeterlilikler, 7. Kültürel yeterlilikler, 8. Girişimcilik (Yılmaz, (2016: 255). Buradan anlaşıldığı gibi, bireylerin anadilinde kendilerini yeterince ifade edebilme becerilerini kazanabilme, en az bir yabancı dilde kendini ifade edebilip, yazabilme, matematikte günlük yaşamın gerektirdiği hesaplamaları yapabilme, matematik düşünebilme, teknolojiyi, bilgisayarı kullanabilme, yeni bir problemle karşılaştığında sorunu çözebilmek için öğrenmeyi öğrenebilme, toplumsal hayatın içerisinde sosyal aktivitelere katılabilmek, rol alma, toplumun sosyal yapısı içerisinde geliştirdiği kültüre yabancı olmama, kültürü hakkında yazılı ve sözlü görüşlerini dile getirebilme, düşüncelerini, fikirlerini hayata geçirebilme becerilerinin yaşam boyu geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Yaşam boyu öğrenme, her yerde olduğu, sınıf içi öğrenmelerde yaşam boyu öğrenme becerilerinin kullanacağı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmelidir. Diker Coşkun, (2009: 14) bu durumu şöyle açıklamaktadır:

“Yaşam boyu öğrenme okulda, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaları kapsayan dinamik bir öğrenme pratiğidir Yaşam boyu öğrenme anlayışının hakim olduğu her tür eğitim ortamında öğrenen merkezli öğrenme-öğretme yaklaşımları (probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme, işbirlikli öğrenme vb) kullanılabilir. Ancak hangi yaklaşım kullanırsa kullanılsın temel olan sınıf içerisinde öğrencinin bilgiyi nerede ve nasıl

kullanacağını bilen ve “amaçlı öğrenme” gerçekleştiren özellikte olması gerekmektedir. Bunun için sınıf uygulamalarında yaşam boyu öğrenme becerilerinin kullanılacağı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmelidir.”

Akbaş ve Ozdemir, (2002: 155-156) Avrupa parlamentosu tarafından 1996 yılında Avrupada ilan edilen “yaşam boyu öğrenme” yılının bir değerlendirmesinin yapıldığını ve aşağıdaki strateji ve ilkelerin belirlendiğini belirtmişlerdir (Diker Coşkun, 2009: 17).

1. Yaşam boyu öğrenmede tüm kurumlar arasında sıkı bağlar kurulmalıdır ve yaşam boyu öğrenmede demokratik ilkeleri ve insan haklarını içermelidir.

2. Eğitim ve öğretim süreci içerisinde yaşam boyu öğrenmenin öğretilmesine devam edilmelidir.

3. Yaşam boyu öğrenme çeşitli öğrenme fırsatlarını temel almalıdır. Bireylerin ihtiyaçlarına göre eğitim süreci olmalıdır.

4. Hizmet öncesi eğitim yaşam boyu öğrenme için temeldir. Buna ilaveten kurum içerisindeki yeni temel bilgi ve becerileri kazandırmanın yanı sıra, bireyin yaşamı süresince, yeni öğretilere de cesaretlendirmelidir.

5. Yaşam boyu öğrenme yeni becerileri isteklendirmeli, ekonomiye hareketlilik getirmeli ve insan kaynaklarını verimli şekilde kullanımını sağlamalıdır. Irk ve cinsiyet ayrımcılığının kaldırılmasına çalışılmalıdır.

6. Yaşam boyu öğrenmede, aileler eğitim ve öğretim sürecine dahil edilmeli, özerk biryaklaşım getirilmeli, eğitim-öğretim ortamında öğrenen özerkliği isteklendirilmelidir.

7. Bireylerin öğrenme sürecinde kişisel gelişimleri için sorumluluk bunun için de uygun rehberlik sağlanmalıdır.

8. Yaşam boyu öğrenmede devamlılık için, fırsat eşitliği temel alınmalıdır.

9. Tüm kurum ve yapılar, yaşam boyu öğrenmenin tüm alanlarına ilişkin olumlu tutum geliştirmeli ve bu sürece katılımı sağlamada gerekli önlemleri almalıdır.

Diker Coşkun (2009: 53), Akkoyunlu'dan (2008: 14) aktararak, yaşam boyu öğrenen bireyin özelliklerini şöyle belirtmektedir: “a)Meraklı, b)Yeni gelişmelerle ve konularla

ilgili, c) Bilgi okuryazarı, d) Örgütlenme becerilerine sahip, e) Öğrenme becerilerine sahip olma” olarak sıralandığının görüldüğünü ve yaşam boyu öğrenen özelliğini sağlayan bilişsel ve duyuşsal öğeler incelendiğinde motivasyon, sebat, merak, öğrenmeyi düzenleme gibi faktörlerin temel olarak ele alınmasının düşünülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Motivasyon, bireyin herhangi bir öğrenme sürecine etkin katılma ve sürecin devamlılığında işlev görmektedir. Diker Coşkun (2009: 53), Smith’ten (2001: 2) aktararak, “öğrenmenin doğasına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenmenin temelinde motivasyonun olduğunu, ancak bireylerin motivasyonunun direk ölçülemediğini ve bunun için onların performanslarının değerlendirilmesi gerektiğini, öğrenmede sebat için de kararlılık halinin devamının önemli olduğunu, motive olmuş bireylerin zorluklarla karşılaşsalar bile öğrenmeyi tamamlamada ısrarcı olduklarını; meraklılıkta ise kişinin ilgi ve ihtiyaç duyduğu bilgiyi araması, düşünmesi, sorgulaması, bağlamında merak ederek öğrenmenin oluştuğunu, bu nedenle de merakın yaşam boyu öğrenmenin itici gücü olduğunun söylenildiğini; yaşam boyu öğrenmeyi düzenleme, öğrenen kişinin kendi düşünce ve davranışlarıyla kazandığı bilgi becerilerini kontrol edebilmesi olduğunu ve bu boyutların hepsinin yaşam boyu öğrenmenin temelini oluşturduğunu” belirtmektedir.

Okulları müdürler yönetir, çağımızın bilgi çağı olması yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılmaktır. Bu nedenle de okul müdürlerinin mesleki ve kişisel gelişimi de önemli hale gelmektedir. Okul müdürlerinin mevcut ve sınırlı bilgi kaynakları ile gelecekte liderlik yapması yeterli değildir. Okul yöneticilerinin okuldaki değişim ve yenilikçilik çalışmalarını yürütmeleri zorunlu olmaktadır (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Bu nedenle, günümüz okullarında yaşam boyu öğrenme yeni bir bakış açısidir, yeni bir kuramdır. Hayat boyu öğrenme, iş ortamında da gerçek bir öğrenme oluşturmak için yapılan önemli bir düzenlemedir (Demirel, 2009: 1709). Yaşam boyu öğrenmenin önemini Fischer (2000) şöyle açıklamaktadır:

“Eğitimde, öğrenme genellikle iyi tanımlanmış sorunların çözümü ile sınırlıdır. Yaşam boyu öğrenme, eğitim yaklaşımlarını içerir ve aynı zamanda gerçekçi, açık uçlu, kötü tanımlanmış problemler bağlamında öğrenmeyi destekleyerek onları aşar. Öğrenme ortamlarımızda, öğrenciler eldeki kendi seçtikleri görevle ilgili bilgi alanlarını keşfederler; örneğin, talep üzerine öğrenme, öğretmen merkezli eğitim sistemlerine öğrenci merkezli alternatifler sunar ve problem durumlarında gerekirse öneri, yardım ve rehberlik sağlayarak açık uçlu, desteklenmeyen öğrenme ortamlarını arttırır.” (Fischer, 2000:3)

1.6. Okul Yöneticiliği ve Yaşam Boyu Öğrenme

Bilimsel ve teknolojik yenilikler nedeniyle oluşan toplumsal gelişim ve değişimler sonucunda artan iş yoğunluğu ve iş örüntüleri okul yöneticiliğini önemli hale getirmektedir. Okul yöneticilerinin, toplumun bu artan taleplerine cevap verebilmesi için, kendilerini değiştirmesi ve geliştirmesi gerekmektedir (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse, 2012). Okul yöneticileri belli bir profesyonelliğe, uzmanlığa eriştiğini düşünüp de hep aynı işleri uygulayacağını düşünmemelidir. Bilgi sürekli yenilenmektedir. Yenilenen bilgi sonucu sosyal yapılar değişim ve gelişim göstermektedir. Okul yöneticilerinin bu değişimi ve gelişimi sürdürebilir kılması için de yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olması gerekmektedir. Okul yöneticileri, okullarında öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayabilmesi için öncelikle kendisinin yeni şeyler öğrenmeye istekli, güdümlü ve meraklı olması gerekmektedir. Okullarında yeni şeyler öğrenmek için öğrenme ortamlarını düzenleyip, öğretmenlerini de teşvik etmelidir. Yeni şeyler öğrenmeye istekli ve meraklı olan okul yöneticileri, okullarının başarılarını artırıp geliştirebileceklerdir.

Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeye yatkın olmaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin öğrenmeye açık olmaları, okullarda uygulanacak yaşam boyu öğrenme etkinliklerini planlaması, desteklemesi, sürdürülebilirliğini sağlaması mesleki profesyonellikleri için önemli hale gelmektedir. Okul yöneticilerinin bu davranışları, öğretmen ve öğrenciler için de rol model oluşturacaktır. Okul yöneticisinin mesleki profesyonelliği ile rol model olma arasında bağlantı kuvvetlidir ve okul yöneticisinin yeni şeyler öğrenmesi ile örgütsel öğrenme potansiyeli arasındaki bağlantı gözlemlenebilir (Retna, K. S., 2011: 466). Bununla birlikte, okul yöneticilerinin mesleki profesyonellikleri için kişisel ve mesleki gelişimin temel olduğu bilinmektedir, mesleki profesyonellik anlayışı, okul liderliğinin sınırlarının ötesine genişletecek araştırma için bir platform sağlar (Retna, K. S., 2011: 467)

Okul müdürlerinin, örgütsel değişimi planlı olarak gerçekleştirmesi için yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olmaları gerekmektedir. Okullarda planlanan örgütsel değişim üzerine yapılan araştırmaların temel bulgularından biri, müdürün desteğinin başarılı değişim çabalarının ayrılmaz bir parçası olduğudur. Müdürlerin başarılı bir değişimi kolaylaştırmak için gerçekleştirebilecekleri görevler arasında kaynak elde etmek, projeyi dış müdahalelerden korumak, personeli teşvik etmek ve desteklemek ve gerektiğinde projeye uyacak şekilde standart işletme prosedürlerini değiştirmektir (Kowalski, 1993:205). Okul

müdürleri okulun her seviyesindeki çalışanları yenilikçi uygulamalar yapmaya teşvik etmelidirler. Bunun için öncelikle, kendilerinin de okul içerisinde yenilikçi uygulamaları yapmak için, yaşam boyu öğrenmeyi benimsemeleri gerekmektedir.

Okul müdürlerinin yenilikçi uygulamaları başlatmak ve gerektiğinde yapacağı müdahaleler için değişimi iyi analiz etmeleri önemlidir. Kowalski, (1993:205) Fullan'dan (1982) aktararak, okuldaki yenilikçi uygulamaların başarılı olabilmesi için dört özelliğin belirlendiğini ve bunların gereklilik, açıklık, karmaşıklık ve pratiklik olduğunu açıklamıştır.

Başarılı olabilmek için bir değişim müdahalesine gerek duyulmalıdır. Yapılan projelerin başarılı olma olasılığının, örgütsel ihtiyaca cevap olarak başlatılmış olanlarda yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Değişim çabasının başarı potansiyelini artıran ikinci bir özellik, amaçların ve prosedürlerin açıklığıdır. Değişikliği uygulayanlar, değişikliğin amaçları ve uygulama prosedürleri hakkında net olmalıdır (Kowalski, 1993: 206).

Başarılı değişim çabaları için üçüncü bir özellik karmaşıklaktır. Değişim araştırmalarının bir sentezinde, bir yeniliğin basit, yani anlaşılması ve kullanımı kolaysa benimsenmesinin daha olası olduğu belirtilmektedir (Kowalski, 1993: 205). Yenilikçi projelerdeki açıklık, öğrenmeyi düzenlemedeki yoksunluk davranışlarını azalttığı ve yeni şeyler öğrenme isteğini artırdığı düşünülebilir. Dördüncü karakteristik özellik olan pratiklik, bir yeniliğin ne ölçüde uygulamaya konulabileceği olarak düşünülebilir. Kowalski'nin (1993: 206) bu duruma verdiği örnekte, anaokulu programındaki değişiklik, müfredat felsefesini ve müteakip uygulamaları beceri temelli bir yaklaşımdan gelişim odağına değiştirmekse ve gelişim programının gerektirdiği tüketilemez malzemelerin ilk satın alınmasını sağlamak için hibe fonu mevcutsa, ileride ek finansman gerekmeyeceğinden bu yeniliğin daha fazla pratikliği olduğunu söylemektedir. Yeniliklerdeki pratiklik, okul müdürlerinin merak duygularını ve motive olmalarını artıracak ve öğrenmeyi düzenlemede kolaylıklar sağlayabilecektir. Okul müdürlerinin değişimi benimsemeleri ve değişimden etkilenen öğretmenlerin de, yapılan değişimleri benimsemeleri için motive etmeleri gerekmektedir. Değişimin kendileri için kişisel sonuçları olduğu noktada öğretmenleri değişim çabalarına dahil etmenin gerekliliği, çoğu insanın herhangi bir değişim sürecinde erken yaşta yaşadığı temel endişeyi vurgular; yani, değişiklik beni nasıl etkiler? Hayatım için ne ifade edecek? Daha fazla veya daha akıllı çalışmam gerekecek mi? Değişikliğin benim için ne gibi faydaları var? (Kowalski, 1993:206). Tüm bu soruları okul müdürlerinin sorup,düşünüp yaşam boyu öğrenme isteklerini artırmaları gerekmektedir.

Okul düzeyinde araştırmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluklarına atıfta bulunur ve bazen öğrenciler ve aileleriyle olan ilişkilerine kadar genişletilir. PÖT için birçok yorum ve tanım olmasına rağmen, bazı ortak anlayışlar vardır. Bunlardan en önemlisi, zorunlu olarak öğretmen öğrenimini ve sürekli gelişimi içeren öğrencilerin öğrenimine odaklanma ile ilgilidir, yani yaşam boyu öğrenmedir.

Eğitim alanındaki PÖT kavramıyla ilişkili kavramlara işaret edilmektedir ve bunlar 1. Öğrenmeye odaklanmak, 2. Herkes için öğrenmeye odaklanmak ile işbirliği kültürü olarak özetlenebilir. 3. En iyi pedagojik uygulama ve eğilimlerin toplu oluşturması, 4. Eyleme yönelik öğrenme, 5. Sürekli iyileştirme taahhüdü, 6. Sonuçlara odaklanma. PÖT'ün çekirdeğinin, öğrencilerin öğrenmesinin sorumluluğunda olduğunu açıklar. Okul müdürleri de yaşam boyu öğrenmeye profesyonel bir bağlılık olarak yatırım yapmak zorundadır. Ayrıca, eğitim, okul, öğrenme ve rolleri hakkında ortak bir vizyon oluşturulması gerekmektedir. Paylaşılan bir ortak vizyon, topluluk bağlarını güçlendirir (Chediak ve arkadaşları, 2018:307).

Okul yöneticileri için işbirliği kültürü PÖT'ün anahtarıdır. Chediak ve arkadaşları, (2018:308), Hord'den (2009: 41) aktararak, Profesyonel Öğrenme Topluluğunu, oluşturan üç kelimeyi şöyle açıklar:

“Profesyoneller: Her biri iyi öğrenmeleri için öğrencilere etkili bir öğretim programı sunmaktan sorumlu ve hesap verebilir kişiler. Profesyoneller, kendi öğrenmelerine ve öğrencilerin öğrenmelerine tutkulu bir bağlılık gösterirler ve bu amaçla sorumluluğu paylaşırlar. **Öğrenme:** Profesyonellerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için meşgul oldukları etkinlik. **Topluluk:** Belirlenen bir konu hakkında meslektaşları ile derinlemesine bilgi edinmek, paylaşılan anlamı geliştirmek ve konuyla ilgili paylaşılan amaçları belirlemek amacıyla anlamlı faaliyetlerde bulunmak için bir grupta bir araya gelen bireyler”

Chediak ve arkadaşları (2018: 309), Senge'den (1990: 3) aktararak, insanların birlikte nasıl “öğrenmeyi sürekli öğrendikleri” öğrenme örgütleri kurmanın mümkün olduğunu, sürdürülebilir bir okul yönetiminin temelini bu olduğunu söylemektedir. Birçok Avrupa ülkesinde ve ABD'de PÖT'ün uygulanmasına ve bakımına dayanan bir okul yönetim modeli kullanılmıştır. Üç ayda bir yayınlanan TALIS “Öğretim Kalitesi Öğretim Stratejileri” 6 raporunda, bir PÖT oluşumunu etkili bir liderlik stratejisi olarak gösterildi. Bu

anlamda, bir PÖT başarısına modeller sağladığı için okul yöneticisinin duruşu ve bakış açısı önemlidir. TALIS'te (2013), okul liderliği, öğretim ve ortak liderliğin birleşimi olarak tanımlanmaktadır. Birincisi, öğretme ve öğrenme uygulamalarının geliştirilmesine yönelik eylemleri ifade eder; ikincisi ise okul liderinin, katılımcıları karar alma süreçlerine dahil etme, öğrencilerin öğrenme amaçlarında ortak amaç ve kolektif sorumluluk hissine katkıda bulunabilecek kapasitesi ile ilgilidir (Chediak ve arkadaşları, 2018: 310)

Okul yöneticisinin, yeni şeyler öğrenmesi sürekli bir mesleki gelişim sağlayacağı gibi öğretmenlerin de mesleki gelişimlerini desteklemesi okul gelişimini sağlayacağı için yaşam boyu öğrenme eğilimi düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir.

1.7. İlgili Araştırmalar

Araştırmada okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Aşağıda ilgili araştırmalar yurtiçinde ve yurtdışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki grupta açıklanmaktadır.

1.7.1. Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Mesleki Profesyonelleikle İlgili Araştırmalar

Türkiye’de okul müdürlüğü ile ilgili profesyonelleşme ya da profesyonellik konusunda çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen profesyonelliği üzerine sınırlı sayıda yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Aşağıda bu çalışmalar sunulmuştur. Ayrıca okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine yönelik bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Ama eğitim çalışanlarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Aşağıda bu çalışmalar da sunulmuştur.

Cansoy ve Parlar (2017),öğretmen profesyonelizmi ile okul gelişimi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenler yüksek düzeyde profesyonelizm algısına sahiptirler. Öğretmenlerin okul gelişimine ilişkin algılarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Profesyonelizm boyutlarından “kuruma katkı”, “duygusal emek” ve “kişisel gelişim” boyutu ile okul gelişimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmen profesyonelizm boyutlarından kuruma katkının, okul gelişiminin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir.

Köybaşı, Ugurlu ve Bakır (2017), okullarda bürokrasi ve profesyonellik arasındaki etkileşimi etkileyen faktörleri tanımlamak ve bir bürokrasi-profesyonellik etkileşimi modeli geliştirmek amacıyla yaptıkları nitel bir çalışmadır. Çalışma grubu, 2015-2016 öğretim yılında Sivas ilinde çalışan 10 erkek ve 10 kadın öğretmenden oluşmaktadır. 20 öğretmenlik çalışma grubu ile çalışıldığı, verilerin yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olduğu ve verilerin üç adımda analiz edildiği, ilk aşamanın açık kodlama; ikinci aşama eksenel kodlama ve son aşama seçici kodlamadır. Profesyonellik ve bürokrasi arasındaki etkileşimle ilgili olarak öğretmenler, bürokrasinin olmadığı bir okulun mevcut olmadığını, ancak profesyonelliğin önem kazanması gerektiğini düşünmektedirler. Bürokrasi ve profesyonellik arasındaki etkileşimin, programlama-planlama ve uygulama gibi konulara entegre olduğu görülmüştür.

Akyol ve Yazıcı (2017), okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmen özerkliği arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada okul müdürlerinin en çok sırasıyla dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik davranışları gösterdiği, öğretmenlerin genel özerklik davranışlarının orta düzeyinde olduğu, öğretmenlerin özerklik boyutları arasında en çok, öğretme süreci özerkliği; en az, mesleki gelişim özerkliği davranışları sergilediği, genel öğretmen özerkliği davranışları ile dönüşümcü liderlik davranışı arasında aynı yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu, genel öğretmen özerkliği davranışları ile sürdürümcü liderlik ve serbest bırakıcı liderlik davranışları arasında ters yönlü ve düşük düzeyde bir ilişki görüldüğü, okul müdürlerinin liderlik davranışları genel öğretmen özerkliğinin davranışındaki değişimin %6,3'ünü açıkladığı, yordayıcı değişkenlerden sadece dönüşümcü liderlik değişkeninin genel öğretmen özerkliği ve özerklik alt boyutları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır.

Özdemir (2016), okul müdürünün yönetsel davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonuçlarına göre, okul müdürleri yönetsel davranışları çoğu zaman sergilemektedir. En yüksek ortalamaya sahip yönetsel davranışlar düzenli ve güvenli bir çevre oluşturma boyutunda gerçekleşirken, sınıf içi uygulamalara dahil olma davranışları en düşük ortalamaya sahip olduğu, okul müdürlerinin yönetsel davranışları sergileme sıklığına ilişkin görüşler kadın ve erkek öğretmenlerde benzer düzeyde, mesleki kıdemi 30 yıl ve üzerinde olan okul müdürlerinin yönetsel davranışlarına yönelik görüşler manidar biçimde daha olumsuzken, müdürlük deneyimi 1-5 yıl arasında olan okul müdürlerine yönelik

görüşler manidar biçimde daha yüksek olduğu, okul müdürünün mevcut okuldaki çalışma süresi, yönetsel davranışları sergileme düzeyine ilişkin öğretmen algısını etkilemekte olduğu; *okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisine yönelik sonuçlara göre ise*, okul müdürünün yönetsel davranışları sergileme düzeyi arttıkça öğretmenlerin mesleki topluluk ve öğretime odaklanma düzeylerinin arttığı, okullar-arası ortalamalar karşılaştırıldığında, okul müdürünün yönetsel davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin öğretmenler aracılığıyla dolaylı yönde ve düşük düzeyde gerçekleştiği, okul müdürünün, okulu tanıma ve amaca odaklanma davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin yansıtıcı diyalog içerisinde olması, sorumluluğu paylaşması ve öğretime odaklanmasının aracı etkisi pozitif yönde ve düşük düzeyde olduğu, okul müdürünün akademik gelişimi izleme davranışları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkide öğretmenlerin sorumluluğu paylaşma ve öğretime odaklanma düzeyi aracı etkide olduğu, okul müdürlerinin yönetsel davranışlarının öğretmenler aracılığıyla akademik başarı üzerinde dolaylı olarak olumlu etki gösterdiğini desteklediği ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonucuna dayalı, önerilerin ise okul müdürlerinin, akademik başarı üzerinde daha fazla etki yaratmak için mesleki topluluk ve öğretime odaklanmaya ağırlık vermesi, Türkiye'deki değişik okullar üzerinde okul yöneticilerinin davranışları ile akademik başarı arasındaki ilişkilere dönük araştırmaların artırılması olarak belirlenmiştir.

Argon, (2016), öğretmen görüşleri doğrultusunda ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışlarını belirlemek amacıyla yaptığı bu çalışmada, çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında lisansüstü öğrenimine devam eden, aynı zamanda “Y” merkez ilçe ilkokullarında görev yapan 15 öğretmenin oluşturduğu, bu öğretmenlerle nitel çalışıldığı, görüşme formu ile toplanan veriler içerik ve betimsel analiz teknikleri ile çözümlendiği, araştırma sonuçlarına göre, yöneticiler okullarda siyasi, eş, dost, akraba, cinsiyet, sendika, ödül-ceza, görevde yükselme ve kendi menfaatleri konularında kayırmacılık yapmakta olduklarını, kayırmacılıktan yararlananlar istek ve işlerini kolaylıkla yaptırma (ders saati, nöbet çizelgesi, izin vb.), prestijli görevlerle haksız makam sahibi olma, haksız kazanç sağlama vb. konularda ayrıcalıklı kıldıkları, bunun sonucu olarak da, okulda çalışanların kendilerine, yöneticiye, kuruma, hizmetin yürütülmesine ve çalışma iklimine yönelik olumsuz durumlar ortaya çıkmaktadır.

Koşar (2015) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin öğretmen profesyonelliği ile okul müdürüne güven algıları ve öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemek

amacıyla, öğretmen öz yeterliği, okul müdürüne güven ve öğretmen profesyonelliği arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğunu gösterdiği, ayrıca, sonuçlar, öğretmenlerin güven düzeylerinin ve öz yeterlik algılarının öğretmen profesyonelliğinin belirleyicileri olduğunu ortaya koymaktadır.

Özdemir (2015), ilkokul müdürlerinin algılanan sosyal becerileri, kullandıkları güç kaynakları ve etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin okullarına olan duygusal bağlılıkları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yaptığı araştırma bulguları, algılanan sosyal beceriler, etik liderlik, temsil, uzman, yasal ve ödül gücü ile öğretmenlerin okullarına olan duygusal bağlılıkları arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Baskı gücü ile duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki yoktur. Ayrıca regresyon analizi sonuçlarından sosyal becerilerin diğer değişkenlere göre öğretmenlerin okullarına olan duygusal bağlılıklarının daha fazla yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır.

Bal, M. (2015), öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik kurallara uyma davranışlarının incelenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, okul yöneticilerinin mesleklerini gerçekleştirirken uymak zorunda oldukları etik kurallar bulunduğunu, yönetici okul ortamında personeli ve paydaşlarıyla kurduğu iletişimde bu kurallara bağlı kalarak kurumun gelişimini sağladığını belirtip, araştırmanın evrenini Kayseri Kocasinan İlçesindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 102 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin görev yaptığı okulların belirlenmesinde ekonomik ve çevre faktörleri dikkate alınarak tabakalı küme örneklem yöntemi uygulandığı, (Ergüç, 2002) ve (Baloğlu, Karadağ, Doğan, 2008) tarafından geliştirilen Mesleki Etik Davranışları Belirleme Ölçeği kullanıldığı, Mann Whitney-U Testi'nden ve Kruskal Wallis H Testi'nden yararlanıldığı, öğretmen görüşlerine göre yöneticilerin en yüksek düzeyde sergiledikleri etik kurallara uyma davranışının 'Mesleki Yetkinlik', en az düzeyde sergiledikleri etik kurallara uyma davranışının ise 'Adalet' davranışı olduğu ortaya çıkmıştır.

Toytok ve Kapusuzoglu, S. (2015), bu çalışmasında okul yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının öğretmenler tarafından algılanan kurum kültürü üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçladıkları, etik liderlik ile örgüt kültürü arasında oldukça yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu, regresyon analizinde etik liderliğin örgütsel kültürün güçlü bir göstergesi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ne kadar fazla olursa, öğretmenlerin örgütsel kültür algıları o kadar artar.

Öğretmenler arasında ödüllerin ve cezaların adil şekilde dağıtılması ve şeffaf denetimin yapılması önerisi getirilmiştir.

Polat ve Kazak (2014), okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptıkları, araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kayırmacılığın, örgütsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Kılınç (2014), okul kültürü ile öğretmen profesyoneliizmi arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacı ile yaptığı araştırmanın sonuçları, öğretmenler tarafından en yüksek düzeyde algılanan örgüt kültürü boyutunun görev kültürü olduğunu ve öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin algılarının orta düzeyin üstünde olduğunu göstermektedir. Örgüt kültürünün destek ve görev kültürü boyutlarının öğretmen profesyoneliizmiyle olumlu yönde anlamlı, bürokratik kültür ile olumsuz yönde anlamlı bir ilişki içinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, araştırma sonuçları öğretmen profesyoneliizminin anlamlı yordayıcılarının destek kültürü, görev kültürü ve bürokratik kültür olduğunu göstermektedir.

Akın, U. (2014), Türkiye’deki kamu ilköğretim okulu müdürlerinin inisiyatif alma düzeylerinin öz-yeterlikleriyle ilişkisini incelemek amacıyla yaptığı bu araştırmasını, ilişkiisel tarama biçiminde desenlediği, araştırmaya İstanbul, Çanakkale, İzmir, Eskişehir, Konya, Antalya, Kayseri, Samsun, Trabzon, Kars, Van ve Şanlıurfa’da ilköğretim okullarında görev yapan 381 okul müdürünün katıldığı, araştırma sonuçları okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu gösterdiği, ayrıca, okul müdürlerinin her üç boyuttaki öz-yeterliklerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarını yordadığı ortaya çıkmıştır.

Özdoğru, M. ve Aydın, B. (2012) ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin okul içerisinde alınmakta olan kararlara katılma durumlarını ve isteklerini belirleyerek motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları bu çalışmada, çalışmanın evrenini 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir ili Odunpazarı ilçesinde resmî ilköğretim okullarında görevli 2043 öğretmen oluşturmuştur. Veriler 2043 öğretmen içinden “basit tesadüfi örnekleme yöntemi” ile belirlenen 353 öğretmenden alınmıştır. Veri toplama aracı olarak; Köklü (2010) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Kararlara Katılma

Durumu, Katılma İsteği Anketi”, Yıldırım (2006) tarafından geliştirilen “Motivasyon Ölçeği” ve araştırmacı tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; öğretmenler, okulda alınmakta olan karar konularına “Biraz”($x = 2,56$) katılmakta iken “Çok”($x = 3,57$) katılmak istemekte, öğretmenlerin motivasyonları “Oldukça”($x = 3,73$) düzeyde, öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında doğrusal, pozitif ve yüksek düzeyde ilişki olduğu görülmüştür

Fındık ve Kavak (2017), PISA 2012 uygulaması sonuçlarına göre; Kore, Meksika ve Türkiye’de yönetici liderliği ve okul özerkliği uygulamalarının, öğrencilerin okuma becerileri başarısını ne ölçüde açıkladığını araştırmak amacıyla yaptıkları bu çalışmayı ilişkisel tarama modelinde desenlenledikleri, çalışma gurubu olarak, üç ülkede PISA 2012 uygulamasına katılan 15 yaş grubu öğrencilerini kapsadığı, PISA 2012 uygulamasında, öğrencilerin “okuma becerileri” puanları dikkate alınarak okul müdürleri tarafından doldurulan anket verilerinin kullanıldığı, çalışmanın bulgularına göre, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin liderlik algı düzeylerinin Kore’deki yöneticilere göre daha yüksek olduğu, kaynak dağıtımı ile ilgili konularda üç ülkenin okul yönetimlerinin de özerk olmadığı, program ve değerlendirme konularında Kore’deki okulların yüksek düzeyde özerk olduğu, buna karşılık Türkiye ve Meksika’daki okulların düşük özerkliğe sahip olduğu, çalışma kapsamını oluşturan Kore, Meksika ve Türkiye’de okul yöneticilerinin yönetici liderliği ve sahip oldukları okul özerkliği ile öğrencilerin okuma becerileri başarıları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bu değişkenlerin başarıyı yordayan değişkenler olduğu ortaya çıkmıştır.

Dönmez, Uğurlu ve Cömert (2011), bu araştırmada, okulların, insanların yoğun olarak giriş-çıkış yaptıkları değişken ve sorunlu sosyal kurumlar ve ilişkilerin kontrolünü mekanik kurallarla yönetmek ve amaçları kestirmek her zaman mümkün olmayabileceğini, bu nedenle, daha özerk yapılı okulların gerekli olduğunu, bu bağlamda, örgütlerde ortak ve önemli üç kavramın karar verme, liderlik ve çatışma olduğunun düşünüldüğünü, bu kavramların okul için gerekli olan özerkliğin inşasında ayrı bir katkı gücüne sahip olduğunu, söz konusu gücün okulun yönetim yapısına katmak üzere yeniden yorumlanma gerekliliğinden doğduğunu belirtip, çalışmanın yönteminde “Weick’in Gevşek Yapılı Sistemler Teorisi”nin bu kavramları okul için yeniden yorumlamada bir temel olabileceği anlayışının olduğunu, araştırmanın yönteminde yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin

kullanıldığını, bu amaçla Malatya ve Sivas illerinde 6 ilköğretim okulunda 24 öğretmen ile görüşme yapıldığını, çalışmada karar verme, liderlik ve çatışma kavramlarının okulların iş ve işleyişlerinde özerk bir yapıyı gerekli kıldığı sonucuna ulaşıldığını ortaya çıkarmıştır.

Peker ve Selçuk (2011), okul müdürlerinin yeterliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisini incelemek amacıyla yaptıkları bu çalışmada, araştırmada okul müdürlerinin yeterlikleri kendilerine bağlı öğretmenler tarafından değerlendirildiği, araştırmada okul müdürlerinin yeterlikleri 8 unsur boyutunda incelenmiş ve bu yeterliklerin eğitim sürecinin etkinliği üzerindeki rolünün belirlendiği, araştırma sonuçları okul yöneticilerinin özellikle kaynak yönetimi, sürekli mesleki gelişim ve okulun değerler sistemi yeterliklerine sahip olma düzeyinin eğitim öğretim sürecinin etkinliği üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu ortaya koyduğu, bu üç yeterlik içerisinde göreceli olarak düşük değerlendirilen yeterliğin, sürekli mesleki gelişim olduğu, bu nedenle okul yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik faaliyetlere önem vermeleri yönünde teşvik edilmeleri ve bu yönde kendilerine daha fazla imkân sağlanmasını gerektiği ortaya çıkmıştır.

Çalık ve Şehitoğlu (2006), ilköğretim okulu müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini saptamak ve değerlendirmek amacıyla yaptığı bu çalışmada, okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerine ilişkin yeterlikleri; a) yetiştirme-geliştirme, b) bütünleştirme ve c) değerlendirme olmak üzere üç boyutta incelendiği, araştırmanın sonuçlarına göre, okul müdürlerinin öğretmenleri mesleki ve kişisel gelişimleri konusunda desteklemelerine karşın, bu konuda yeterli uygulamaya gidemediklerini ve yeterince rehberlik davranışı sergileyemediklerini gösterdiği, araştırma bulgularına göre, okul müdürlerinin personel arasında yapıcı rekabet ortamı yaratmada ve onları karara katmada yetersiz olarak algılandıklarının görüldüğü, ayrıca, okul müdürlerinin öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede açık bir yaklaşım gösteremediklerinin anlaşıldığı, Okulda insan kaynaklarının etkili kullanımı konusunda, katılımcı ve açık bir iletişime dayalı olumlu bir okul ikliminin oluşturulması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Arslan, Kuru ve Satıcı (2006) devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililik düzeylerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi amacıyla yaptıkları araştırmada, bu iki tür okulun etkililik düzeylerinin karşılaştırılmasının amaçlandığı araştırmada uygulanan modele göre okulların etkililiği, “okul girdileri, okul iklimi, sağlanan koşullar, öğrenme-öğretme süreci ve bu sürecin sonuçları” olmak üzere birbirleriyle bağlantılı beş faktörde ele

alınmaktadır. Araştırmanın bulguları, özel ilköğretim okullarının devlet ilköğretim okullarına göre, etkili okulların belirtilen boyutlarında, daha etkili olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Çetin ve Özcan (2004), ilköğretim birinci ve ikinci kademesinde çalışan öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin yönetsel ve mesleki etik davranışlarının, öğretmenlerin iş doyumunu nasıl etkilediğini belirlemek amacıyla yaptıkları bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullandıkları, araştırmaya İstanbul'un beş ilçesinden 210 öğretmen katılmıştır. İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre, okul yöneticilerinin yönetimde etik davranışları öğretmenlerin iş doyumunu etkilemektedir. Ancak korelasyonun en fazla $r=.462$ olması, okul yöneticilerinin yönetimde etik davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasında güçlü bir ilişkinin olmadığını da gösterdiğini, bu araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul yöneticilerinin etik davranışı konusunda olumlu görüşler bildirirken; öğretmenlerin %25'i okul yöneticilerinin ödülü hak edenlere vermediklerini, %20.2'si kuralların herkese eşit olarak uygulamadıklarını, %19.8'i objektif değerlendirmeye yapmadıklarını, %18.2'si kişiler, dinsel, siyasal, ırksal ve politik nedenlerle ayrıcalıklı davrandıklarını ve %18.8'i bireylere eşit davranmadıklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İlgili Araştırmalar

Yılmaz, R., ve Beşkaya (2018), eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireyselyenilikçilik düzeylerini çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yöneticilik deneyimi, yaş ve eğitim düzeyi) göre incelemek ve eğitim yöneticilerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yaptığı bu çalışmada tarama yöntemi kullanıldığı, araştırmanın katılımcılarını 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 164 eğitim yöneticisinin oluşturduğu, araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen anket, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeği ve bireysel yenilikçilik ölçeği ile elde edildiği, araştırma sonucunda; eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve manidar bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşıldığı ortaya çıkmıştır.

Yılmaz, M. (2016), öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini incelemek amacıyla yaptığı bu çalışmada, araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Milli

Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan üretmenler oluşturduğu, örneklemini ise bu okullardan yansız küme örneklemini yoluyla seçilen 73 retmen oluşturduğu, nicel yaklaşımı esas alan bu çalışma, betimsel bir çalışma olduğu, araştırmada, veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve Yaman (2014) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu renme Eğilimleri leği”nin kullanıldığı, elde edilen verilerin analizi sonucunda, retmenlerin yaşam boyu renme eğilimlerinin, cinsiyete, renim düzeyine, mezun olunan fakülteye ve görev yapılan okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı, mesleki kıdeme göre ise anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın, mesleki kıdemi 11-15 yıl ile 20 yıldan yukarı olan üretmenler arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın da mesleki kıdemi 20 yıldan yukarı olan üretmenler lehine olduğu, retmenlerin genel olarak yaşam boyu renme eğilimlerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayaz ve nal (2016), retmenlerin yaşam boyu renme eğilimlerini bazı değişkenlere göre inceleme amacıyla yaptıkları bu araştırmada tarama modeli kullanıldığı, araştırmanın evrenini Mardin il merkezindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan üretmenler; örneklemini ise 2015-2016 eğitim-üretim yılında Mardin il merkezinde görev yapan 1483 üretmenin oluşturduğu, araştırmanın verileri araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu ile Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen “Yaşam Boyu renme Eğilimleri leği”nden elde edildiği, retmenlerin yaşam boyu renme eğilimlerine ilişkin puanlarını bulmak için betimsel istatistikler; bu puanların değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için, gruplar normal dağılım göstermediğinden, bağımsız iki kategorilerde Mann Whitney U testi ile bağımsız  ve daha fazla kategorilerde Kruskal Wallis H testi kullanıldığı, araştırmada, retmenlerin yaşam boyu renme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Akyol, (2016), yaşam boyu renme eğiliminin, retmen adayları için öz-yeterlik algısı ve motivasyonunun en değerli belirleyicilerinden biri olarak kabul edilebileceği varsayımı ile yaptığı araştırmada, araştırmanın veri analizi sonucunda, retmen adaylarının retmenlik mesleğine yönelik renme odaklı motivasyon, yaşam boyu renme eğilimleri ve öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu ve aday retmenlerin renme odaklı motivasyonu ile üretime yönelik öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur, mesleğin yaşam boyu renme eğilimleri ile sağlandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Hürsen, (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini araştırmak amacıyla yaptığı bu çalışmada, 30 öğretmenle ayrı ayrı görüşüldüğü, nitel araştırma yöntemleri kullanıldığı, çalışmanın nitel bölümünde araştırmacılar tarafından tasarlanan iki soruluk bir yapılandırıcı görüşme formu kullanıldığı, bu soruların “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini güçlendirmek için ne yapılmalı?” ve “Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen olmalarını etkileyen faktörler neler?” olduğu, araştırma bulgularının finansal sorunların, eğitim politikalarının ve öğrenci profilinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecini etkilediğini gösterdiği, aynı şekilde, öğretmenlerin eğitim gördüğü kurumlar, profesyoneller ve Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme becerilerini güçlendirmek için etkili çalışmalar yürütmesi gerektiği yönündeki görüşlerini inceledi.

Yurt içerisinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; okul müdürlerinin mesleki profesyonelliğini direk olarak araştıran bir çalışma yurt içinde olmadığı, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile ilgili çalışmaların bulunduğu; ancak okul müdürleri ile ilgili olarak, mesleki profesyonelliğin boyutlarından olan mesleki özerklik, mesleki etik, karara katılım, mesleki gelişme gibi konularda yapılan çalışmalar olduğu; okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili olarak da az çalışma olduğu, daha çok öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili çalışmaların olduğu ve bu çalışmaların daha çok nicel ve az olarak da nitel yöntemlerle çalışıldığı anlaşılmıştır.

1.7.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Mesleki Profesyonellikle İlgili Araştırmalar

Macheridis and Paulsson, (2019) bu makalesinde üniversite öğretmenlerinin profesyonelliklerinin yükseköğretim kurumlarında koordinasyon süreçlerini nasıl şekillendirdiğini analiz etmeyi amaçlamıştır. Yönetişim teorilerini ve profesyonelleşmeyle ilgili teorileri birleştiren yenilikçi bir çerçeve geliştirerek, üniversite öğretmenlerinin yüksek öğretim kurumlarındaki yönetim aktörleriyle koordinasyondaki rollerinin iki farklı mantığı izlediğini gördükleri: kararlara, politikalara ve kurallara uymak; kendi mesleki özelliklerini, ilgi alanlarını ve arzularını takip etmek. Mevcut literatüre, bunları iki farklı süreç olarak kavramsallaştırarak ekledikleri; profesyonellik ve yönetişimden biri olarak. Profesyonelleşme süreci temel olarak öğretimle ve araştırmayla olan bağlantısıyla ilgili temel sorularla ilgilidir ve öncelikli olarak kolektif konuşmalarda gerçekleşir, yönetişim süreci ise form ve prosedürlerle ilgili soruları ilgilendirir ve kurallar ve düzenlemeler

uygulandığında ortaya çıkar. İki süreç, sendikalar, meslek kuruluşları ve akreditasyon enstitüleri, tartışmalar için platformlar veya arenalar olarak görev yaptıklarında gerçekleşmektedir.

Wang, (2017),”Okullardaki Sosyal Adaletsizlikler: Müdürlerin Algısı” isimli nitel çalışmada, okul liderleri için en büyük endişe kaynağı olan sosyal adaletsizlikleri vurgulamayı amaçlamaktadır. Yarı yapılandırılmış mülakatlar, müdürlerin çalışma bağlamları, sosyal adalet / adalet algıları ve ilgili hikayeler ve örnekler hakkındaki verileri toplamak için kullanılmıştır. Toronto Bölgesi'nde yirmi bir ilkokul ve ortaokul müdürü ile röportaj yapıldığı, müdürlerin belirttiği gibi göze çarpan konuların tartışılması, çeşitli adaletsizlik biçimlerinin sunulmasını ve her birinin öğrencilerin yaşamlarını etkilemek için nasıl ilişki kurduğunu, örtüştüğünü ve etkileşime girdiğini açıklamayı içerdiği, esasen, okullardaki baskı ve adaletsizliği ve buna cevaben gereken eylemleri yeniden düşünülmesini isteyerek farkındalık yarattığı, bu çalışmanın, aşağıdaki alt başlıklar altındaki adaletsizlikleri: ırkçılık ve ırkçılık sorunları, sınıf ve yoksulluk, cinsiyet ve ilgili konular, özel eğitimdeki adaletsizlikler ve okul güvenliği araştırmıştır.

Kempa, Ulorlo ve Wenno (2017),”Okul Müdürün Etkili Liderliği” isimli makalelerinde, etkili liderliği, işbirlikçi çabaları teşvik edebilen ve okullarda ideal bir çalışma ortamı sağlayabilen bir liderlik olduğunu belirtip, bu araştırmanın amacının, Ambon 2. Devlet Küçük Lisesi müdürünün etkili liderliğini **nitel yaklaşımla** tanıtmak olduğu, veri kaynakları arasında okul müdürleri, müdür yardımcıları, idare başkanları, meslek başkanları, kütüphane koordinatörleri, zümre öğretmen koordinatörleri, danışman koordinatörleri ve okul süpervizörlerinin bulunduğu, Odak Grup Tartışması, Görüşme, Gözlem ve Dokümantasyon çalışması yoluyla veri toplandığı, kullanılan analiz tekniğinin betimsel anlatı olduğu, Ambon 2. Sınıf Ortaokulunda liderlik tarzının etkili olmadığı sonucuna vardıkları, beş ana yetkinliğin hepsinin müdür tarafından domine edilmediğini, müdürün ayrıca müdür olmak için herhangi bir özel eğitime katılmadığını, bu nedenle, okul müdürünün henüz müdür olmak için yeterli yeterliliğe sahip olmadığı sonucuna vardıkları, müdürün görevi, herhangi bir zamanda okul personeline koçluk yapmasını gerektirdiğini, görevinin kapsamı ile ilgili birçok konuda profesyonelleşmek zorunda olduğunu, müdürlerin kendilerini daima yenilemek için farkındalığın çok önemli olduğunu, müdür kendini yenilemezse, okulunu gelişmiş, üstün ve bağımsız bir okula dönüştürmek ve büyüme için okul performansını iyileştiremeyeceği önerisinde bulunmuşlardır.

Roiphe (2016), profesyonelliğin düşüşü isimli makalesinde, profesyonelliğin geleneksel olarak meslekleri, demokratik toplumun merkezi olarak düşündüğünü, profesyonellerin, varlıklarını itibarla değil, statü kazandıklarından, halkın çıkarlarını saptamak ve takip etme, kendi çıkarlarını bastırmak için en iyi pozisyonda olduklarını, bu durumun, mesleklerin bu geleneksel anlayışının, 1970'lerde piyasa ideolojisinin sahip olduğu bir şekilde kaybedildiğinin savunulduğunu, profesyonelliğin yavaş yavaş hizmetlerin sunumu ile eşanlı hale geldiğini, bu makale, geleneksel profesyonellik kavramının yönlerinin bugün yeniden canlandırılabilirliğini ve yeniden gündeme getirilebileceğini savunmak için yazıldığını, profesyonelliğin 1970'lerde düşüşe uğradığını, kültür, toplumun önemini ve dikkatle koordine edilmiş bir ulusal topluluğun değerini, bireyin ve daha küçük grupların gücüne odaklanan bir topluluğa dönüştüren bir kültürden kaydıkaç karışıklaştığını, bu makalenin profesyonelliğin geleceğini anlattığını, profesyonellik ve onun yirminci yüzyılın son yıllarında ortaya çıkan entelektüel ve kültürel değişimdeki bir vaka çalışması olarak azaldığını, bunu yaparken, üç hedefe ulaşmak istediğini belirttiği, birincisi, mesleğe ilişkin piyasa anlayışının kaçınılmazlığı mitini ortaya koymak olduğunu, İkincisi, herkesin doğal ve kaçınılmaz olarak yaşadığı değişimlerden sonra, bugün bile ilgili ve hayati olabilecek eski profesyonellik anlayışının yönlerini ortaya çıkarmak olduğunu, üçüncüsü, yirminci yüzyılın son üçte birinde serbest piyasa ideolojisinin benimsenmesine dair büyüyen bir tarihsel anlayışa katkıda bulunmak olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak da profesyonellerin, karmaşık konulara uzun vadeli çözümler bulma becerisi kazandıran benzersiz eğitim, yaklaşım ve deneyime sahip olduğunu, kamu yararı kavramı ortadan kalkmadığını, ama şimdi farklı görüldüğünü, mesleğin nesli tükenmiş değil, katkısının farklı terimlerle anlaşılması gerektiğini, profesyonelliğin izolasyon değil dışsal açıdan yararlanan dinamik ve yaratıcı bir problem çözme olduğunu, profesyonelliğin, gerçeklerin ve deneyimlerin ışığında, normların yaratıcı yorumu olduğunu belirtmektedir.

Schuepbach (2016), eğitim personelinin profesyonelleşmesi ve profesyonelliği isimli araştırmasında, Amerika Birleşik Devletleri veya Güney Kore'deki okul öncesi programlar veya Almanya'daki Ganztagschulen [tüm gün okullar] veya İsviçre'deki Tagesschulen [tüm gün okullar] gibi uzatılmış eğitim veya okul dışı zaman programları son yıllarda düzenli bir şekilde arttığını, aynı zamanda, bu programların eğitim kalitesine de odaklanıldığını, bu, örneğin Ganztagschulen veya okul sonrası programların kalite kavramlarında ve genişletilmiş eğitimin eğitim kalitesi konusunda artan sayıda araştırmasından fark edildiğini, ABD' de 68 çalışmanın meta analizinde, Durlak, Weissberg ve Pachan (2010), özellikle

sıralı, aktif (eğitim süreci), odaklanmış ve açık programların okul başarısı üzerinde olumlu etkilere yol açtığını ortaya koymuş olduğunu, ABD çalışmaları eğitim kalitesinde bazı genel ve tutarlı faktörlerin grup büyüklüğü, öğrenci-personel oranı, çok çeşitli teşvik edici ve açık bir şekilde yapılandırılmış faaliyetler ve iyi planlanmış organizasyonlar olduğunu, temel bir faktör olarak, eğitimcilerin / personelin nitelikleri, eğitimi ve daha fazla eğitimi olduğunu, okul çağındaki çocukların programları için, bunun kaliteyi belirleyen en önemli yapısal faktör olduğunun gösterilmiş olduğunu, mevcut ABD bulgularına dayanarak, eğitim kalitesinin özelliklerinin öğrencilerin okul başarısını ve sosyal-duygusal gelişimlerini doğrudan etkilediğinin varsayılabilirdiğini belirtmiştir.

Maestriperi (2016), “İşyerinde profesyonelleşme: İtalyan yönetim danışmanları örneği” adı araştırmasında, bilim insanları, genellikle liberal mesleklere odaklanan profesyonelleri belirleme kriterleri üzerinde yoğun bir şekilde tartıştıklarını, bununla birlikte, son yıllarda sanayi sonrası eğilimler işgücünün niteliğini çarpıcı bir şekilde değiştirdiğini ve yeni grupların bu modelin ötesine geçen profesyonellik taleplerini artırdığını, bu yazıda, bu konuyu konumlandırma tekniğini kullanarak, bir kadın yönetim danışmanı olan Arianna'nın hesabının derinlemesine bir analiziyle ele aldığı, profesyonelliğini vurgulamayı seçen danışman Arianna ile yapılan **röportaj**, bir serbest yönetim stratejilerini ve tartışmacı referanslarını ortaya koyduğu, iş başında eğitimin ve pazar başarısının, kimin profesyonel olduğunu ve kimin olmadığını sınıflandırmak için kanıt olarak sunmasının yanı sıra, kişisel ağların yetkinliklerini ve piyasa deneyimini profesyonellik iddiasının temeli olarak nasıl kullandığını açıklamaktır. Arianna'nın röportajını sembolik bir örnek olarak kullanan bu yazı, yönetim danışmanlarının, kamu düzenlemesini veya arabuluculuğu benimsemeyen, yenilikçi olsa da, profesyonelleşme sürecine dayalı profesyonel statü oluşturmaya çalıştıklarını savunduğu, bu makalenin, genel amacı, İtalya'daki yönetim danışmanlarının profesyonel kimliğini incelemek olan araştırmacının doktora tezinin bir parçası olarak 2007-2010 arasında yürütölen daha geniş bir araştırma grubundan alındığı (Maestriperi, 2013), orijinal tez için, İtalya'da yönetim danışmanları ile 22 tane biyografik görüşme ve 33 yarı yapılandırılmış görüşme yapıldığı; bunlardan 23'ünün serbest meslek sahibi olduğu, bu çalışma, piyasa ilkelerine dayanarak, bireysel aktörler tarafından aşağıdan yukarı oynanan, profesyonelliğın belirttiği ilkelere dayanarak, profesyonellik için yeni bir yaklaşımın kurulması gerektiğini belirtiyor.

Bourke, Lidstone ve Ryan (2015), okul öğretmenlerinin “profesyonellik ya da disiplin gücü” adlı makalesinde, ondokuzuncu yüzyılda devlet okulu açıldığından beri, birçok batı ülkesindeki öğretmenlerin mesleki tanınma elde etmek için çaba sarf ettiklerini, yirminci yüzyılın son bölümünde kısa bir süre için profesyonelliğin, bir direniş söylemi ya da ekonomik rasyonalizmin ve performansın “düşmanı” olarak görüldüğünü, bununla birlikte, daha yakın zamanlarda, hükümetlerin “profesyonellik” kavramının yeniden tanımlandığı “standartlar” uygulamakla karşılık verdiğini, bu çalışmada, 20 Queensland öğretmeni ile yapılan görüşmelerin dökümanlarını analiz ettikleri ve öğretmenlerin yirmi birinci yüzyılın ikinci on yılında profesyonellik kavramlarının, 19. yüzyıl disiplin teknolojilerinin (Michel Foucault tarafından önerildiği gibi) etkili bir şekilde yinelendiği, ancak yeni yollarla yürürlüğe girdiği sonucuna vardıkları, Foucault’nun (1995) disiplin gücü ve arkeoloji kavramlarını, çağdaş öğretmenlerin profesyonellik konusundaki ifadelerini inceledikleri, temel araçlar veya teorik / analitik çerçeve olarak ortaya koyarak başladıkları analizlerinde on dokuzuncu yüzyılın disiplin, hiyerarşik gözlem, normalizasyon ve sınav teknolojilerinin eğitimde hala iyi ve gerçekten canlı olduğunu, ancak daha gizli yöntemlerle “yeni” bir profesyonellik olarak maskeleye olduğu sonucuna vardıkları, yirmi birinci yüzyılın disiplin teknolojilerinin, öğretmenler ve öğrencileri için, yukarıdan (düzenleyici otoriteler), yanında (topluluklar ve meslektaşları) ve altından (öğrenciler) çıkan gözetleme bakışı ile eşit derecede geçerli olduğunu savunduklarını belirtmektedirler.

Cherkowski, Walker ve Kutsyuruba’nın (2015), bu betimleyici çalışması, etik karar alma süreçlerinin işleyişini, Kanada okul müdürlerinin bir örneği olarak sunmaktadır. Araştırmacılar, ahlaki temsilcilik ile dönüşümcü liderliği birbirine bağlayan ve etik bir sorumluluk çerçevesi kullanarak, 1) ahlaki temsilciliği modellemenin, tüm çocukların kendi çıkarlarına, başkalarını dahil etmelerini teşvik etmek için önemli olduğunu 2) işbirlikçi karar alma çabalarına rağmen, müdürler genellikle kararların maliyetini karşılayacakları gerçeğiyle karşı karşıya kalırlar, 3) ahlaki temsilcilerin, etik sorunlara ve zorluklara uyanık olmaları gerektiğini, temellendirdiler. Bu çalışmadaki ilkeleri okullarında işbirlikçi ve kapsayıcı etik karar verme süreçlerini hedeflemeyi; okuldakiler arasında güçlü bir güven düzeyi ve iyi niyet temeli gerektirdiğini, müdürlerin bazen kontrolleri dışındaki yapılar veya personel ile popüler olmayan kararlar alma ihtiyacı nedeniyle nasıl engellendiklerini, ancak doğru gördüklerini yorumladıklarını, anket yanıtları analiz edildiğinde, kamu çalışanları olarak müdürlerin genellikle profesyoneller arasında işbirlikçi bir karar alma kültürü

geliştirmek ile kurallara ve yukarıdan gelen emirlere bağlı kalmak arasında zor bir yol izlemesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

Adamson, (2012) özel ve devlet okullarında okul müdürlerinin okulların yönetim yapılarına ve hesap verebilirlik sistemlerine dayanarak özerklik yaşamaları ile ilgili yaptığı, **çoklu vaka çalışmasında**, temel özerkliğin tanımını, okul müdürlerinin personeli etkili bir şekilde yönlendirmek, öğrencilerinin gereksinimlerine dayalı kararlar vermek ve federal, eyalet veya yerel bölgeleri karşılayan veya aşan program geliştirmeleri yapmak için kullandıkları yetki olarak yaptığı, katılımcıların temel özerklik algıları, eğitim liderliğinin dört kritik alanı ile ilişkili: (a) hesap verebilirlik; (b) personel yönetimi; (c) kaynak tahsisi; ve (d) öğretim programları olarak incelendiği; müdürler, müdür yardımcıları ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapıldığı, yapılan analizlerin beş temayla sonuçlandığı: (a) müdürler, eğitim hedeflerine ulaşmak için yeterli özerkliğe sahip oldukları, ancak bu özerkliği, çok kısıtlı bir yapı olarak tanımladıkları; (b) personel yönetimi ve kaynak tahsisi alanlarında özerklik kısıtlılıklarının olduğu;(c) kamu ve özel okullardaki müdürler bürokratik, performans ve / veya pazar odaklı hesap verme ile sınırlandırıldıkları; (d) işbirlikçi karar alma, özerkliği güçlendirdiği ve zamanla okul paydaşları arasında güven ve inancı ortaya çıkardığı; (e) tüm alanlarda öğrencinin öğrenmesine ve mesleki gelişimine elverişli eğitim programlarını teşvik etmek için özerkliğin kullanıldığı, bu çalışmada ortaya çıkan beş temanın eğitim liderliği teorisine katkıda bulunan özerkliğin gelişmesini sağladığı ortaya çıkmıştır.

Muzio ve diğerleri (2011) “Kurumsal Profesyonelleşmeye Doğru: Proje yönetimi, Yönetim Danışmanlığı ve Yönetici Araştırması Örneği” adlı makalelerinde, bir dizi “yeni” bilgiye dayalı mesleklerde profesyonelleşme kalıplarını ele almaktadır. Bu kalıpları da yönetim danışmanlığı, proje yönetimi ve yönetici araştırması olarak belirlemişlerdir. Literatürde bu tür mesleklerin profesyonelleşemediklerine dair genel bir varsayım karşı, bu makale bir profesyonelleşme projesinin, bu meslek alanları içinde nasıl yürürlükte olduğunu göstermektedir. Bu mesleklerin yeni bir “kurumsal” profesyonelleşme modeli geliştirmesi, belirlenmiş yollardan önemli ölçüde ayrılan ve bu mesleklerin belirli bilgi tabanları, mesleki özellikleri ve tarihi koşulları için daha uygun olan bir yoldur. Makalede nitel yöntem kullanılarak yapılan analiz, kurumlarda önemli pozisyonlarda bulunanlarla yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanıp, incelenen üç meslek için ortak olan ve daha geniş bilgi tabanlı bir alanla ilgili olabilecek, kurumsal profesyonelleşmenin bazı yeni özelliklerini

tanımlamıştır. Bunlar: örgütsel üyelik, müşteri katılımı, yetkinlik temelli kapanma ve uluslararasılaşma. Çalışma, daha sonra bu yeni profesyonelleşme stratejileri ve taktiklerini, kurulan mesleklerin takip ettiği daha geleneksel süreçlerle karşılaştırmaktadır. Öneri olarak da kurumsal profesyonelleşmenin 21. yüzyılın yeni bir toplu hareketlilik modeli ve yeni bir profesyonellik anlayışı için temel sunabileceği öne sürülmüştür.

Muzio, Kirkpatrick ve Kipping, M. (2011), “Meslek, Organizasyon ve Devlet: Meslek Sosyolojisini Yönetim Danışmanlığı Vakasına Uygulamak” isimli makalelerinde meslek sosyolojisini yönetim danışmanlığı örneğine uygulamanın meslekler ile ilgili literatürde, yönetim danışmanları gibi bazı grupların gelişiminde diğerlerinden profesyonel düzenleme ve organizasyon sistemi konularında çok daha az başarılı olduklarının sıkça belirtildiğine dikkat çektikleri, bunun genellikle, geleneksel profesyonelleşme projelerini sürdürmek için bozulabilecek bilgi tabanlarının işlevsel özelliklerine atfedildiğini, ayrıca, bu grupların meslek sahibi olma konusundaki ilgilerinin az olduğunu ve alternatif meslek stratejilerine güvenmelerinin önerildiğini belirtmektedirler. Bu makalede, bir dizi ikincil kaynaktan yararlanarak, yazarlar bu konunun belirli sınırlarını vurgulayarak bir alternatif sunarlar. İngiltere'deki yönetim danışmanlığı bağlamında profesyonel birliklerin tarihsel gelişimine odaklanan yazarlar, devletin ve büyük firmaların profesyonelleşme çabalarını baltalamadaki rolünü göstermektedir. Makalenin önemli bir katkısı, yeni bilgi tabanlı mesleklerin neden profesyonelleşemediğini, tarihsel bağlamı ve diğer kilit aktörlerin değişimi şekillendirmede oynadıkları rolü vurgulayan daha kapsamlı bir yaklaşıma olan ihtiyacı vurgulamaktır

Evans (2011), “İngiltere'de öğretmen profesyonelliğinin şekli”: Profesyonel standartlar, performans yönetimi, mesleki gelişim ve 2010 Beyaz Kitap'ında önerilen değişiklikler” isimli araştırmasında, İngiltere'de öğretmen profesyonelliğinin 2007'de İşçi Hükümeti tarafından sunulan profesyonel standartlar ve beraberindeki yasal olarak getirilen performans yönetim sistemi tarafından şekillendirildiğinin düşünüldüğünü, koalisyon hükümetinin 2010 Beyaz Kitap'ı, “öğretimin önemi” konulu reformları açıkladığını, bunun potansiyel öğretmenlik profesyonelliğini yeniden şekillendirdiğini, bu makalede, İngiltere'deki öğretmen profesyonelliğinin “şeklini” profesyonel standartlar tarafından tanımlandığı şekilde incelediğini, öğretmenlerin tutumlarına ve entelektüelliklerine değil, çoğunlukla davranışlarına odaklı bir profesyonellik gösteren, çok yönlü bir şekil olduğunu ortaya koyduğunu, kavramsal profesyonellik analizinin ve mesleki gelişim ile bağlantısının

incelenmesini sunduğunu, öğretmen profesyonelliğinin gerçekte hükümetin uyguladığı reformlarla şekillenip şekillendirilemeyeceğini düşündüğü, “yerleştirilmiş” profesyonelliğin, “istenilen” profesyonellikten oldukça farklı olabileceği ve profesyonelliği şekillendirmenin, bireylerin profesyonel olarak geliştiği süreci inceleyerek, karmaşık ve çözülemez bir süreç içerdiği sonucuna varmaktadır.

Tschannen-Moran, M. (2009) Okullarda Öğretmen Profesyoneliğinin Geliştirilmesi, Liderliğin Rolü, Oryantasyon ve Güven adlı araştırmalarında okulların, zorunlu olarak büyük ve çeşitli öğrenci gruplarını eğitme görevini organize etmek için bürokratik bir yapının öğeleri olan, otorite hiyerarşisi, iş bölümü, politikalar, kurallar ve düzenlemeler gibi unsurları kullandığını, bu yapı faydalı olsa da, okul liderlerinin bu unsurları aşırı derecede vurgulamaları ve bu nedenle de okullarda profesyonellik geliştirme pahasına bürokratik bir yönelimi benimseme tehlikesinin olduğunu, bu nedenle araştırmayı yönlendiren hipotezin, bir okuldaki öğretmen profesyonellik derecesinin, okul müdürlerinin idari makam ile ilgili uygulamalarında profesyonel yönelimi ile, özellikle de çalışmalarını yürütürken öğretmenlere uyarlanabilir takdir yetkisinin yaygınlaştırılmasıyla ilgili olacağı hipotezi ve okul topluluğundaki çeşitli aktörler arasında belirgin güven olduğunu, araştırma yöntemlerinde çalışılan beş değişkene ait verilerin, Atlantik'te 80 orta okuldaki öğretmenlere yapılan anketlerle toplandığı, öğretmen profesyonellik, okul iklim endeksi alt ölçeği kullanılarak değerlendirildiği, dört bağımlı değişkenin dahil edildiği, müdürlerin mesleki yönelimleri ve okul güvenleri, müdürlerin mesleki yönelimi, öğretmenlerin idari otoritenin okul liderleri tarafından nasıl kullanıldığına ilişkin algılarının bir ölçütü olan Etkinleştirme Yapısı Ölçeği kullanılarak değerlendirildiği; okul güveni Okul Güven Ölçekleri kullanılarak değerlendirildiği, bulguların öğretmen profesyonellik derecesinin sadece okul liderlerinin mesleki yönelimi ile değil aynı zamanda okul güveniyle de ilgili olduğu hipotezini desteklediği, meslektaşlarının profesyonelliklerine ilişkin okul algılarının, yöneticilerin otorite uygulamalarındaki profesyonel yönelimi ve müdürün güvene yol açan uygulamaları ile güçlü bir ilgisi olduğunun bulunduğu, çoklu regresyon analizinde, müdürün meslektaşlarına profesyonel bir yöneliminin ve okul güveninin öğretmen profesyonelliğini açıklamada bağımsız bir katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, okulların öğretmen profesyonelliğini geliştirmeleri için okul liderlerinin, bürokratik bir yönelimi benimsemeye direnmekte ve örtük güvensizlikleri ile başa çıkmaya çalıştıkları, yönetici otoritelerini profesyonel bir yönlendirme ile yerine getirmede istekli oldukları, bunun sürdürülebilir olması için de öğretmenlerin çalışmalarının yürütülmesinde uyarlayıcı inisiyatif yetkisi

veren, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güçlü güvene yol açan, uygulamalar benimsemesi önerisi getirilmiştir.

Wahstrom ve Louis (2008), öğretmenlerin ana liderliği nasıl deneyimliyor ve profesyonel toplumun rolleri, güven, etkinlik ve paylaşılan sorumluluk isimli makalesinde müdürün liderliğinin öğrenci başarısını desteklemede önemli bir faktör olduğunun bilinmekte olduğunu, ancak bu liderliğin öğretmenler tarafından nasıl deneyimlendiğinin ve öğretildiğinin konusunun açık olmadığını, bu çalışmanın amacının öğretmen-öğretmen etkileşimlerinde sıklıkla mevcut olan faktörler ve öğretmenlerin sınıflarındaki öğretim uygulamaları üzerinde nasıl bir etkisi olabileceğini görmek için öğretmen-öğretmen ilişkilerinin incelendiği, paylaşılan liderliğin ve profesyonel topluluğun varlığının, üç eğitim değişkeni arasındaki gücün çoğunu açıkladığını, ayrıca öğretmenlerin müdüre güveninin etkisinin, ortak liderlik ve profesyonel topluluk mevcut olduğunda daha az önem kazandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Evans'ın (2008) profesyonelliğin yeniden tasarımı ile hangi amaca hizmet edildiği ve ne kadar başarılı olabileceği, etkililiği, profesyonellikte değişiklik veya yenileme gerektiren politika ve uygulamadaki değişikliklerin uygulanmasının profesyonel bir gelişim mekanizması olarak incelediği çalışmasında, İngiltere eğitim sektörleri ve bağlamları genelinde son iki ya da otuz yıl boyunca modası yapılan “yeni” profesyonellik kavramının, kapsamlı analizlere konu olduğu ve bu makalede, bu dönemde İngiltere hükümetinin eğitim politikası örneği, profesyonelliği reform ve standartlar gündeminde değiştirme mekanizmalarıyla ilişkili tuzakları değerlendirmek için temel olarak kullanıldığını, bu çalışmanın analizi, profesyonellik kavramının ve özünün yeniden tanımlanmasını ve incelenmesini içerdiği ve üç ayrı anlayış biçiminde yeni bakış açıları sunduğu, bunların talep edilen, öngörülen ve kabul edilen profesyonellik olduğu, “yeni” veya “değiştirilmiş” profesyonelliklerin varoluşsal statüsünü ve meslek, meslek kültürü ve profesyonellik arasındaki ilişkiyi incelediği, profesyonelliğin eğitim profesyonellerinin gelişimi için nasıl yorumlanabileceğini ve kullanılabileceğini düşünmüştür.

Botha (2006), “Okul odaklı yönetimde liderlik” araştırmasında, okul odaklı yönetim literatürüne göre, iki açık düşünce okulu olduğunu, bir okul, okul temelli yönetimi olumlu ve başarılı bir okul gelişimi aracı olarak gördüğünü, başka bir okulun ise okul gelişiminde minimal düzeyde başarılı olduğunu savunduğunu, okul müdürünün liderlik rolünün, yaygın olarak okul temelli yönetim ve okul gelişimi arasında başarılı bir ilişkiye katkıda bulunan

birincil faktör olarak kabul edildiğini, Gauteng eyaletindeki bir dizi farklı ortaokul arasında yapılan nitel bir vaka çalışmasından türetilen bu makalenin, etkili okul temelli yönetim yoluyla, okul gelişimi sağlamada okul müdürünün liderlik rolü, Güney Afrika'nın Gauteng eyaletinde, farklı okullarda okul gelişimi konusunda yapılan son bir çalışmada ulaşılan “bir okulun, okul temelli yönetimi, olumlu ve başarılı bir okul gelişimi aracı olarak gördüğünü, başka bir okulun ise okul gelişiminde minimal düzeyde başarılı olduğu” sonucunu yinelediğini, bu çalışmanın amacının okul müdürlerinin ve eğitimcilerin okul temelli yönetim ile okul gelişimi arasındaki ilişkiye ilişkin algılarını ve okul müdürünün bu süreçteki liderlik rolünü, Gauteng’te birkaç amaç doğrultusunda seçilen çeşitli okullarda incelemek olduğu, çalışma, katılımcıların okul odaklı yönetimdeki etkili liderliğin okul gelişimi ile sonuçlandığına inanıp inanmadığını belirlemek için özel olarak tasarlandığı, okul müdürünün okul odaklı yönetim ve göre kavramsallaştırıldığını, müdürün okulun iki kategorisindeki rolünün önemli ölçüde farklılık gösterdiği, okul odaklı yönetim ve okul geliştirme çabalarının uygulanmasında en başarılı olan okullar, okul müdürlerinin yalnızca karar alma yetkisine sahip olmadığı, aynı zamanda yeni rolleri için eğitildiği ve karar almalarına rehberlik etmesi için çalışanlarına bilgi verdiği okullar olduğu, okul temelli yönetim ile okul gelişimi arasındaki ilişkiyi etkileyen birçok faktörün olduğunu, bu çalışmadaki katılımcılara göre, bu faktörlerin hiçbiri bu ilişkinin okul müdürünün liderlik tarzı kadar önemli olmadığı sonucuna varmıştır.

Salazar (2007), kırsal lise müdürlerinin okul gelişimine öncülük etmesi için mesleki gelişim ihtiyaçları üzerine yaptığı araştırma çalışmasının sonucunda, müdürlerin tüm öğrencilerin yüksek standartlara uymasını sağlayacak yüksek performanslı öğrenim sistemleri oluşturmalarına ve sürdürmelerine yardımcı olacak güçlü tercihlere sahip olduklarını göstermektedir. Müdürler etkili örgüt gelişimi ve sürekli gelişim için takım sözleşmesi oluşturmaları gerektiğini kabul ettiler. Etkin iletişimin öğretimin yönünü belirlemede motive etmek için ve değişim sürecinin anlaşılmasının sürekli büyümeyi sürdürmek için gerekli olduğu belirtildi. Bu çalışmadan elde edilen veriler, okul bölgelerine ve devlet kurumu profesyonel gelişim sağlayıcılarına, okullarında okul geliştirme çabalarını yönlendiren kırsal lise müdürleri için etkili bir mesleki gelişim programı için gereken unsurların daha iyi bir perspektifini sunmaktadır. Gelecekteki profesyonel gelişim için belirlenen liderlik performans alanları, okul müdürlüğü sürecinde müdürün artan rolünü ve daha özel olarak kapsamlı okul gelişimini kolaylaştırmak için gereken liderliği desteklemektedir. Müdürlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli fırsatlara ihtiyacı

vardır. Mesleki gelişim fırsatları, katılımcıların ihtiyaçlarına göre uyarlanmalı ve gerçek liderlik rollerine uygun olmalıdır. Etkili öğretim liderleri, neyin işe yaradığı hakkında en son bilgilerle geliştirilmeli ve desteklenmelidir. Analiz sonuçlarına göre okul müdürlerinin büyük bir kısmı, işbirlikçi öğrenme organizasyonunu kurma becerilerinden yoksun olduğunu algıladığı, eğer okullar her öğrenciye başarıyla hizmet verecekse müdürlere nitelikli profesyonel gelişim sağlanması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Mathibe (2007), yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin mesleki gelişim gerekliliğini araştırmayı amaçladığı, birçok okul sisteminin, görevlerini yerine getirmediğini, okul müdürünün okullarda sağladığı aşırı kuralcılık okulların gelişim kapasitesini engellediğini ve bunun sonucu olarak işlevsiz ve verimsiz olan okullara yol açtığını belirtmektedir. Bu çalışma için yöntemini, Kuzey Batı Bölgesi, Güney Afrika'daki ilköğretim okullarının yönetim ve liderlik gelişimi için bir model araştıran önceki bir araştırma projesinde elde edilen bulgulardan (Mathibe, 2005), okul müdürlerinin mesleki gelişimi ile okulların etkinlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Güney Afrika okul müdürlerinin mesleki gelişimini gerektiren ve hızlandıran uygulamaları araştırmak için Kuzey Batı Bölgesi Bojanala Doğu ve Bojanala Batı Bölgelerinde 600 katılımcıyı (200 müdür, 200 bölüm başkanı ve 200 eğitimci) seçmek için maksatlı örnekleme kullandığı, 10 (on) genel sorudan oluşan bir ölçek formu sağlandığı ve katılımcılara seçim yapma imkânı sağlandığı, bu çalışmasının sonucunda okul müdürlüğünün okulun ihtiyaçları için dış çevresiyle ilişkiler kurması gerektiği, bu amaçla grubu ve bireyleri koçluk, teşvik etme, yönlendirme ve koordine etmesi gerektiği, yine okul müdürlüğünün profesyonelleştirilmesi gerektiği, okul ürünlerini toplumda pazarlayabilen yüksek nitelikli müdürlere ihtiyaç duyulduğunu, okul müdürünün, okulun vizyon ve misyonlarına ulaşmak için ilham vermeli, okulun vizyon ve misyonlarını elde etmek için insanları büyütmeli, okulu seçilen hedefe yönlendirmek için değişime devam etmeli ve başarıya ulaşmak için farklı ilgi gruplarıyla işbirliği yapmalı, müdürlüğün şans ya da torpille edinilmemesi gerektiği; işi ilk seferinde doğru şekilde yapabilen özel olarak eğitilmiş profesyonellere ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir.

Rodriguez, Rincone & Shen (2005), Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin (NCES) 1987–88, 1990–91, 1993–94 ve 1999–2000 yılları için topladığı verilerden yola çıkarak, ortaokul müdürlerinin eğitimsel kazanımlarını, öğretim deneyimini ve mesleki gelişimlerini araştırdıkları bu çalışmalarında, yıllar boyunca ortaokul müdürlerinin ileri akademik

derecelere sahip olmakta aktif olduklarını (örn. yüksek lisans, doktora), okul müdürlüğünü edinmeden önceki yıllarda öğretmenlik tecrübelerini arttırdıklarını, öğretim liderliğinde daha güçlü bir geçmişe sahip olduklarını, mesleki becerilerini ve bilgi tabanını geliştirmek için çabaladıkları ortaya çıkmıştır.

Hargreaves (2000),”Profesyonel Öğrenme ve Profesyonelliğin Dört Aşaması” isimli makalesinde, öğretmen profesyonelliğinin birçok ülkede dört tarihsel aşamadan geçerek gelişimini kavramsallaştırmaktadır: meslek öncesi, mesleki özerklik, meslek kıdemi ve profesyonellik sonrası veya postmodern dönem olarak bu aşamaları sırladığı, öğretmen profesyonelliği ve profesyonelleşmesinin güncel deneyimleri ve algılarının, söz konusu tüm aşamalardan yararlandığı iddia edilmektedir. Öğretmen profesyonelliğinde yeni yönelimler ve mesleki projelerin halk eğitimi ve daha geniş toplumsal hareketlerle ilişkilendirilmesi ve dönüşümüne ilişkin sonuçlar çıkarılmıştır.

Wildy and Wallace (1998), “Profesyonellik, Portföyler ve Okul Liderlerinin Gelişimi” isimli, yaptıkları bu çalışmada, okul reformlarının profesyonel gelişimi için, sistem çapında bir program bağlamında, iki reform yaklaşımının (portföy kültürü ve öğretmen profesyonelliği) nasıl birleştiğini açıklamaktadırlar. Özellikle, bu çalışma okul müdürlerine, müdür yardımcılara, bölüm başkanlarına yardımcı olmak için, portföyün kullanımına ilişkin raporların performanslarını arttırmakta ve eylemlerini açıklamaktadır. Çalışma, Batı Avustralya Okul Liderliği kapsamında yapıldığı, 1992-1995 döneminde, 2500 den fazla okul liderinin programa dahil olduğu, her kursta 25 katılımcının olduğu, 3 aylık süre boyunca dört aşamada yer aldığı, “Hesap verebilirlik ilişkileriyle performansın iyileştirilmesi” başlıklı dersin amacının okul liderlerinin eylemlerini sorumluluk almalarına ve hesap vermelerine yardımcı olmak ve okullarındaki diğer kişilerinde aynı şeyi yapmalarına yardımcı olmak olduğu, çalışma, katılımcıların portföylerini, iyileştirme kanıtı, bir organizatör olarak, iş örnekleri topluluğu olarak ve bir başarı kaydı olarak kullandıklarını buldu. Liderlerin mesleki hesap verebilirlik portföyünü benimseme konusunda, teori ve pratik arasında; portföylerin kamu ve özel talepleri arasında; liderlerin çalışmasının pratik doğası ile portföyün yansıtıcı doğası arasında; ürün olarak ve süreç olarak portföy arasında; seçim ve uygunluk arasında farklı bir gerginlikten kaynaklandığı, portföyün hesap verebilirlik aracı olarak kullanılmasının, liderlerin bu rekabet taleplerini dengeleme kapasitesine bağlı olacağı savunulmaktadır. Çalışma, kültürel

ve lojistik sorunlara rağmen, portföyün okul liderlerinin mesleki bilgi ve uygulamalarını geliştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile İlgili Araştırmalar

Sezen-Gültekin ve Gür-Erdoğan, (2016) yaptıkları çalışmada, yaşam boyu öğrenme ve girişimcilik kavramları, AB ve OECD gibi büyük ölçekli kuruluşlar tarafından benzer şekilde önerildiğini, bilgi ve teknoloji odaklı bir ekonomide “inovasyon, esneklik, girişimcilik ve yaratıcılık” yaşam boyu öğrenme taahhüdü için bir gereklilik olduğunu belirtip; bu araştırmanın amacının, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimi ile sosyal girişimcilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ve sosyal girişimciliğin yaşam boyu öğrenme eğilimi üzerindeki etkisini belirlemek olduğunu, çalışma kapsamında öğrencilere Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği ve Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özellikleri Ölçeği uygulandığı, analiz sonucunda Eğitim Fakültesi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile sosyal girişimcilik özellikleri arasında bir ilişki olduğu, yani .74 düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Niemi ve Isopahkala-Bouret (2015) bu makalesinde, Finlandiya eğitim sisteminin nasıl olduğunu, aynı zamanda eşitlik ve yaşam boyu öğrenme ilkelerinin birbirine nasıl bağlandığını, bunun öğretmenlerin mesleki rolü üzerinde ne gibi etkileri olduğunu da açıkladığı ve ne tür çalışma ve uygulamaların, öğretmenlerin yüksek profesyonel rolünü güçlendirdiğini yansıttığı, Fin sisteminde öğretmenlerin liderlik rolü üzerinde büyük etkisi olan ana faktörlerin, öğretmenlerin yerel bir okul odaklı müfredat, öğretim yöntemlerini ve öğrenme materyallerini seçmek için mesleki özgürlük ve ayrıca bir değerlendirme politikasını seçmek için mesleki özgürlüğe katkıda bulunma sorumluluğu olduğunu, bu faktörlerin öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için zengin değerlendirme yöntemleri kullanmalarını sağladığını, bu tür profesyonel özerklik için önemli bir koşulun öğretmenlere iyi temel beceriler sağlayan ve yansıtıcı bir uygulayıcı rolüne yönelik mesleki gelişmelerini destekleyen yüksek kaliteli öğretmen eğitimi olduğunu ortaya koymuştur.

Nguyen, H. C. (2012), on bir kolej topluluğu eğitim liderinin, yaşamları boyunca öğrenmenin özüne ilişkin algılarını, kişisel deneyimlerine ilişkin olarak ve Güney Kaliforniya'daki topluluk kolej ortamlarındaki idari uygulamalarıyla ilgili olarak yaptığı **nitel araştırma** çalışmasında, eğitim pratisyenlerinin, kredi ve kredi dışı programlar sunan çeşitli kolej ortamlarında yaşam boyu öğrenme kavramına atfettiği anlamı incelediği,

verilerin Seidman'ın röportaj protokolünü kullanarak, katılımcı röportajları ile elde edildiğini, verilerin araştırmacıyı tekrarlayan anlam yapısı döngülerine dahil eden hermenetik fenomenoloji kullanılarak analiz edildiği, altı fenomenolojik temanın ortaya çıktığı, bunların, (a) katılımcılar, yaşamla ilgili değişikliklere başa çıkmanın bir yolu olarak öğrenme fırsatlarını takip ederek, yaşamlarındaki değişikliklere cevap verme; (b) katılımcının, kişilerarası ilişkiler yoluyla başlattıkları, geliştirdikleri veya sürdürdükleri yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir yönelim geliştirme; (c) katılımcıları, güçlendirme ile ilişkilendirilmiş öğrenme fırsatlarını tekrar tekrar takip etmeye zorlayan öğrenme; (d) katılımcıların yaşam boyu öğrenmeyi kendi kendine anlama; (e) katılımcıların, yaşam boyu öğrenmenin dönüştürücü gücünü kabul etme ve topluluk koleji kültürleri içerisinde yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarının bütünleşmesini savunma ve (f) katılımcıların, toplum kolejlerinde yaşam boyu öğrenme yaklaşımlarının hakim olabilmesi için ele alınması gereken örgütsel engellere dikkat çekme olduğu ortaya çıkmıştır.

Barros, (2012), bu makalede mevcut yetişkin eğitimini, küreselleşmenin eşitsiz ve çelişkili sosyal ve ekonomik etkileri bağlamında düşünüldüğünde, mutlaka yaşam boyu eğitim paradigmasından yaşam boyu öğrenme paradigmasına geçişin düşünülmesi gerektiğini, bu paradigmalardan her birinin önemi ve politik boyutunun, her ikisinin de toplumu harekete geçirip dönüştüren yenilikçi eğitim politikası stratejileri haline geldiğini, değişen sorumluluklar ışığında bugün yetişkin eğitiminin rolünü yeniden düşünmenin önemini vurgulamak istediği, devletten bireylere, bu paradigma geçişinin sonuçlarından doğan, toplumsalla ilişkili sözde yeterlilik modelinden geçişi hızlandıran sosyo-üretken yeniden yapılanma hareketi bağlamında çerçeveyerek bunu yaptığı, yetişkin eğitimi uygulamalarında kavramsal ve metodolojik bir değişim ile ilişkili olan bu yeni politika yönünü, eleştirel bir eğitim sosyolojisinin prizmasını kullanarak sorgulamayı amaçladığı ortaya konulmaktadır.

Lederman (1998) “Yeterliği Sürdürme: Profesyonellerin Nasıl Öğrendiğini Anlamak” isimli doktora tez çalışmasında, Canada-Ontario bölgesinde çalışan 293 psikoloğun yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olan kişisel gelişim ve mesleki gelişim kavramlarını içine alan “profesyonel gelişim” düzeylerini etkileyen özelliklerini incelediği; profesyonel gelişim için en sık davranışları “kitap ve dergi okumak” olarak belirtildiği, en az tercih edilen davranış ise “kursu gitmek” olarak belirtildiği, kadın psikologların profesyonel gelişim için kitap okumanın önemine erkeklerden daha fazla

inandığı ve 51 yaş üstündekilerin profesyonel gelişim için kursa gitmeyi diğerlerinden daha fazla tercih ettikleri, ancak kadın psikologların profesyonel gelişim için gereken zamanı bulmakta erkek meslektaşlarından daha fazla zorlandığı ortaya çıkmıştır.

Reio (1997), meraklılığın iş yerinde yetişkin öğrenmesindeki yeri incelemek ve yetişkinlerin meraklılık düzeyleri ile sosyal öğrenme ve iş performansı arasındaki ilişkisini araştırmak amacıyla çalıştığı doktora tezinde, iş performansını belirlemek için anket kullandığı, meraklılığı da farklı boyutlarda ölçen dört ölçme aracı kullandığı, bunların Farklılık Deneyimi Ölçeği, Durumsal-Özgül Kişilik Ölçeği, Melbourne Meraklılık Ölçeği ve Sezgisel Öğrenme Ölçeği olduğu, ölçme araçları dört farklı alanda 233 çalışana uygulandığı, araştırma sonucunda meraklılık düzeyi ile iş performansı arasında anlamlı ilişki bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde; okul müdürlerinin mesleki profesyonelliğini direk olarak araştıran bir çalışma yurt dışında bulunmadığı, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile ilgili çalışmaların bulunduğu; ancak okul müdürleri ile ilgili olarak, mesleki profesyonelliğin boyutlarından olan mesleki özerklik, mesleki etik, karara katılım, mesleki gelişme, eğitim liderliği, yönetici danışmanlığı gibi konularda yapılan çalışmalar olduğu; okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili olarak da daha çok öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili çalışmaların olduğu ve bu çalışmaların nicel ve nitel yöntemlerle çalışıldığı anlaşılmıştır.

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik algıları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan bu araştırma, betimsel olup, nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem desenlerinden “açımlayıcı ve açıklayıcı ardışık desen” çalışmasıdır. Araştırmanın nicel bölümü, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik görüşleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamakta olup nedensel karşılaştırma deseninde yürütülecektir. Araştırmanın nitel bölümü ise okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik olup olgu bilim desenine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2013) nicel ve nitel yöntemlerle veri toplayarak analiz etme ve bütünleştirmeye olanak veren araştırmayı karma yöntem olarak adlandırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 351). Bu çalışmada da nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılacaktır. Çünkü okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili önce nitel yöntemlerle veri toplanıp analiz edilecek, sonra nicel veriler toplanıp analizi yapıp sonra bulgular bütünleştirilecektir. Dolayısıyla araştırma, karma araştırma yöntemi niteliği kazanmaktadır. Karma araştırmalar, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin paradigmalarının ya da yaklaşımlarının karışım özelliklerini taşımaktadır. Bu araştırmalarda, nicel ve nitel yöntemleri ile paradigma karakteristiklerinin yer aldığı görülmektedir. Karma araştırmalarla nicel ve nitel yöntemler birbirlerini tamamlamaktadır. Bu araştırmada da, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma, karma yöntem araştırmaları felsefesine uygun olarak nitel verilerden elde edilen sonuçların genellenebilir olması amacıyla nitel verilerin elde edilmesinden sonra, bu verilere bağlı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğe göre nicel verilerle desteklenmesi planlanmıştır.

Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemleri kullanarak elde edilen verileri bir arada yorumlayıp bütünleştiren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 351). Karma yöntemde farklı araştırma desenleri bulunmaktadır; bu araştırma desenleri, çeşitleme desenleri, gömülü desen, açıklayıcı desen, açımlayıcı desendir (Creswell and Clark, 2007; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 356). Bu çalışmada iç içe karma yöntem deseni kullanılmıştır; “mesleki profesyonellik” değişkeni için açımlayıcı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı desende önce araştırmanın nitel bölümü uygulanmakta olup bu bölümden elde edilen verilere göre de nicel araştırma yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 358). Otoriteler bu desene sıralı desenler de demektedirler. Açımlayıcı desenin iki alt deseni bulunmaktadır, bunlar araç geliştirme modeli ve taksanomi geliştirme modelidir (Cresswell and Clark, 2011; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013: 358). Bu modellerden “araç geliştirme modeli”, yani keşfedici desen (ölçek geliştirme deseni) kullanılmıştır (Nitel + Nicel (Nitel bulgulardan hareketle nicel ölçek geliştirme ve sonuçları genelleme, nitel baskın). Bunun için de bu çalışmada öncenitel veriler toplanmıştır ve analiz edilmiştir. Elde edilen verilerle oluşturulan temalar ve boyutlar belirlenmiştir. Sonra bu temalardan oluşturulan boyutlarla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılarak nicel veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu ölçek aracının adı “Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri Ölçeği (OMMPÖ)” olmuştur. Sonra bu ölçek genelleme yapmaya olanak veren örneklem gurubuna uygulanmış, nitel ve nicel araştırma sonuçları analiz edilerek raporlaştırılmıştır. Bu araştırmanın okul müdürlerinin “yaşam boyu öğrenme eğilimleri” değişkeni için de açıklayıcı desen kullanılmıştır (NİCEL+ Nitel (Nicel bulguları derinlemesine incelemek, Nicel baskın). (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 357-358). Burada önce nicel verilerle elde edilen Diker Coşkun’un (2009) “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ) boyutları üzerine nitel görüşmeler yapılmış, ancak YBÖEÖ ölçeği eğilim (tutum) ölçen bir ölçek olmasına rağmen nitel görüşmelerde yaşam boyu öğrenme için daha çok neler yaptıkları, yani davranış olarak daha çok neler yaptıkları üzerine görüşmeler yapılmış ve bu nitel görüşmelerden sonra nicel yöntem uygulanmıştır. Yani sıralı bir desen uygulanmıştır. Diker Coşkun’un (2009) “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ)” nicel veri analizinde kullanılmıştır. Bulgular ve sonuçlar bölümünde araştırma sonuçları hem nitel hem nicel birlikte analiz edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmada, nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanıldığından, çalışma grubu örneklem seçimi ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

2.2.1. Nicel Boyut

Bu başlık altında, Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği(OMMPÖ)’nin uygulanması için oluşturulan evren ve örnekleme yer verilmiştir. OMMPÖ’nün geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması için oluşturulan örneklem grubuna, OMMPÖ’nin geliştirilme sürecinin bir bütün olarak sunulması amacıyla, “veri toplama araçları” başlığı altında yer verilmiştir.

Araştırmanın evrenini 2018-2019 öğretim yılında Muğla ili merkez ve ilçe merkezlerinde bulunan toplam 778 kamu ve özel okulunda görevli 778 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleminde “oransız küme örnekleme” tekniği kullanılmıştır. Oransız küme örnekleme tekniğinde yansızlık kuralına göre yeterli sayıda okul örnekleme içine alınır, alınan sonuçlar genellenir, örnekleme girecek okul müdürleri tümüyle şansa bırakılmıştır (Karasar, 2016: 153). Bu araştırmada da Muğla ilinde görev yapan yeterli sayıda okul müdürleri (İlkokul, ortaokul ve tüm ortaöğretim kurumları) yansızlık kuralına göre herhangi bir oran yapılmadan örnekleme içine alınmıştır. Örneklem büyüklüğü .95 güven düzeyinde 372 okul müdürü olarak hesaplanmıştır(Cochran, 1962; akt., Balcı, 2015). Ölçeklerin geri dönüşünde eksiklikler ve özensiz doldurma olabileceği ihtimali göz önünde bulundurularak hesaplanan(372) %12.90 fazlası olan 420 okul müdüründen veri toplanmıştır. Bunlardan 42 tanesi eksik ve özensiz doldurma nedeniyle (tüm maddelere aynı şıkkın işaretlenmesi, ölçek maddelerinden 4 ve üzerinin boş bırakılmış olması) çıkarılmış ve kalan 378 adet veri üzerinden yapılan uç değerler işlemi sonucunda 43 veri atılmış ve geriye kalan 335 veri üzerinden de çoklu bağlantılı 5 adet uç değer (mahalonobis) atıldıktan sonra, tüm analizler 330 veri ile yapılmıştır. Örneklem giren okul müdürlerine ait kişisel bilgiler Tablo 2.1’ de sunulmuştur.

Tablo 2.1. Örneklemede Yer Alan Okul Müdürlerine Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Düzy	n	%
Cinsiyet	Kadın	90	27.3
	Erkek	240	72.7
	Toplam	330	100
Okul Türü	Devlet	293	88.8
	Özel	37	11.2
	Toplam	330	100
Branş	Sınıf	132	40
	Branş	198	60
	Toplam	330	100
Eğitim durumu	Lisans	287	87
	Y.Lisans	43	13
	Toplam	330	100
Mesleki kıdem	10 yıl ve altı	44	13.3
	11-20 yıl	135	40.9
	21 yıl ve üzeri	151	45.8
	Toplam	330	100
Yöneticilik kıdemi	1-9 yıl	220	66.6
	10-19 yıl	72	21.9
	20 yıl ve üzeri	38	11.5
	Toplam	330	100
Okul kademesi	İlkokul	137	41.5
	Ortaokul	123	37.3
	Lise	70	21.2
	Toplam	330	100
Okul yeri	İl merkezi- İlçe	222	67.3
	merkezi	108	32.7
	Mahalle-köy	330	100
	Toplam		

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin %88.2'si (n=293) devlet okullarında, %11.2'si (n=37) özel okullarda; yine araştırmaya katılan müdürlerin %41.5'i ilkokul (n=137), %37.3'ü ortaokul (n= 123), %13.0'i liselerde (n=43) ve %8.2'ü (n=27) meslek liselerinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %27.3'u kadın (n=90), %72.7'i erkektir (n=240). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin hizmet süreleri 1 ile 43 yıl arasında değişmektedir. Hizmet süresi 10 yıl ve altında olanların oranı %13.3 (n=44), 11-20 arasında olanların oranı %40.9 (n=135), 21 yıl ve üzerinde olanların oranı %45.8'dur (n=151). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin yöneticilik süreleri 1 ile 43 yıl arasında değişmektedir. Yöneticilik süresi 9 yıl ve altında olanların oranı %66.6 (n=220), 10-19yıl arasında olanların oranı %21.9 (n=72), 20 yıl ve üzerinde olanların oranı %11.5'dir (n=38). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin %67.3'ü (n=222) il merkezi-ilçe merkezinde, %32.7'i (n=108) ise mahalle/köylerde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin branşlara göre dağılımları ise, %40'ı (n=132) sınıf öğretmeni, %60'ı (n=198) branş öğretmenidir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin mezuniyetlerine göre dağılımı; %87'si(n=287) lisans mezunu, %13'ü (n=43) de yüksek lisans mezunudur.

2.2.2. Nitel Boyut

Bu başlık altında, okul müdürlerinin profesyonelliğinin belirlenmesi ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla yapılacak görüşmeler için ulaşılan çalışma grubuna yer verilmiştir.

Nitel veriler için oluşturulan çalışma grubu “maksimum çeşitlilik” örnekleme ile belirlenmiştir. Bunun nedeni farklı gruplardan ortak temalar yakalayabilmek ve bu grupların mesleki profesyonellik davranışlarının ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düzeylerini belirleyebilmek içindir. Muğla ilinde görev yapan ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, fen lisesi müdürleri seçilerek bir çeşitlilik oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik, küçük bir örneklem grubu ile bu örnekleme seçilenlerin çeşitliliğini yüksek derecede yansıtmaktır (Merriam, 2013: 78). Bu çalışmada da Muğla ili merkez ilçe, ilçe merkezi ve mahalle okul müdürlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme grubu oluşturulmuştur. Patton’a göre (1987), maksimum çeşitliliğin iki yararı olduğu, bunlardan birinin örnekleme dahil durumların ayrıntılı tanımlanması, ikincisi farklı özellik gösteren gruplardan bile ortak temalar yakalayabilmektir. Bu çalışmada okulların tümünü temsil etmek amacıyla, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen çalışma grubu ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, mesleki ve teknik lise, fen lisesinden seçilen okul müdürlerinden oluşmaktadır. Bu çalışmada ayrıca “ölçüt örnekleme” çeşidi de kullanılmış ve okul müdürlüğünde en az 5 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi olan okul müdürleri çalışma grubuna dahil edilmiştir. Okul müdürlüğünde 5 yıl ve üzeri kıdemi olanların seçilmesinin nedeni mesleki profesyonellikte kazanılan yaşantılardan derin bilgiler elde etmek amaçlanmıştır. Okul müdürlerine MD1, MD2 şeklinde kod isimleri verilmiştir. Aşağıda katılımcıların özellikleri Tablo 2.1’ de verilmektedir

Tablo 2.2. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Çalışılan Okul Türü	Meslek Kıdemi	Okul Müdürlüğü Kıdemi
MD1	E	Ortaokul	32	15
MD2	E	Mesleki ve Teknik Lise	25	14
MD3	E	Ortaokul	15	5
MD4	E	Ortaokul	17	5
MD5	E	İlkokul	21	8
MD6	E	İlkokul	38	18
MD7	E	Anadolu Lisesi	40	13
MD8	E	Anadolu Lisesi	34	21
MD9	E	Fen Lisesi	25	8
MD10	E	İO-OO	28	8

Tablo 2.2’de görüldüğü gibi katılımcılardan 10 okul müdürünün 10’u da erkektir. Görüşme yapılan okul müdürlerinin mesleki kıdemi 15 ile 31 yıl arasında, okul müdürlüğü kıdemi de 5 ile 21 yıl arasında değişmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitelbölüm ve nicelbölümler için farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları aşağıda açıklanmaktadır.

2.3.1. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel bölümünde Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği(OMMPÖ) ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (YBÖEÖ) ölçekleri kullanılmıştır. OMMPÖ ölçeği araştırmacı tarafından geliştirilmiş; yaşam boyu öğrenmeye ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla da Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilen YBÖEölçeğinden faydalanılmıştır.

2.3.1.1. OMMPÖ’nin geliştirilme ve analiz süreci

Bu başlık altında, OMMPÖ’nin geliştirilme sürecine yer verilmiştir. Önce OMMPÖ’nün taslak formunun geliştirilmesi süreci açıklanmış, sonra geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında izlenen veri analizi süreci, örnekleme, geçerlilik ve güvenilirlik analizi, verilerinin analizi, açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular, Doğrulayıcı Faktör Analizine (DFA) ilişkin bulgular açıklanmıştır.

OMMPÖ’nin Taslak Formunun Geliştirilmesi

OMMPÖ “nin geliştirilme sürecinde, Tezbaşaran, (1996) tarafından belirtilen işlem basamakları izlenerek; önce “meslek” ve “profesyonellik” kavramları tanımlanmış ve kapsamaları belirlenmiştir. Bu araştırmanın nitel görüşmelerinden elde edilen kodlar ve bu kodlardan oluşturulan temaların alanyazınla karşılaştırılması yapılmıştır. Sonra Evans’ın öğretmen profesyonelliği çalışmaları okunmuş ve alanyazında mesleki profesyonelliğin boyutlarına ilişkin farklı sınıflamalar yer aldığı görülmüştür. Mesleki profesyonelliğin boyutlarını; akademik sorumluluk, standartların öz denetimi, etkililik ve mesleki topluluğa katkı olarak ele alındığı gibi(McMahon ve Hoy,2009); Altınkurt ve Yılmaz (2014), mesleki profesyonelliği; *kişisel gelişim, kuruma katkı, mesleki doyum ve duygusal emek* olarak ele almışlardır; ayrıca Bayhan da (2011) mesleki profesyonelliğin boyutlarını mesleki yeterlik,

profesyonel yaklaşım ve etkililik olarak üç boyutta incelemiştir. Bu durum, kavramın tanımlanmasında farklı görüşlerin sınıflandırılmada belirsizliği yansıttığı görülmektedir. Bu çalışmada da yapılan nitel görüşmeler sonucunda oluşan temalara göre mesleki profesyonellik boyutları “mesleki gelişim”, “mesleki özerklik”, “mesleki etik”, “karara katılım sağlama”, mesleki yetkinlik”, “mesleki duyarlık” ve “olumlu insan ilişkileri” olarak belirlenmiştir. Sonra eğitim yönetimi alanında uzman 2 profesörle yapılan görüşme sonucunda “olumlu insan ilişkileri”nin her yöneticinin göstermesi gereken zorunlu yeterliliklerden olduğunu belirtmesi üzerine “olumlu insan ilişkileri” bu boyutlardan çıkarılmıştır. Geriye kalan 6 boyut üzerinden, nitel görüşmede oluşturulan kodlar baz alınarak, 55 soruluk madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu beşli likert tipi yanıt seçenekleri bulunan (1) Hiçbir Zaman, (5) Her Zaman aralığında yanıtlanan ölçeğe dönüştürülmüştür. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır. Bu madde havuzu alanında eğitim yönetimi alanında uzman 5 profesör, 1 doçent, 4 araştırma görevlisi olmak üzere toplam 10kişiye mail yoluyla gönderilmiştir. Daha sonra ölçek anlaşılabilirlik ve kolay yanıtlanabilirlik gibi özellikleri bakımından 10 okul müdürünün görüşüne sunulmuştur. Okul müdürlerinin ve uzman hocaların 6 tanesi mail yoluyla gerekli önerilerini bildirmeleri sonucunda 55 soruluk madde havuzu 48 maddeye düşmüş; ayrıca maddeler üzerinde kelime ekleme veya çıkartmalar yapılarak gerekli anlamsal düzenlemeler de yapılmıştır. Buna göre ölçek, Karara Katılım Sağlamaboyutunda 8 (bu boyutta okul yöneticilerinin öğretmenleri alınacak kararlara katılımı konusunda destek vermesinin ölçülmesi amaçlanmıştır), Mesleki Etik boyutunda 10, Mesleki Gelişim boyutunda 7, Mesleki Özerklik boyutunda 8, Mesleki Yetkinlik boyutunda 7, Mesleki Duyarlık boyutunda 8 madde olmak üzere toplam 6 boyutta 48 madde havuzu oluşmuştur. Böylelikle son şekli verilen toplam ölçek formu, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması için uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeğinin Örneklemi

Araştırmanın çalışma grubu, Muğla ilinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan okul müdürlerinden oluşmaktadır. Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile sınanmıştır. AFA ve DFA için iki farklı örneklem grubundan veri toplanmıştır. Birinci örneklem grubundan (Muğla ili Menteşe, Yatağan, Kavaklıdere, Milas Bodrum, Marmaris ve Ula ilçeleri) elde edilen veriler ile AFA, ikinci örneklem grubundan (Köyceğiz, Ortaca, Datça, Fethiye, Seydikemer ilçeleri) elde edilen veriler ile DFA

yapılmıştır. Araştırmada hem AFA hem de DFA için örneklem büyüklüğünde madde sayısının beş katı kadar katılımcıya ulaşılmıştır. Bu çerçevede, AFA için 233, DFA için 353 okul müdüründen kullanılabilir veri toplanmıştır. Birinci örneklem grubunda (AFA yapılan) yer alan okul müdürlerinin %13,30'i kadın (n=31), %86,69'i erkektir (n=202). Okul müdürlerinin %34,76'i (n= 81) ilkokullarda, %33,47'ü ortaokullarda (n= 78), %19,31'i liselerde (n= 45), % 12,44 ü meslek liselerinde (n=29) görev yapmaktadır. Bu gruptaki okul müdürlerinin kıdemleri 1 ile 40 yıl arasında değişmektedir. İkinci örneklem grubunda (DFA yapılan) yer alan okul müdürlerinin %88,7'si (n=313) devlet okullarında, %11,3'si (n=40) özel okullarda; yine ikinci örneklem grubunda araştırmaya katılan müdürlerin %41,6'i ilkokul (n=147),%36,5'u ortaokul (n= 129),%13,5'i liselerde (n=47) ve %8,5'ü (n=30) meslek liselerinde görev yapmaktadır. Katılımcıların %27,2'u kadın (n=96), %72,8'i erkektir (n=257). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin hizmet süreleri 1 ile 43 yıl arasında değişmektedir. Hizmet süresi 10 yıl ve altında olanların oranı %13,9 (n=49), 11-20 arasında olanların oranı %40,8 (n=144), 21 yıl ve üzerinde olanların oranı %45,3'dur (n=160).

OMMPÖ'nin Geçerlik ve Güvenirlik Analizleri

OMMPÖ'nin psikometrik özellikleri araştırılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere, ölçekteki her bir boyutun yapı geçerliliğini belirlemek için temel bileşenler analizi yöntemi kullanılarak Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Güvenirliğini incelemek için ise iç tutarlılık katsayısı, madde-toplam korelasyonu ve test yarılama yönteminden yararlanılmıştır.

OMMPÖ'nin taslak formu, Karara Katılım Sağlama (KKS), Mesleki Etik (ME), Mesleki Gelişim (MG), Mesleki Özerklik (MÖ), Mesleki Yetkinlik (MY), Mesleki Duyarlılık (MD) olmak üzere altı temel boyuttan oluşmaktadır. Taslak formdan toplam puan alınabilmektedir. Ters puanlanan madde bulunmamaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerini belirlemede kullanılacak çalışma grubunu, ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği için açıklayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucunda dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Daha önceden öngörülen altı faktörlü yapıdaki "Mesleki Yetkinlik" ve "Mesleki Duyarlılık" boyutları ve maddeleri bu yapıda yer almadığı için çıkarılmıştır. Yalnızca "Mesleki Yetkinlik" boyutu içerisinde yer alan "Öğretmenlere eğitim öğretim işlerinde iyi bir rol model olmaya çalışırım" maddesi

“Mesleki Etik” boyutuna taşınmıştır. Sonuç olarak “Karara Katılımı Sağlama”, “Mesleki Etik”, “Mesleki Gelişim” ve “Mesleki Özerklik” olmak üzere 22 maddeli ve dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bu yapı DFA ile doğrulanmıştır. DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ^2/sd oranı 1.90 bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: GFI= .91, AGFI= .89, RMSEA= .05, RMR= .03, SRMR= .06, CFI = .95, NFI= .91, NNFI= .94. Sonuç olarak, okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerini belirlemede kullanılacak psikometrik özellikleri yeterli, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular

OMMPÖ'nün yapı geçerliğini belirlemede öncelikle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış, ardından da söz konusu yapının geçerli bir yapı olup olmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için, madde toplam korelasyonu, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ve alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları incelenmiştir. Verilerin faktör analizinin gerekliliklerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek için dağılımın normallığı ve uç değerler incelenmiştir. Dağılımın normallığının belirlenmesinde çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Bu değerlerin +1 ile -1 aralığında olduğu görülmüş, verilerin normal dağıldığı varsayılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2016: 16). Uç değerlerin belirlenmesinde z ve Mahalanobis uzaklıkları hesaplanmıştır. Z değeri +3'ten büyük ve -3'ten küçük değerler ve .01 anlamlılık düzeyine göre χ^2 tablo değerinin üzerindeki Mahalanobis değerleri uç değerler olarak belirlenerek veri setinden çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2015: 99).

Açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular

Verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını belirlemek için KaiserMeyerOlkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları incelenmiştir. İlk analizde KMO değeri .84 ve Bartlett Küresellik Testi [$\chi^2=4508.19$; $p=.00$] anlamlı olarak bulunmuştur. Bu değerler, verilerin faktörleşmeye uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2015). Ölçme aracının yapı geçerliğini sağlamak için Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA yapılırken temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi sonucunda ilk incelemede özdeğeri 1'in üzerinde olan 14 faktör olduğu görülmüştür. Bu on dört faktör toplam varyansın %66.09'ünü açıklamaktadır. Açıklanan varyansın % 60'ın üzerinde olması geçeli olduğu şeklinde değerlendirilmiştir (Büyüköztürk,

2014; Kline, 1994). Ancak faktörlerin özdeğerlerine dayanan çizgi grafiği (screeplot) ve her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkı incelenerek ölçeğin dört faktörlü olmasına karar verilmiş ve dört faktörlü yapı üzerinden veriler yeniden analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı incelenmiş ve bu faktörler “Karara Katılımı Sağlama”, “Mesleki Etik”, “Mesleki Gelişim” ve “Mesleki Özerklik” olarak adlandırılmıştır. Maddelerin ölçekte kalmasında faktör yüklerinin .40’dan büyük olması (Şencan, 2005) ve birden fazla faktöre yüksek yük veren maddelerin faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 olması ölçütü temel alınmıştır (Büyüköztürk, 2014). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri incelendiğinde iki madde (L3, L40), faktör yük değerleri düşük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca onbeş madde (L1, L2, L6, L9, L11, L12, L13, L15, L19, L20, L27, L32, L41, L42, L47) faktör yükleri arasındaki farkın .10’dan küçük olduğu için ve dokuz madde (L4, L5, L10, L16, L28, L29, L36, L38, L48) buldukları faktördeki diğer maddelerle uyumlu olmamaları nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. Madde atılması işlemine öncelikle binişik maddelerden, daha sonra faktör yük değeri daha küçük olandan başlanmıştır. Maddeler ölçekten tek tek çıkarılmış ve her defasında analiz tekrarlanmıştır (Çokluk vd., 2012). Maddeler çıkarıldıktan sonra 22 maddeye düşen ölçeğe yeniden AFA uygulanmıştır. 22 maddelik ölçek için KMO değeri .84 ve Barlett Küresellik Testi [$\chi^2=1735.04$; $p=.00$] anlamlı olarak bulunmuştur. Varimax dik döndürme sonrası elde edilen faktör analizi sonuçları Tablo 2.3’de verilmiştir.

Tablo 2.3. OMMPÖ'nün Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Karara Katılım	Mesleki Etik	Mesleki Gelişim	Mesleki Özerklik	Ortak Varyans
L17	.76	.08	.07	.17	.60
L21	.70	.21	.06	.05	.56
L8	.68	.19	.28	.14	.59
L18	.62	.17	.17	.17	.45
L22	.61	.32	.15	.25	.50
L14	.60	.31	.26	.27	.54
L23	.51	.13	.13	.08	.31
L44	.22	.79	.02	.11	.68
L43	.13	.75	.02	.19	.59
L39	.29	.71	.06	.23	.61
L46	.25	.53	.27	.19	.41
L7	.19	.51	.19	.22	.40
L45	.14	.48	.14	.04	.27
L25	.07	.14	.84	.00	.73
L26	.09	.13	.79	.23	.66
L24	.13	.20	.78	.15	.68
L30	.11	.03	.70	.20	.52
L37	-.12	-.10	-.04	.77	.62
L33	.06	.26	.03	.76	.65
L31	.10	.37	.02	.55	.45
L35	.27	.28	.31	.52	.51
L34	.29	.07	-.02	.49	.33
Açıklanan varyans	%15.49	%14.39	%13.16	%9.95	Toplam %53.01

Tablo 2.3'de görüldüğü gibi, OMMPÖ'nün ilk faktörü olan *Karara Katılım Sağlama* faktöründe yedi madde bulunmakta ve bu maddelerin Varimax dik döndürme yöntemiyle döndürülmüş faktör yük değerleri .51 ile .76 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %15.49'dur. Ölçeğin ikinci faktörü olan *Mesleki Etik* faktöründe altı madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .48 ile .79 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %14.39'dur. Ölçeğin üçüncü faktörü olan *Mesleki Gelişim* faktöründe dört madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .70 ile .84 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %13.16'dır. Ölçeğin dördüncü faktörü olan *Mesleki Özerklik* faktöründe beş madde bulunmaktadır. Maddelerin faktör yük değerleri .49 ile .77 arasında değişmektedir. Bu faktörün tek başına açıkladığı varyans %9.95'dir. Dört faktörün birlikte açıkladığı varyans oranı %53.01'tür. Sosyal bilimlerde açıklanan varyans oranının çok faktörlü ölçeklerde %40 ile %60 arasında olmasının yeterli olduğu ifade edilmektedir (Scherer, Wiebe, Luther ve Adams, 1988; akt. Tavşancıl, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular

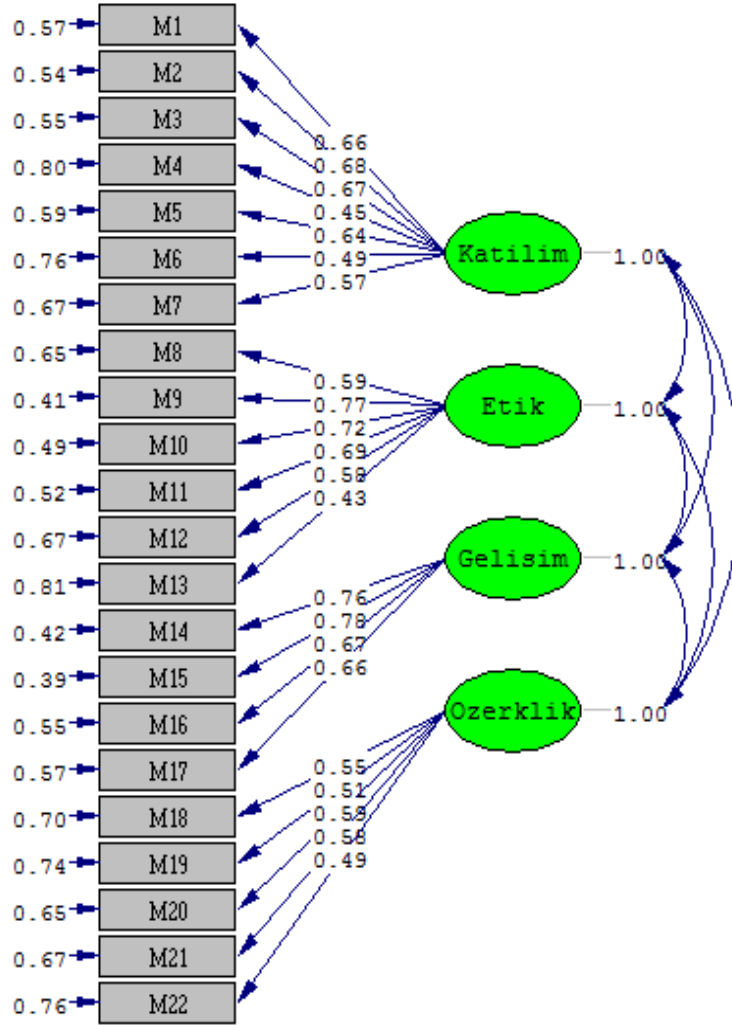
Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeğinin (OMMP) AFA sonucu dört faktör altında toplam 22 maddelik yapısına DFA uygulanmıştır. İkinci uygulama öncesi maddeler yeniden numaralandırılmıştır. DFA sonucu elde edilen bulgular değerlendirildiğinde χ^2/sd oranı (387.59/203) 1.90 bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği değerleri şöyledir: GFI= .91, AGFI= .89, RMSEA= .05, RMR= .03, SRMR= .06, CFI = .95, NFI= .91, NNFI= .94. Bu uyum iyiliği değerlerinin tümü, OMMP'nün ölçüm modelinin kabul edilebilir bir model olduğunu ortaya koymaktadır (Çelik, 2009; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Kline, 2011; Schumacker ve Lomax, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan DFA sonucunda maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri (λ_i), R^2 ve t değerleri Tablo 2.4'de, pathdiagramı ise Şekil 2.1'de yer almaktadır.

Tablo 2.4. DFA ile Elde Edilen Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i), R^2 ve t değerleri

Faktörler	Madde No	Standartlaştırılmış Faktör Yükleri (λ_i)	R^2	T	p
Karara Katımı Sağlamak	M1	.66	.43	12.66	.01
	M2	.68	.46	13.26	
	M3	.67	.45	12.95	
	M4	.45	.20	8.03	
	M5	.64	.41	12.20	
	M6	.49	.24	8.92	
	M7	.57	.33	10.68	
Mesleki Etik	M8	.59	.35	11.12	.01
	M9	.77	.59	15.59	
	M10	.72	.51	14.29	
	M11	.69	.48	13.70	
	M12	.58	.33	10.88	
	M13	.43	.19	7.82	
Mesleki Gelişim	M14	.76	.58	15.20	.01
	M15	.78	.61	15.61	
	M16	.67	.45	12.91	
	M17	.66	.43	12.52	
Mesleki Özerklik	M18	.55	.30	9.23	.01
	M19	.51	.26	8.52	
	M20	.59	.35	9.97	
	M21	.58	.33	9.97	
	M22	.49	.24	8.16	

Tablo 2.4'deki standartlaştırılmış faktör yük değerleri, gizil değişkenin gözlenen değişkende temsil edilme ağırlığını ya da yükünü; t değeri, gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidarlık düzeylerini göstermektedir. Maddelerin standartlaştırılmış faktör yük değerleri .43 ile .78 arasında değişmektedir. Maddelerin t değerleri 7.82 ile 15.61 arasında değişmektedir. Maddelerin tümü için t değerleri .01

düzeyinde manidardır. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliği ölçeğine ait path diyagramı Şekil 2.1’de verilmektedir.



Chi-Square=387.59, df=203, P-value=0.00000, RMSEA=0.051

Şekil 2.1. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği Path Diyagramı

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin güvenilirliği için madde toplam korelasyonları, alt ve üst %27’lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ve Cronbach’s Alfa iç tutarlık katsayısı incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin sonuçlar Tablo 2.5’de sunulmuştur.

Tablo 2.5. OMMPÖ'nün Güvenirliğine İlişkin Sonuçlar

Faktörler	Madde No	MaddeToplamKorelasyonu	Alt %27 (n=92)		Üst %27 (n=92)		t	Cronbach Alfa
			\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss		
Karara katılımı Sağlama	M1	.45	4.21	0.06	4.89	0.03	9.66	.78
	M2	.42	4.09	0.06	4.82	0.04	8.85	
	M3	.41	4.16	0.06	4.88	0.03	9.66	
	M4	.28	4.13	0.06	4.64	0.05	5.66	
	M5	.49	3.95	0.07	4.86	0.07	11.13	
	M6	.38	4.41	0.05	4.89	0.03	7.37	
	M7	.35	4.04	0.07	4.74	0.05	7.50	
Mesleki Etik	M8	.38	4.34	0.05	4.87	0.03	8.28	.77
	M9	.33	4.68	0.05	4.95	0.02	4.85	
	M10	.31	4.68	0.05	4.91	0.02	4.00	
	M11	.30	4.67	0.05	4.94	0.02	4.92	
	M12	.39	4.49	0.06	4.93	0.02	6.65	
	M13	.30	4.44	0.06	4.87	0.03	5.75	
Mesleki Gelişim	M14	.31	3.22	0.7	4.12	0.07	8.87	.80
	M15	.37	3.24	0.06	4.12	0.06	9.12	
	M16	.30	3.38	0.07	4.16	0.08	7.29	
	M17	.30	2.97	0.08	3.94	0.07	8.13	
Mesleki Özerklik	M18	.38	3.69	0.08	4.67	0.05	9.59	.64
	M19	.33	4.04	0.08	4.80	0.04	7.95	
	M20	.41	3.29	0.10	4.71	0.04	11.91	
	M21	.32	2.97	0.13	4.54	0.07	9.76	
	M22	.32	3.97	0.08	4.72	0.07	6.96	
Ölçeğintümü için								.79

Tablo 2.5'de görüldüğü gibi, **OMMPÖ'nün** Karara Katılımı Sağlama faktöründe maddelerin madde-toplam puan korelasyonları .28 ile .49 arasında, Mesleki Etik faktöründe .30 ile .39 arasında, Mesleki Gelişim faktöründe .30 ile .41 arasında, Mesleki Özerklik faktörüne .29 ile .37 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam korelasyonun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve ölçeğin iç tutarlığının yüksek olduğunu ifade eder. Madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20 ile .30 arasındaki değerlerin zorunlu durumlarda ölçeğe alınabileceği, .20 aşağısında kalan maddelerin ölçekten çıkarılması gerektiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2014). Bu tabloda 4. Maddenin .28 olduğu, bu maddenin ölçekten çıkarılmama nedenleri arasında, .30'a çok yakın olması, ölçeğin tüm uyum indekslerinin iyi sonuç vermesi, dağılımın normal olması, alt %27 ve üst %27 lerin anlamlı çıkması, iç tutarlık katsayılarının yüksek olması kanıt olarak gösterilebilir.

Ölçeğin güvenilirlik analizi kapsamında, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Gruplar arasındaki farkların anlamlı çıkması, maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ayırt

ettiğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2014). Yapılan analizde, tüm maddelerin alt ve üst %27'lik grupları arasındaki fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Ayrıca, ölçeğin güvenirliği için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları (α) incelenmiştir. Bu katsayı Karara Katılımı Sağlama faktörü için .78, Mesleki Etik faktörü için .77, Mesleki Gelişim faktörü için .80, Mesleki Özerklik faktörü için .64 ve ölçeğin tümü için .79 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan iç tutarlık katsayıları, ölçeğin güvenirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktörleri arasındaki ilişkileri incelemek için Pearson korelasyon katsayıları (r) da hesaplanmıştır. Yapılan analizde, karara katılımı sağlama ile mesleki etik ($r = .47$), mesleki özerklik ($r = .31$) ve OMMPÖ'nün toplamı ($r = .71$); mesleki etik ile OMMPÖ'nün toplamı ($r = .57$); mesleki gelişim ile OMMPÖ'nün toplamı ($r = .54$); mesleki özerklik ile OMMPÖ'nün toplamı arasında ($r = .73$) orta düzeyde ve pozitif ilişki, karara katılım sağlama ile mesleki gelişim ($r = .04$), mesleki etik ile mesleki gelişim ($r = .05$) ve mesleki özerklik ($r = .18$) arasında; mesleki gelişim ile mesleki özerklik ($r = .23$) arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

2.3.1.2. Yaşam boyu öğrenme ölçeği

Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği Diker Coşkun (2009) tarafından hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları 600 pilot ve 1500 asıl uygulama olmak üzere 2100 kişilik bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiş ve güvenirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ise motivasyon boyutunun güvenirlik katsayısı .77, sebat boyutunun güvenirlik katsayısı .84, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunun güvenirlik katsayısı .89, merak yoksunluğu boyutunun güvenirlik katsayısı .95 ve ölçeğin toplam güvenirlik katsayısı .90 olarak tespit edilmiştir. Ölçek, motivasyon (6 madde), sebat (6 madde), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (6 madde) ve merak yoksunluğu (9 madde) olmak üzere 4 boyutta toplam 27 maddeden oluşmaktadır. Motivasyon ve sebat alt boyutlarındaki tüm maddeler olumlu iken; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarındaki tüm maddeler olumsuzdur. Ölçek likert tipinde “hiç uymuyor (1)”den “çok uyuyor(6)”a doğru derecelendirilmiştir. Ölçekten alınabilecek minimum puan 27 maksimum puan ise 162'dir. Ölçekten sadece toplam puan hesaplanabilmesi için öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında yer alan maddelerin puanları ters çevrilmiş; bu boyutlar diğer analizlerde ters çevrilmemiştir. Böylece tüm

boyutlar için puanlama (1.00 – 1.83 Hiç uymuyor, 1.84 – 2.66 Kısmen uymuyor, 2.67 – 3.49 Çok az uymuyor, 3.50 – 4.32 Çok az uyuyor, 4.33 – 5.15 Kısmen uyuyor, 5.16 –6.00 Çok uyuyor) şeklinde olmuştur.

2.3.2. Nitel Boyut

Araştırmanın nitel verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu formun, alan yazında standartlaştırılmış veya açık uçlu sorulardan derinlemesine bilgi edinmek için hazırlandığı söylenmektedir (Creswell, 2015:158-165). Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmanın iki değişkeni olduğu için iki değişkeni de içeren sorulardan araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Birincisi, “Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik görüşleri nedir?” ve ikincisi de “Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri nedir?” sorularına yanıt arayan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme formuna ilişkin uzman görüşü çalışmalarının yapılması amacıyla, denemelik görüşme formu, önce, sosyolog ve nitel araştırma konusunda deneyimi olan bir ve eğitim yönetimi alanında uzmanlaşmış iki uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen bildirimler doğrultusunda birbirine benzeyip de dağınık olan sorular benzer yapılar altında toplanmıştır. Çok soyut ve genel olan sorular çıkarılmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra form iki okul müdürüne uygulanmıştır. Okul müdürlerinden alınan yanıtlara göre sorular tekrar yapılandırılarak forma son şekli verilmiştir. Bu formda okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin okul müdürlerine 5 temel soru ve bu temel sorulara bağlı olarak araştırmacının okul müdürlerine yönelttiği 19 sondaj soru sorulmuştur. Bu görüşme formu Ek 2’de gösterilmiştir.

Görüşme sürecinin başlangıcında, yasal izin alınmıştır. Maksimum çeşitlilik yoluyla belirlenen okul müdürlerine kıdem durumu araştırılarak kendileriyle görüşme yapılmasına gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Gönüllü olduğunu belirten okul müdürlerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve her bir öğretmenden görüşmenin gerçekleştirileceği tarihe ilişkin randevu alınmıştır.

2017-2018 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında ve bahar yarıyılında (Aralık-Mart), araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formundaki soruların katılımcılara yöneltilmesiyle gerçekleştirilen görüşmelerin süresi 30 ile 60 dakika arasında değişmektedir. Görüşmeler okullarda müdür odalarında mesai bitimi sonrasında

gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin izin vermesi halinde görüşme süreci ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmenin kaydedilmesine izin vermeyen okul müdürlerinin verdikleri yanıtlar ise araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Ardından bütün veri metinleri, katılımcıya verilen kod adıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Bu başlık altında nitel ve nicel verilerin analiz sürecine yer verilmiştir.

2.4.1. Nicel Boyut

Araştırmada okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler, ikili karşılaştırmalarda t-testi, üç ve daha fazla boyutu olan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı çıkan F değerleri için, farkın kaynağını belirlemek üzere çoklu karşılaştırma testlerinden Sidak testi kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ise Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak, 0.70-1.00 arasında olması yüksek; 0.69-0.30 arasında olması orta; 0.29- 0.00 arasında olması ise düşük düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2015). Ayrıca okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin alt boyutlarının, mesleki profesyonelliğe ve alt boyutlarını yordamasına ilişkin regresyon analizi yapılmıştır. Tüm bu parametrik analizleri yapabilmek için verilerin normallik testini sağlaması gerekmektedir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 2.6'da gösterilmiştir.

Tablo 2.6. Normallik Testi Sonuçları

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Genel Mesleki Profesyonellik	0.50	0.79
Karara Katılım Sağlama	0.82	0.14
Mesleki Etik	1.52	1.82
Mesleki Gelişim	0.25	0.08
Mesleki Özerklik	-0.65	0.03
Genel Yaşam Boyu Öğrenme	-1.10	0.27
Motivasyon	1.13	-1.19
Sebat	-0.83	0.75
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1.07	0.12
Merak Yoksunluğu	1.42	0.99

Tablo 2.6'a göre verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerini incelemek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş ve verilerin genel mesleki profesyonellik için çarpıklık değeri 0.50, basıklık değeri 0.79; karara katılım sağlama için çarpıklık değeri 0.82, basıklık değeri 0.14; mesleki etik için çarpıklık değeri 1.52, basıklık değeri 1.82; mesleki gelişim için çarpıklık değeri 0.25, basıklık değeri 0.08; mesleki özerklik için çarpıklık değeri -0.65, basıklık değeri 0.03; genel yaşam boyu öğrenme eğilimi için çarpıklık değeri -1.10 ve basıklık değeri 0.27; motivasyon için çarpıklık değeri -1.13 ve basıklık değeri 1.19; sebat için çarpıklık değeri -0.83 ve basıklık değeri 0.75; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk için çarpıklık değeri 1.07 ve basıklık değeri 0.12; merak yoksunluğu için çarpıklık değeri 1.42 ve basıklık değeri 0.99 olarak hesaplanmıştır. Tabachnick ve Fidell'e (2015) göre çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.5 ile +1.5 arasında olması verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır. Mesleki etik verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayısı 1.52 ve 1.82'dir. Bu duruma göre bu veri normal dağılım göstermemektedir. Ancak, basıklık ve çarpıklık değeri +2 ile -2 aralığındaki verilerin de normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery 2010; HahsVaughn ve Lomax, 2013; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006). Hatta Kline'a (2011: 63) göre normallik varsayımının sağlandığının kabul edilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin 3'ten küçük olması gerekmektedir. Bu çalışmada da nicel verilerin normal dağılım gösterdiği varsayılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testinde normallik varsayımı desteklenmemekle birlikte, incelenen histogram grafikleri ve Q-Q plot grafiği değişkenlerin dağılımlarında normallik sayıtları sağlanmıştır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu ortalamalara göre okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin davranışları gösterme sıklıkları

belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları ve profesyonellik düzeyleri Tablo 2.7’de gösterilmiştir.

Tablo 2.7. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliğine Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Puan ortalaması	Sıklık Aralığı	Mesleki Profesyonellik Düzeyi
1.00-1.80	Hiçbir zaman	Çok Düşük
1.81-2.60	Nadiren	Düşük
2.61-3.40	Ara sıra	Orta
3.41-4.20	Çoğu zaman	Yüksek
4.21-5.00	Her zaman	Çok Yüksek

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ölçeğine verdikleri yanıtlardan elde edilen verilerden aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Bu ortalamalara göre okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri belirlenmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde kullanılan puan aralıkları ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri düzeyleri Tablo 2.8’e gösterilmiştir.

Tablo 2.8. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerine Verilen Yanıtların Aritmetik Ortalamalarının Değerlendirilmesinde Kullanılan Puan Aralıkları

Puan ortalaması	Eğilim Aralığı	Y.B Öğrenme Eğilimi Düzeyi
1.00-1.83	Hiç uymuyor	Çok Düşük
1.84-2.66	Kısmen uymuyor	Düşük
2.67-3.49	Çok az uymuyor	Ortanın Altı
3.50-4.32	Çok Az Uyuyor	Ortanın Üstü
4.33-5.15	Kısmen Uyuyor	Yüksek
5.16-6.00	Çok Uyuyor	Çok Yüksek

Tablo 2.8’e 6’lı likert tipi ölçekte başlangıç 1 alındığında, 3,5 değeri “çok az uymuyor ile çok az uyuyor” değerlerinin orta noktası varsayılmıştır. Ölçeği geliştiren Diker Coşkun (2009) da 3.50 değerini “çok az uymuyor ile çok az uyuyor” değerlerinin orta noktası varsaymıştır.

2.4.2. Nitel Boyut

Nitel verilerin analizinde, içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi toplanan verilerden kavramları belirlemek ve bu kavramlar üzerinden temalar oluşturularak olgulara ulaşmak olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek,2013:259).

Nitel verilerde çalışma grubu okul müdürleri olduğu için görüşmeler müdür odasında yapılmıştır. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliği ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili olarak nitel verilerin analizinde; okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde alınan ses

kayıtları ve elle yazılan görüşme notları bilgisayar ortamında metin haline dönüştürülmüştür. Metinler araştırmacı tarafından bir çok kez okunduktan sonra kodlara, kodlardan kavramlara ve kavramlardan da temalara dönüştürülmüş ve temalardan da faktör analizleri öncesi nicel analizin ölçeğini oluşturacağı düşünülen boyutlara ulaşılmıştır. Her boyut altında bulunan kodlar boyutlar altında listelenerek nicel analizin ölçeği olacak OMMPÖ için madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzu ve boyutlar alan uzmanı tarafından kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Kodlama, verilerin kodlanması esnasında ortaya çıkan kavramlara göre yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan yola çıkarak, bulgular yorumlanmıştır. Katılımcıların ifadelerinden çarpıcı olanlar alıntı yapılarak yorumlar desteklenmiştir.

Bu analizin inandırıcılığının ve tutarlılığının sağlanabilmesi için kodlayıcılar arasında tutarlılığın kontrol çalışması yapılmıştır. Veriler araştırmacı ve alan uzmanı tarafından ayrı zamanlarda kodlanmış ve yapılan kodlamalar karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, OMMPÖ için Uzlaşma yüzdesi= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 formülü kullanılarak araştırmacının güvenilirliği %83, YBÖEÖ için de %78 bulunmuştur. Miles ve Huberman (2004) uzlaşma yüzdesinin %70'in üstünde bir değer almasını, güvenilir bulmaktadır. Bu nitel analizde de güvenilir bir sonuç elde edildiği anlaşılmıştır. Örneğin, bir okul müdürü ile yapılan görüşmeden *“Profesyonel bir okul müdüründe hakkaniyet lazım. Adalet gerekiyor. Çünkü siyasi farklı görüşler olabilir. Ama yaptığı iş iyi ise profesyonellik adına ödüllendirilmeli. Ben bu okula ilk geldiğimde öğretmenler önyargılı idi. Ama zamanla uygulamaları gördükçe ön yargı yıkıldı. Bana hakkaniyetli olduğumu söylediler”* verisinden *“Bana hakkaniyetli olduğumu söylediler”* kodu oluşturulmuş; sonra bu kod analiz edilerek buradan “adalet” kavramına ve bu kavramdan da “mesleki etik” temasına (boyutu) ulaşılmış olup; buradaki “adalet” kavramından da “Öğretmenlere adaletli yaklaşım” kodu oluşturulmuştur. Bu kod daha sonra ölçeğin madde havuzunda “Mesleki etik” boyutu altında yer almıştır. Bu kodlar alan uzmanı ile de karşılaştırılarak görüş birliği ve görüş ayrılığı olarak belirlenmiştir. Sonra da uyum yüzdesi çıkarılmıştır. Bunun gibi tüm kodlar, kavramlara ve kavramlardan temalara ulaşılarak oluşturulmuştur. Bu kavramlardan da ölçeğin madde havuzları temalar altında toplanmıştır.

3. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde, okul müdürlerinin, mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri davranışlarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Sonra da bu görüşlerin cinsiyet, görev yapılan okul, branş ve kıdem değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgularına yer verilmiştir. Daha sonra da yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki profesyonellik davranışlarına ilişkin görüşleri arasındaki ilişki ve etkilerine yer verilmiştir.

3.1. Nicel Boyuta İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutunda toplanan verilerin analizi ile ortaya çıkan bulgular tablolar ile birlikte verilmektedir.

3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

(Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları genel ve alt boyutlarda ne düzeydedir?)

Tablo 3.1’de okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin davranışlarının boyutlar düzeyinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.1. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyutlar	n	\bar{x}	S
1. Mesleki Etik	330	4.86	.36
2. Karara Katılımı Sağlama	330	4.58	.19
3. Mesleki Özerklik	330	4.20	.67
4. Mesleki Gelişim	330	3.66	.58
Mesleki profesyonellik toplam	330	4.40	.25

Tablo 3.1’e göre okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri yüksektir (n=330, \bar{x} =4.40, S=.25). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin, mesleki profesyonellik boyutları arasında en sık gösterdikleri davranışlar sırası ile mesleki etik (\bar{x} =4.86, S=.19), karara katılım sağlama (\bar{x} =4.59, S=.36), mesleki özerklik (\bar{x} =4.20, S=.58) ve mesleki gelişme (\bar{x} =3.66, S=.67) olmuştur. Mesleki profesyonelliğin genel ortalaması ise (\bar{x} =4.40, S=.25)’dir

3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

(Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel ve alt boyutlarda ne düzeydedir?)

Tablo 3.2’de okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutlar düzeyinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 3.2. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri

Boyutlar	n	\bar{x}	S
1. Motivasyon	330	5.55	.43
2. Sebat	330	5.25	.59
3. Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	330	2.32	1.40
4. Merak yoksunluğu	330	2.18	1.36
*Genel yaşam boyu öğrenme eğilimi	330	5.04	.79

*Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanı için 3. ve 4. boyutlar ters çevrilmiştir.

Tablo 3.2’de göre okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksektir (n=330, \bar{x} =5.04, Ss=0.791). Araştırmaya katılan okul müdürlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutları arasında motivasyon, (\bar{x} =5.55, S=.43) ve sebat (\bar{x} =5.25, S=.59) düzeyleri yüksek, merak yoksunluğu (\bar{x} =2.18, S=1.36) ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (\bar{x} =2.32, S=1.40)düzeyleri düşüktür.Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel ortalaması ise \bar{x} =5.04, S=.79’dir.

3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

(Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları genel ve alt boyutlarda cinsiyet, branş, mezuniyet türü, okul türü, okul yeri, okul kademesi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?)

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarını gösterme düzeyine ilişkin okul müdürlerinin görüşlerinin, okul müdürlerinin cinsiyet, branş, mezuniyet türü ve okul türü, okul yeri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi; okul müdürlerinin okul kademesi, meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi açısından anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup, bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları **cinsiyet** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Davranışlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması(T-Testi Sonuçları)

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Karara Katılımı Sağlama	Kadın	90	4.61	.33	328	.702	.48
	Erkek	240	4.58	.37			
Mesleki Etik	Kadın	90	4.87	.19	328	.760	.44
	Erkek	240	4.85	.19			
Mesleki Gelişim	Kadın	90	3.85	.63	328	3.186	.02*
	Erkek	240	3.59	.67			
Mesleki Özerklik	Kadın	90	4.14	.59	328	.178	.24
	Erkek	240	4.23	.57			
Genel Mesleki Profesyonellik	Kadın	90	4.43	.21	328	1.389	.16
	Erkek	240	4.39	.26			

* $p > .05$

Tablo 3.3’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri karara katılım sağlama [$t_{(328)}=.702$, $p > .05$], mesleki etik [$t_{(328)}=.760$, $p > .05$], mesleki özerklik [$t_{(328)}=-.178$, $p > .05$] ve genel mesleki profesyonellik boyutlarında [$t_{(328)}=1.389$, $p > .05$] **cinsiyete** göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak mesleki gelişim [$t_{(328)}=3.186$, $p < .05$] boyutu **cinsiyete göre farklılaşmaktadır**. Kadın öğretmenlerin mesleki gelişim davranışları ($\bar{x}=3.85$, $Ss=.63$), erkek öğretmenlerin mesleki gelişim ($\bar{x}=3.59$, $Ss=.67$) davranışlarından daha yüksektir.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları **branş** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.4’te yer verilmiştir.

Tablo 3.4. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Davranışlarının Branşa Göre Karşılaştırılması(T-Testi Sonuçları)

Boyutlar	Branş	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Karara Katılımı Sağlama	Sınıf öğretmeni	132	4.60	.32	328	.666	.50
	Branş Öğretmeni	198	4.57	.38			
Mesleki Etik	Sınıf öğretmeni	132	4.86	.18	328	.434	.66
	Branş Öğretmeni	198	4.85	.19			
Mesleki Gelişim	Sınıf öğretmeni	132	3.66	.69	328	.032	.97
	Branş Öğretmeni	198	3.66	.65			
Mesleki Özerklik	Sınıf öğretmeni	132	4.21	.56	328	.286	.77
	Branş Öğretmeni	198	4.20	.59			
Genel Mesleki Profesyonellik	Sınıf öğretmeni	132	4.41	.23	328	.563	.57
	Branş Öğretmeni	198	4.40	.26			

Tablo 3.4’te görüldüğü gibi, okul müdürlerinin **branş değişkenine göre** mesleki profesyonellikleri farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin karara katılım sağlama [$t_{(328)}=.666$, $p > .05$], mesleki etik [$t_{(328)}=.434$, $p > .05$], mesleki gelişim [$t_{(328)}=.032$, $p > .05$], mesleki özerklik [$t_{(328)}=.286$, $p > .05$] ve genel mesleki profesyonellikleri [$t_{(328)}=.563$, $p > .05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları **mezuniyet türü** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.5’te yer verilmiştir.

Tablo 3.5. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Davranışlarının Mezuniyet Türüne Göre Karşılaştırılması(t-Testi Sonuçları)

Mesleki Profesyonellikleri	Mezuniyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Karara Katılımı Sağlama	Lisans	287	4.57	.37	328	1.249	.21
	Yüksek lisans	43	4.65	.30			
Mesleki Etik	Lisans	287	4.86	.19	328	.442	.65
	Yüksek lisans	43	4.84	.18			
Mesleki Gelişim	Lisans	287	3.65	.67	328	.609	.54
	Yüksek lisans	43	3.72	.69			
Mesleki Özerklik	Lisans	287	4.22	.58	328	.952	.34
	Yüksek lisans	43	4.12	.56			
Genel Mesleki Profesyonellik	Lisans	287	4.40	.25	328	.277	.78
	Yüksek lisans	43	4.41	.21			

Tablo 3.5’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin **mezuniyet türü** değişkenine göre mesleki profesyonellikleri farklılaşmamaktadır. Karara katılım sağlama [$t_{(328)}=1.249$, $p>.05$], mesleki etik [$t_{(328)}=.442$, $p>.05$], mesleki gelişim [$t_{(328)}=.609$, $p>.05$], mesleki özerklik [$t_{(328)}=.952$, $p>.05$] ve genel mesleki profesyonellikleri [$t_{(328)}=.277$, $p>.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları **okul türü** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.6’da yer verilmiştir.

Tablo 3.6. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Davranışlarının Okul Türüne Göre Karşılaştırılması(t-Testi Sonuçları)

Boyutlar	Okul türü	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Karara Katılımı Sağlama	Devlet okulu	293	4.59	.35	328	1.210	.22
	Özel okul	37	4.52	.42			
Mesleki Etik	Devlet okulu	293	4.85	.19	328	2.312	.02*
	Özel okul	37	4.92	.13			
Mesleki Gelişim	Devlet okulu	293	3.64	.67	328	1.228	.22
	Özel okul	37	3.79	.66			
Mesleki Özerklik	Devlet okulu	293	4.21	.58	328	.211	.83
	Özel okul	37	4.18	.61			
Genel Mesleki Profesyonellik	Devlet okulu	293	4.40	.25	328	.405	.68
	Özel okul	37	4.42	.25			

* $p>.05$

Tablo 3.6’da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin **okul türü** değişkenine göre mesleki profesyonellik boyutlarından, karara katılım sağlama [$t_{(328)}=1.210$, $p>.05$], mesleki gelişim [$t_{(328)}=1.228$, $p>.05$], mesleki özerklik [$t_{(328)}=.211$, $p>.05$] ve genel mesleki

profesyonellikleri [$t_{(328)}=.405$, $p>.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak mesleki etik boyutunda [$t_{(328)}=2.312$, $p<.05$] farklılaşmaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları **okul yeri** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.7’de yer verilmiştir.

Tablo 3.7. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Davranışlarının Okul Yerine Göre Karşılaştırılması(T-Testi Sonuçları)

Boyutlar	Okul türü	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Karara Katılımı Sağlama	İl/İlçe Merkezi	222	4.57	.37	328	.066	.28
	Mahalle/Köy	108	4.62	.35			
Mesleki Etik	İl/İlçe Merkezi	222	4.86	.18	328	.972	.33
	Mahalle/Köy	108	4.84	.19			
Mesleki Gelişim	İl/İlçe Merkezi	222	3.66	.64	328	.027	.97
	Mahalle/Köy	108	3.66	.72			
Mesleki Özerklik	İl/İlçe Merkezi	222	4.20	.56	328	.168	.86
	Mahalle/Köy	108	4.21	.62			
Genel Mesleki Profesyonellik	İl/İlçe Merkezi	222	4.40	.24	328	.364	.71
	Mahalle/Köy	108	4.41	.26			

Tablo 3.7’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin okul yeri değişkenine göre mesleki profesyonellikleri farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin karara katılım sağlama [$t_{(328)}=1.066$, $p>.05$], mesleki etik [$t_{(328)}=.972$, $p>.05$], mesleki gelişim [$t_{(328)}=.027$, $p>.05$], mesleki özerklik [$t_{(328)}=.168$, $p>.05$] ve genel mesleki profesyonellikleri [$t_{(328)}=.364$, $p>.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları **okul kademesi** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.8’de yer verilmiştir.

Tablo 3.8. Okul Kademesi Değişkenine Gore Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyutlar	Okul Kademesi	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Karara katılım sağlama	A-İlkokul	137	4.60	0.32	2-327	.280	0.75	
	B-Ortaokul	123	4.59	0.38				
	C-Lise	70	4.56	0.41				
Mesleki etik	A-İlkokul	137	4.86	0.18	2-327	.666	0.51	-
	B-Ortaokul	123	4.84	0.20				
	C-Lise	70	4.87	0.17				
Mesleki Gelişim	A-İlkokul	137	3.64	0.69	2-327	.492	0.61	
	B-Ortaokul	123	3.70	0.63				
	C-Lise	70	3.62	0.69				
Mesleki özerklik	A-İlkokul	137	4.23	0.60	2-327	1.151	0.31	-
	B-Ortaokul	123	4.23	0.58				
	C-Lise	70	4.11	0.55				
Genel Mesleki Profesyonellik	A-İlkokul	137	4.41	0.23	2-327	1.769	0.46	-
	B-Ortaokul	123	4.42	0.25				
	C-Lise	70	4.37	0.28				

Tablo 3.8’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin **okul kademesi** değişkenine göre mesleki profesyonelliklerifarklılaşmamaktadır.Okul müdürlerinin karara katılım sağlama [$F_{(2-327)}=.280$; $p>.05$], mesleki etik [$F_{(2-327)}=.666$; $p>.05$], mesleki gelişim [$F_{(2-327)}=.492$; $p>.05$], mesleki özerklik[$F_{(2-327)}=1.151$; $p>.05$] ve genel mesleki profesyonellikleri [$F_{(2-327)}=1.769$; $p>.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları**mesleki kıdem** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.9’da yer verilmiştir.

Tablo 3.9. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Karara Katılımı Sağlama	A. 1-10 yıl	44	4.67	0.32	2-327	2.919	.067	-
	B. 11-20 yıl	135	4.61	0.37				
	C. 21 yıl ve üzeri	151	4.54	0.36				
Mesleki Etik	A. 1-10 yıl	44	4.88	0.19	2-327	.998	.055	-
	B. 11-20 yıl	135	4.84	0.19				
	C. 21 yıl ve üzeri	151	4.87	0.18				
Mesleki Gelişim	A. 1-10 yıl	44	3.84	0.62	2-327	2.121	.370	
	B. 11-20 yıl	135	3.60	0.71				
	C. 21 yıl ve üzeri	151	3.66	0.64				
Mesleki Özerklik	A. 1-10 yıl	44	4.27	0.55	2-327	.538	.122	-
	B. 11-20 yıl	135	4.22	0.58				
	C. 21 yıl ve üzeri	151	4.17	0.59				
Genel Mesleki Profesyonellik	A. 1-10 yıl	44	4.48	0.25	2-327	2.721	.584	-
	B. 11-20 yıl	135	4.40	0.24				
	C.21 yıl ve üzeri	151	4.38	0.25				

Tablo 3,9’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri mesleki **kıdem değişkenine** göre farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin karara katılım sağlama [$F_{(2-327)}=2.919$; $p>.05$], mesleki etik [$F_{(2-327)}=.998$; $p>.05$], mesleki gelişim [$F_{(2-327)}=2.121$; $p>.05$], mesleki özerklik [$F_{(2-327)}=.538$; $p>.05$] ve genel mesleki profesyonellikleri [$F_{(2-327)}=2.721$; $p>.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları **yöneticilik kıdemi** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.10’da yer verilmiştir.

Tablo 3.10. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyutlar	Yöneticilik Kıdemi	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Karara Katılımı Sağlama	A. 1-9 yıl	220	4.59	0.37	2-327	1.43	.23	
	B. 10-19 yıl	72	4.62	0.35				
	C. 20 yıl ve üzeri	38	4.50	0.33				
Mesleki Etik	A. 1-9 yıl	220	4.85	0.19	2-327	1.44	.23	
	B. 10-19 yıl	72	4.89	0.16				
	C. 20 yıl ve üzeri	38	4.83	0.20				
Mesleki Gelişim	A. 1-9 yıl	220	3,67	0.65	2-327	0.09	.91	
	B. 10-19 yıl	72	3,66	0.69				
	C. 20 yıl ve üzeri	38	3,61	0.72				
Mesleki Özerklik	A. 1-9 yıl	220	4.20	0.56	2-327	2.78	.06	
	B. 10-19 yıl	72	4.12	0.66				
	C. 20 yıl ve üzeri	38	4.40	0.46				
Genel Mesleki Profesyonellik	A. 1-9 yıl	220	4.41	0.24	2-327	0.01	.99	-
	B. 10-19 yıl	72	4.40	0.26				
	C. 20 yıl ve üzeri	38	4.40	0.26				

Tablo 3.10’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri **okul yöneticiliği kıdemi** değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin karara katılımı sağlama [$F_{(2-327)}=1.43$; $p>.05$], mesleki etik [$F_{(2-327)}=1.44$; $p>.05$], mesleki gelişim [$F_{(2-327)}=0.09$; $p>.05$], mesleki özerklik [$F_{(2-327)}=2.78$; $p>.05$] ve genel mesleki profesyonellikleri [$F_{(2-327)}=0.01$; $p>.05$], anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

3.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

(Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, genel ve alt boyutlarda cinsiyet, branş, mezuniyet türü, okul türü, okul yeri, okul kademesi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir ?)

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin cinsiyet, branş, mezuniyet türü ve okul türü, okul yeri değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi; okul kademesi, meslek kıdemi, yöneticilik kıdemi açısından anlamlı farklılığı belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış olup, bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmaktadır.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin **cinsiyet** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.11’de yer verilmiştir.

Tablo 3.11. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Cinsiyete Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Motivasyon	Kadın	90	5.67	.41	328	3.182	.00*
	Erkek	240	5.51	.46			
Sebat	Kadın	90	5.41	.51	328	3.154	.00*
	Erkek	240	5.18	.64			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Kadın	90	1.92	1.29	328	3.220	.00*
	Erkek	240	2.42	1.42			
Merak yoksunluğu	Kadın	90	1.80	1.24	328	3.117	.00*
	Erkek	240	2.33	1.38			
Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kadın	90	5.32	.75	328	4.003	.00*
	Erkek	240	4.94	.78			

* p> .05

*Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanı için 3. ve 4. boyutlar ters çevrilmiştir.

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri **cinsiyete** göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul müdürlerinin motivasyon [$t_{(328)}=3.182$, $p<.05$], sebat [$t_{(328)}=3.154$, $p<.05$] öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$t_{(328)}=3.220$, $p<.05$], merak yoksunluğu [$t_{(328)}=3.117$, $p<.05$] ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri [$t_{(328)}=4.003$, $p<.05$], **cinsiyete** göre farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin motivasyon ($\bar{x}=5.67$, $Ss=.42$) ve sebat düzeyleri ($\bar{x}=5.41$, $Ss=.51$), erkek öğretmenlerin motivasyon ($\bar{x}=5.51$, $Ss=.43$) ve sebat düzeylerinden ($\bar{x}=5.18$, $Ss=.61$) daha yüksektir. Yine kadın öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukları ($\bar{x}=1.92$, $Ss=1.29$) ve merak yoksunlukları ($\bar{x}=1.80$, $Ss=1.24$) erkek öğretmenlerin öğrenmeyi düzenleme yoksunluk ($\bar{x}=2.42$, $Ss=1.41$) ve merak yoksunluğundan ($\bar{x}=2.33$, $Ss=1.37$) daha düşüktür.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin **branş** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.12’de yer verilmiştir.

Tablo 3.12. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Branşa Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Branş	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Motivasyon	Sınıf öğretmeni	132	5.59	.42	328	1.324	.18
	Branş Öğretmeni	198	5.53	.44			
Sebat	Sınıf öğretmeni	132	5.27	.62	328	.707	.48
	Branş Öğretmeni	198	5.23	.59			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Sınıf öğretmeni	132	2.30	1.37	328	.185	.85
	Branş Öğretmeni	198	2.33	1.43			
Merak yoksunluğu	Sınıf öğretmeni	132	2.13	1.30	328	.656	.51
	Branş Öğretmeni	198	2.23	1.40			
Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Sınıf öğretmeni	132	5.08	.77	328	.752	.45
	Branş Öğretmeni	198	5.02	.80			

* p> .05

*Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanı için 3. ve 4. boyutlar ters çevrilmiştir.

Tablo 3.12’de görüldüğü gibibrans değişkenine göre okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm boyutlarda; motivasyon [$t_{(328)}=1.324$, $p>.05$], sebat [$t_{(328)}=.707$, $p>.05$], öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$t_{(328)}=.185$, $p>.05$], merak yoksunluğu [$t_{(328)}=.656$, $p>.05$] ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri [$t_{(328)}=.752$, $p>.05$], anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin **mezuniyet türü** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.13’de yer verilmiştir.

Tablo 3.13. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Mezuniyet Türüne Göre Karşılaştırılması(T-Testi Sonuçları)

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Mezuniyet	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Motivasyon	Lisans	287	5.55	.46	328	.420	.67
	Yüksek lisans	43	5.58	.38			
Sebat	Lisans	287	5.25	.62	328	.304	.76
	Yüksek lisans	43	5.22	.60			
Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk	Lisans	287	2.37	1.44	328	1.800	.07
	Yüksek lisans	43	1.96	1.11			
Merak yoksunluğu	Lisans	287	2.22	1.41	328	1.323	.19
	Yüksek lisans	43	1.93	.94			
Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Lisans	287	5.02	.81	328	1.442	.15
	Yüksek lisans	43	5.21	.61			

* $p>.05$

*Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanı için 3. ve 4. boyutlar ters çevrilmiştir.

Tablo 3.13’de görüldüğü gibi **mezuniyet türü** değişkenine göre okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Yaşam boyu öğrenme eğilimi boyutlarından motivasyon [$t_{(328)}=.420$, $p>.05$], sebat [$t_{(328)}=.304$, $p>.05$], öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$t_{(328)}=1.800$, $p>.05$], merak yoksunluğu boyutlarına [$t_{(328)}=1.323$, $p>.05$] ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri [$t_{(328)}=1.442$, $p>.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin **okul türü** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.14’de yer verilmiştir.

Tablo 3.14. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (T-Testi Sonuçları)

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Okul türü	n	\bar{x}	S	sd	t	p
Motivasyon	Devlet okulu	293	5.53	.44	328	2.791	.00*
	Özel okul	37	5.74	.33			
Sebat	Devlet okulu	293	5.20	.60	328	3.788	.00*
	Özel okul	37	5.59	.42			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Devlet okulu	293	2.37	1.43	328	1.805	.07
	Özel okul	37	1.92	1.15			
Merak Yoksunluğu	Devlet okulu	293	2.24	1.39	328	2.294	.02*
	Özel okul	37	1.70	1.00			
Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Devlet okulu	293	5.00	.80	328	3.015	.00*
	Özel okul	37	5.41	.60			

* $p > .05$

*Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanı için 3. ve 4. boyutlar ters çevrilmiştir.

Tablo 3.14'te görüldüğü gibi **okul türü** değişkenine göre okul müdürlerinin, genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri [$t_{(328)}=3.015$, $p > .05$] ile motivasyon [$t_{(328)}=-2.79$, $p < .05$], sebat [$t_{(328)}= 3.78$, $p < .05$], merak yoksunluğu [$t_{(328)}=2.29$, $p < .05$] anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Ancak, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda [$t_{(328)}=1.805$, $p > .05$] farklılaşmamaktadır. Özel okul müdürlerinin motivasyon ($\bar{x}=5.74$, $Ss=.33$), sebat ($\bar{x}=5.59$, $Ss=.42$) ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri devlet okulu müdürlerine göre daha yüksektir. Yine özel okul müdürlerinin merak yoksunlukları ($\bar{x}=1.70$, $Ss=1.00$) devlet okulu müdürlerinden daha düşüktür.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin **okul yeri** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.15'de yer verilmiştir.

Tablo 3.15. Okul Müdürlerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimlerinin Okul Türüne Göre Karşılaştırılması (t-Testi Sonuçları)

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Okul yeri	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Motivasyon	İl/İlçe Merkezi	222	5.56	.42	328	.492	.62
	Mahalle/Köy	108	5.53	.45			
Sebat	İl/İlçe Merkezi	222	5.25	.59	328	.399	.69
	Mahalle/Köy	108	5.23	.61			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	İl/İlçe Merkezi	222	2.22	1.32	328	1.729	.09
	Mahalle/Köy	108	2.51	1.55			
Merak Yoksunluğu	İl/İlçe Merkezi	222	2.02	1.26	328	3.079	.00*
	Mahalle/Köy	108	2.51	1.50			
Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	İl/İlçe Merkezi	222	5.12	.73	328	2.572	.01*
	Mahalle/Köy	108	4.88	.87			

* $p > .05$

*Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanı için 3. ve 4. boyutlar ters çevrilmiştir.

Tablo 3.15’de görüldüğü gibi **okul yeri** değişkenine göre okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimi boyutlarından, motivasyon [$t_{(328)}=.492$, $p>.05$] , sebat [$t_{(328)}=.399$, $p>.05$], öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$t_{(328)}=1.729$, $p>.05$], düzeyleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak, merak yoksunluğu [$t_{(328)}=-3.079$, $p>.05$] ve genel yaşam boyu öğrenme düzeyleri [$t_{(328)}=2.572$, $p<.05$] farklılaşmaktadır. İl ve ilçe merkezinde bulunan okul müdürlerinin merak yoksunlukları ($\bar{x}=2.02$, $Ss=1.26$) düzeyi mahalle/köy okulu müdürlerine göre daha düşük ve genel yaşam boyu öğrenme düzeyleri ($\bar{x}=5.12$, $Ss=.42$) mahalle/köy okulu müdürlerine göre daha yüksektir. Buna göre il ve ilçe merkezinde bulunan okul müdürlerinin mahalle/köy okulu müdürlerine göre yeni şeyler öğrenmek için daha meraklı oldukları söylenebilir. Yine il ve ilçe merkezinde bulunan okul müdürlerinin genel olarak yaşam boyu öğrenme düzeyleri, mahalle/köy okulu müdürlerine göre daha yüksektir.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin **okul kademesi** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.16’da yer verilmiştir.

Tablo 3.16. Okul Kademesi Değişkenine Gore Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyutlar	Okul Kademesi	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Motivasyon	A- İlkokul	137	5.57	0.47	2-327	0.759	.469	-
	B- Ortaokul	123	5.56	0.42				
	C- Lise	70	5.50	0.51				
Sebat	A- İlkokul	137	5.27	0.62	2-327	0.864	.422	-
	B- Ortaokul	123	5.27	0.59				
	C- Lise	70	5.16	0.72				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	A- İlkokul	137	2.23	1.32	2-327	0.565	.526	-
	B- Ortaokul	123	2.36	1.44				
	C- Lise	70	2.44	1.53				
Merak Yoksunluğu	A- İlkokul	137	2.03	1,24	2-327	2.030	.130	-
	B- Ortaokul	123	2.15	1,37				
	C- Lise	70	2.25	1,56				
Genel Yaşam Boyu Öğrenme	1-İlkokul	137	5.11	0.74	2-327	1.803	.166	-
	2-Ortaokul	123	5.06	0.78				
	3-Lise	70	4.89	0.87				

*Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanı için 3. ve 4. boyutlar ters çevrilmiştir.

Tablo 3.16’da görüldüğü gibi okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri; motivasyon [$F_{(2-327)}=0.76$; $p>.05$], sebat [$F_{(2-327)}=0.86$; $p>.05$], öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$F_{(2-327)}=0.57$; $p>.05$], merak yoksunluğu [$F_{(2-327)}=2.03$; $p>.05$] boyutlarında **okul kademesi değişkenine** göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin **kıdem** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.17’de yer verilmiştir.

Tablo 3.17. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyutlar	Kıdem	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Motivasyon	A. 1-10 yıl	44	5.62	0.34	2-327	1.585	.20	-
	B. 11-20 yıl	135	5.58	0.46				
	C. 21 yıl ve üzeri	151	5.51	0.43				
Sebat	A. 1-10 yıl	44	5.39	0.54	2-327	1.425	.24	-
	B. 11-20 yıl	135	5.21	0.65				
	C. 21 yıl ve üzeri	151	5.23	0.56				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	A. 1-10 yıl	44	1.99	1.43	2-327	1.437	.25	-
	B. 11-20 yıl	135	2.41	1,49				
	C. 21 yıl ve üzeri	151	2.33	1,32				
Merak Yoksunluğu	A. 1-10 yıl	44	2.17	1.33	2-327	1.778	.17	-
	B. 11-20 yıl	135	2.35	1.43				
	C. 21 yıl ve üzeri	151	2.05	1.28				
Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	A. 1-10 yıl	44	5.16	0.77	2-327	1.199	.30	-
	B. 11-20 yıl	135	4.97	0.83				
	C. 21 yıl ve üzeri	151	5.07	0.75				

*Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanı için 3. ve 4. boyutlar ters çevrilmiştir.

Tablo 3.17’de görüldüğü gibi, okul müdürlerinin genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri; motivasyon [$F_{(2-327)}=1.58$; $p>.05$], sebat [$F_{(2-327)}=1.425$; $p>.05$], öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$F_{(2-327)}=1.477$; $p>.05$] ve merak yoksunluğu [$F_{(2-327)}=1.778$; $p>.05$] boyutlarında **kıdem** değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin **yöneticilik kıdemi** değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgulara Tablo 3.18’de yer verilmiştir.

Tablo 3.18. Yöneticilik Kıdemi Değişkenine Gore Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri (ANOVA Testi Sonuçları)

Boyutlar	Yöneticilik Kıdem	n	\bar{x}	S	sd	F	p	Fark
Motivasyon	1. 1-9 yıl	220	5.55	0.45	2-327	1.273	.28	
	2. 10-19 yıl	72	5.61	0.39				
	3.20 yıl ve üzeri	38	5.47	0.40				
Sebat	1. 1-9 yıl	220	5.25	0.62	2-327	1.493	.22	
	2. 10-19 yıl	72	5.31	0.49				
	3.20 yıl ve üzeri	38	5.10	0.60				
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	1. 1-9 yıl	220	2.25	1.42	2-327	3.803	.02*	1-3
	2. 10-19 yıl	72	2.22	1.29				
	3.20 yıl ve üzeri	38	2.90	1.48				
Merak Yoksunluğu	1. 1-9 yıl	220	2.22	1.38	2-327	2.060	.12	
	2. 10-19 yıl	72	1.94	1.21				
	3.20 yıl ve üzeri	38	2.47	1.49				
Genel Yaşam Boyu Öğrenme	1. 1-9 yıl	220	5.05	0.79	2-327	3.332	.03*	2-3
	2. 10-19 yıl	72	5.17	0.72				
	3.20 yıl ve üzeri	38	4.77	0.83				

* p< .05

*Genel Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri puanı için 3. ve 4. boyutlar ters çevrilmiştir.

Tablo 3.18’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri **okul yöneticiliği kıdemi** değişkenine göre; motivasyon [$F_{(2-327)}=1.273$; $p>.05$] , sebat [$F_{(2-327)}=1.493$; $p>.05$] , merak yoksunluğu [$F_{(2-327)}= 2.059$; $p>.05$] boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmazken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk [$F_{(2-327)}=3.803$; $p<.05$] ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri [$F_{(2-327)}=3.332$; $p<.05$] boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Sidak testine göre öğrenmeyi düzenlemedeki yoksunluk boyutundaki farklılık 20 yıl ve üzeri ($\bar{x}=2.90$, $Ss=1.48$) yöneticilik kıdemi olanlar ile 1-9 yıl ($\bar{x}=2.25$, $Ss=1.42$) ve 10-19 yıl ($\bar{x}=2.22$, $Ss=1.29$) yöneticilik kıdemi olanlar arasındadır. Yöneticilik kıdemi 1-9 yıl arasında olan okul müdürlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeyleri 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri olanlardan daha düşüktür. Tespit edilen farkın etki büyüklüğü $\eta^2= .02$ düşük düzeyde bulunmuştur. Sidak testine göre genel yaşam boyu öğrenme eğilimlerindeki farklılık 20 yıl ve üzeri ($\bar{x}=4.09$, $Ss=1.47$) yöneticilik kıdemi olan okul müdürleri ile 10-19 yıl ($\bar{x}=4.78$, $Ss=1.27$) yöneticilik kıdemi olanlar arasındadır. Yöneticilik kıdemi 10-19 yıl arasında olan okul müdürlerinin genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri 20 yıl ve üzeri olanlardan daha yüksektir. Tespit edilen farkın etki büyüklüğü $\eta^2= .01$ düşük düzeyde bulunmuştur.

3.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

(Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında bir ilişki var mıdır?)

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin hangi düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla korelasyon testi uygulanmış olup, bulgular aşağıda tabloda sunulmaktadır.

Tablo 3.19’da mesleki profesyonellik ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutları arasındaki ilişkilere ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 3.19. Mesleki Profesyonellik ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Boyutları Arasındaki İlişkiler(Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Sonuçları)

Ölçek ve Alt Boyutları	GYBÖ	M	S	ÖDY	MY
GMP	.20**	.35**	.41**	-.05	-.11*
KKS	.20**	.25**	.23**	-.13*	-.15**
ME	.30**	.28**	.12*	-.24**	-.26**
MG	.09	.25**	.39**	.06	-.04
MÖ	-.01	.11*	.17**	.05	.05

* p>.05 düzeyinde

** p> .01 düzeyinde anlamlıdır

Not: **GYBÖ**: Genel Yaşam Boyu Öğrenme; **M**: Motivasyon; **S**: Sebat; **ÖDY**: Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk; **MY**: Merak Yoksunluğu; **GMP**: Genel Mesleki Profesyonellik; **KKS**: Karara Katılım Sağlama; **ME**: Mesleki Etik; **MG**: Mesleki Gelişim; **MÖ**: Mesleki Özerklik

Tablo 3.19’a göre, genel mesleki profesyonellik ile genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında($r=0.20$) pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki, genel mesleki profesyonellik ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon ($r=0.35$) ve sebat ($r=0.41$) boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde bir ilişki, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=-0.05$) boyutu ile negatifyönde düşük, yine merak yoksunluğu (-0.11) boyutu arasında negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Karara katılım sağlama boyutu ile genelyaşam boyu öğrenme eğilimi arasında ($r=0.20$) pozitif ve orta düzeyde bir ilişki; yine karara katılım sağlama ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon ($r=0.25$), sebat ($r=0.23$), boyutları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=-0.13$) ve merak yoksunluğu ($r=-0.15$)boyutları arasında ise negatif ve düşük düzeyde bir ilişki;mesleki etik ile genel yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında ($r=0.30$)pozitif ve orta düzeyde,mesleki etik ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon ($r=0.28$), sebat ($r=0.12$) boyutları arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=-0.24$) ve merak yoksunluğu($r=-0.26$) boyutları arasında negatif ve düşük

düzeyde bir ilişki bulunduğu; mesleki gelişim ile genel yaşam boyu öğrenme eğilimi ($r=0.09$) arasında pozitif yönde düşük ilişki bulunduğu anlaşılmıştır. Mesleki gelişim ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon ($r=0.25$), sebat ($r=0.29$) ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=0.06$) boyutları arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki bulunduğu anlaşılmıştır. Yine mesleki gelişim ile merak yoksunluğu ($r=-0.04$) arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki; mesleki özerklik ile genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri (-0.01) arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunduğu anlaşılmıştır; mesleki özerklik ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon ($r=0.11$), sebat ($r=0.17$), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=0.05$) boyutları arasında pozitif ve düşük düzeyde ilişki; merak yoksunluğu ($r=-0.05$) boyutu ile negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunduğu anlaşılmıştır.

3.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

(Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, mesleki profesyonellik davranışlarını yordamakta mıdır?)

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin, mesleki profesyonellik düzeylerini ne düzeyde yordadığını belirlemek amacı ile yapılan regresyon analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

Tablo 3.20’de okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan yordayıcı değişkenlerin genel mesleki profesyonellik düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesi, amacı ile yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.20. Genel Mesleki Profesyonellik Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.259	0.179	-	18.211	0.00	-	-
Motivasyon	0.088	0.040	0.152	2.196	0.029	0.12	0.11
Sebat	0.127	0.028	0.302	4.567	0.000	0.25	0.23
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	-0.006	0.014	0.033	0.420	0.674	-0.02	0.021
Merak Yoksunluğu	-0.008	0.025	-0.046	-0.570	0.569	-0.03	-0.029

$R=0.424$; $R^2=0.179$ $F_{(4-325)}=17.766$ $p=0.00$

Tablo 3.20’e göre okul müdürlerinin genel mesleki profesyonelliğini yordayan diğer değişkenler kontrol edildiğinde motivasyon ($r=0.12$) ve sebat boyutları ($r=0.25$) arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak

yoksunluğu değişkeni ile negatif yönlü ve düşük düzeyde ilişki bulunduğu anlaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin genel mesleki profesyonellik düzeyleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.42$, $R^2=0.179$, $p>.00$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin okul müdürlerinin genel mesleki profesyonellik düzeyleri üzerindeki görece önem sırası; sebat, motivasyon, merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluktur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde sebat boyutu ve motivasyon boyutu okul müdürlerinin genel mesleki profesyonellik düzeylerinin önemli yordayıcısıdır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin genel mesleki profesyonellik düzeylerinin % 18'ini açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre genel mesleki profesyonelliğin regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Genel Mesleki Profesyonellik} = 3259 + .088 \text{ Motivasyon} + .127 \text{ Sebat} + .006 \text{ Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk} - .008 \text{ Merak Yoksunluğu}$$

Tablo 3.21’de okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan yordayıcı değişkenlerin mesleki profesyonelliğin karara katılım sağlama düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesi, amacı ile yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.21. Karara Katılımı Sağlama Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.563	0.275	-	12.978	0.00	-	-
Motivasyon	0.124	0.061	0.148	2.023	0.044	0.112	0.108
Sebat	0.076	0.043	0.124	1.771	0.078	0.098	0.094
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	-0.018	0.021	-0.069	-0.829	0.408	-0.046	-0.044
Merak Yoksunluğu	-0.008	0.023	-0.030	-0.359	0.720	0.020	-0.019
$R=0.282$; $R^2=0.080$ $F_{(4-325)}=7.020$ $p=0.00$							

Tablo 3.21’e göre, diğer değişkenler kontrol edildiğinde karara katılım sağlama ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden motivasyon ($r=0.112$) ve sebat ($r=0.098$) boyutları arasında pozitif ve düşük düzeyde, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=-0.046$) ve merak yoksunluğu ($r=-0.020$) arasında ise negatif ve düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu anlaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin karara katılım sağlama düzeyleri ile düşük düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.28$, $R^2=0.08$, $p>.00$). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin okul müdürlerinin karara katılım sağlama düzeyleri üzerindeki

görelî önem sırası; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğudur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde, sadece motivasyonboyutu okul müdürlerinin karara katılımı sağlamadüzeyininanlamli yordayıcısıdır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinininkarara katılımı sağlama düzeylerinin % 8'ini açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre karara katılımı sağlama regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Karara Katılımı Sağlama} = 3563 + .124 \text{ Motivasyon} + .076 \text{ Sebat} - .021 \text{ Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk} - .008 \text{ Merak Yoksunluğu}$$

Tablo 3.22'de okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan yordayıcı değişkenlerin mesleki profesyonelliğın mesleki etik düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesi, amacı ile yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.22. Mesleki Etik Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişen	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	4.375	0.141	-	30.944	0.00	-	-
Motivasyon	0.123	0.032	0.279	3.899	0.000	0.211	0.203
Sebat	-0.025	0.022	-0.079	-1.154	0.249	-0.064	-0.060
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	-0.013	0.011	-0.094	-1.163	0.246	-0.064	-0.061
Merak Yoksunluğu	-0.015	0.012	-0.108	-1.302	0.194	-0.072	0.068
R=0.346; R ² =0.120 F ₍₄₋₃₂₅₎ =11.041 p= 0.00							

Tablo 3.22'ye göre diğer değişkenler kontrol edildiğinde, mesleki etik ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutlarından sadece motivasyon (r=.21) ile arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki; sebat değişkeni (r=-.064), öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (r=-0.064)ve merak yoksunluğu(r=-.072) boyutları arasında negatif yönlü düşük düzeyde bir ilişki bulunduğubelirlenmiştir. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin mesleki etik düzeyleri ile orta düzeyde vepozitif yönlü anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.35, R²=0.12,p> .00). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin okul müdürlerinin mesleki etik düzeyleri üzerindeki görelî önem sırası; motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu şeklindedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutlarından sadece motivasyon okul müdürlerinin mesleki etik düzeylerinin önemlibir yordayıcısıdır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin mesleki etik düzeylerinin % 12'sini açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre mesleki etik regresyon eşitliği şöyledir:

Mesleki Etik= 4375 + .123 Motivasyon -.025 Sebat - .013 Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk - .015Merak Yoksunluğu

Tablo 3.23’de okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan yordayıcı değişkenlerin mesleki profesyonelliğin mesleki gelişim düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesi, amacı ile yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.23. Mesleki Gelişim Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	1.322	0.483	-	2.756	0.006	-	-
Motivasyon	0.008	0.108	0.005	0.071	0.943	0.004	0.004
Sebat	0.423	0.075	0.377	5.614	0.000	0.297	0.285
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	0.076	0.038	-0.160	2.020	0.044	0.111	0.103
Merak Yoksunluğu	-0.051	0.040	-0.102	-1.262	0.208	-0.070	-0.064

R=0.400; R²=0.160 F₍₄₋₃₂₅₎=15.471 p= 0.00

Tablo 3.23’e göre, diğer değişkenler kontrol edildiğinde motivasyon (r=.04) ile mesleki gelişim arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde bir ilişki; sebat değişkeni (r=.30) ile pozitif ve orta düzeyde bir ilişki; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk (r=.111) ile pozitif ve düşük düzeyde ilişki; merak yoksunluğu (r=-.070) değişkeni ile ise negatif ve düşük düzeyde ilişki bulunduğu anlaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin mesleki gelişim düzeyleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.40, R²=0.160, p> .00). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin okul müdürlerinin mesleki gelişim düzeyleri üzerindeki görece önem sırası; sebat, motivasyon, merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluktur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutlarından sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutlarının okul müdürlerinin mesleki gelişim düzeylerinin önemli bir yordayıcısıdır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin mesleki gelişim düzeylerinin % 16’sını açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre mesleki gelişim regresyon eşitliği şöyledir:

Mesleki Gelişim = 1332 + .008 Motivasyon + .423 Sebat + .076 Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk - .051Merak Yoksunluğu

Tablo 3.24'e okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini oluşturan yordayıcı değişkenlerin mesleki profesyonelliğin mesleki özerklik düzeyini yordayıp yordamadığının belirlenmesi amacı ile yapılan regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.24. Mesleki Özerklik Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.30	0.41	-	8.05	0.00	-	-
Motivasyon	0.06	0.10	0.04	0.59	0.56	0.03	0.03
Sebat	0.15	0.07	0.15	2.07	0.04	0.11	0.11
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	-0.00	0.04	-0.01	-0.11	0.91	-0.01	-0.01
Merak Yoksunluğu	-0.04	0.04	-0.08	-0.92	0.36	-0.05	-0.05
R=0.185; R ² =0.034 F ₍₄₋₃₂₅₎ =2.867 p= 0.02							

Tablo 3.24'e göre, diğer değişkenler kontrol edildiğinde, mesleki özerklik boyutu ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkide, sebat (r=.11), motivasyon (r=.03) ve merak yoksunluğu (r=.05) değişkenleri ile pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunduğu; öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk değişkeni (r=-0.00) ile bir ilişki bulunmadığı, anlaşılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin mesleki özerklik düzeyleri ile düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.19, R²=0.03, p> .00). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin okul müdürlerinin mesleki özerklik düzeyleri üzerindeki görece önem sırası; sebat, motivasyon, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğudur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutlarından sebat değişkeninin okul müdürlerinin mesleki özerklik düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin mesleki özerklik düzeylerinin % 3'ünü açıklamaktadır. Elde edilen bulgulara göre mesleki özerklik regresyon eşitliği şöyledir:

$$\text{Mesleki Özerklik} = 3037 + .059 \text{ Motivasyon} + .145 \text{ Sebat} + .005 \text{ Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk} + .033 \text{ Merak Yoksunluğu}$$

3.2. Nitel Boyuta İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerine ilişkin görüşlerine, yer verilmektedir.

3.2.1. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

(Okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile ilgili görüşleri nasıldır?)

Bu bölümde elde edilen bulgular tablolar halinde verilmiş ve bu bilgilerle ilgili yorumlar yapılmıştır. Araştırmanın yedinci alt problemi “Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ile ilgili görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme yanıt aramak için nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve okul müdürlerinin görüşleri alınmıştır.

Görüşme yapılan okul müdürlerinin, araştırmanın yedinci alt probleminin yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularına verdikleri bilgilerden elde edilen 7 tema ve her bir temanın kategorileri bu alt problemde yer almaktadır. Elde edilen temalar ışığında okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri hakkındaki görüşleri irdelenmiştir. Şekil 3.1’de okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşlerinin ana temalarına dayalı modeli görülmektedir.



Şekil 3.1. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Görüşlerini Yansıtan Model.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliğinin mesleki yetkinlik boyutuna ilişkin görüşleri

Katılımcı okul müdürlerinin mesleki yetkinlik temasına ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla, okul müdürü görüşleri ile ilgili frekans dağılımı belirlenmiştir. Okul

müdürlerinin mesleki yetkinliklerine ilişkin görüşlerinin tema ve kategoriler halinde Tablo 3.25’de sunulmuştur.

Tablo 3.25. Okul Müdürlerinin Mesleki Yetkinliği

Kategoriler	f
Öğretimsel liderlikleri	6
Çalışanlarla işbirliği	5
Eleştirel düşünme	4
Mevzuat bilgisi	3
Okul müdürlerinin risk yönetimi	3
Planlılık	3
Okul müdürlerinin kuruma katkısı	2
Özgüven	2
Çalışanlar arası çatışmaları çözmek	2
Deneyimlerini aktarmak	2
Bakış açısı	1
Sınırlılıklarını bilmek	1
Ders denetiminde yeterlik	1
Eğitim lideri olma	1

Tablo 3.25 incelendiğinde katılımcı okul müdürlerinin mesleki yetkinlikleri ile ilgili görüşleri en çok öğretimsel liderlik kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcı okul müdürleri bu kategoride en fazla ders rehberliği-denetimi yaparak profesyonel davrandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Koridoru gezerim, boş olan sınıfa girerim, ders yaparım (MD 1).

Öğretmenlerin derslerine girerim (MD 2).

Şimdi öğretmenlerin ders denetimleri okul müdürleri tarafından yapılmak durumunda. Artık müfettişler denetlemiyor. Bu durumda okul müdürlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini, sınıf yönetimi gibi, her branştan gereken bilgiler yüzünden uzman hale gelmesi gerekiyor. Çünkü öğretmene rehberlik yapacak. Müdürün yükü çok fazla arttı. İşte okul müdürü atanırken buna dikkat edilmesi gerekir. Ders programını müdür yardımcısı yapar ama ders denetiminde uzmanlaşmak gerekiyor (MD 4).

Okul müdürünün işi insan. Önce bilgi sahibi olmalı. Ben bir sınıfa girdiğimde bu sınıfın ne yaptığını bilmem ve öğretmene “sen ne yapıyorsun” diye sormamam lazım. Benim bunu bilmem lazım (MD 7).

Öğrenci okul müdürünü izler, eğitim öğretimde yaptığım kontroller, derslerine yardımcı olmalarına beni mutlu eder. Okul müdürü bencil olmayacak verici olacak. Sınıf

denetimi yaparım. Öğretmene katkı yapmaya çalışırım. Öğrenci ve velilerden aldığım dönütleri öğretmenlerle paylaşıyorum. Zümre ve projeleri, yarışmaları teşvik ederim (MD 8).

Öğretmen denetimi yaparım. Her dönem bir kez sınıflara denetim-rehberlik için girerim. Başarılı öğrencileri ödüllendiririm. Öğretmenlerin mesleki gelişim isteklerini karşılamaya çalışıyorum (MD10).

Bunun dışında okul müdürlerinden 2 tanesi zümre çalışmalarına destek vererek meslekte profesyonel davrandıklarını belirtmişlerdir.

Ortaokulda görev yaptığım için zümre çalışmalarına özel destek veriyorum. Sınıflar arasında müfredatın işleniş farkını ortadan kaldırmaya çalışıyorum (MD 1).

Öğretmenleri her ay zümre sorunlarıyla ilgili dinliyorum. Öğretmenler sorunlarını dile getiriyor (MD 4).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 3 tanesimesleki yetkinlik teması altında risk yönetimi becerisine sahip olanların profesyonel davrandıklarını belirtmişlerdir.

Kriz yönetim becerisine sahip olması gerekiyor. Okulun işleyişi ile ilgili bütün alanlarında. Öğrencisini korumak anlamında okulu 1 saat öncesinde okul servisi ile ilgili olarak tatil etme özgüvenine sahip olması gerekir. 8 yıl önce Bodrum da sel ihtimaline karşı yağmur ihbarı geldi. Okul müdürlerine gerekli tedbirleri alması için telefon zinciri yaptım. 26 okuldan 2 tanesinde okul öğrencileri mahsur kaldı. 24 tane okul müdürü profesyonel davrandı. 2 okul müdürü davranamadı(MD 1).

Risk yönetimi iyi olmalı. Karşılaşılan ani sorunlara pratik çözüm bulmalıyım. Okulumuz güvenlik açısından çevre okullara göre tercih edilir. Öğrenci devamsızlığı sürekli kontrol altında. 20 günü aşan bir devamsızlığımız yok. Öğrenci ile ilgili her durumu aileye bildiririz (MD 3).

Okulda yaşanan sorunları çözüm odaklı çözmeli olabilecek sorunlara önlem almalı, sorunların önüne geçmelidir. Kriz anında gerekli müdahale anında yapılmalıdır. Kararsız kalınmamalı, kriz sonunda alınan karar tüm bileşenlerin kazandığı bir karar olmalıdır (MD 6).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 4 tanesi mesleki yetkinlik teması altında okul müdürlerinin çalışanlarla işbirliği becerisine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle ayda bir yenilenen mevzuat doğrultusunda görüş alış verişinde değerlendirme toplantıları yapıyorum (MD 1).

Bunları öğrendikten sonra da elindeki öğrenci, veli, öğretmen, çevre yapısına göre girdi-çıkta arasındaki farkı olumlu yönde artırmak için elinden geleni ekibi ile değerlendirerek yapmalı. Örneğin olumlu olumsuz her kararda ve sonuçta biz olmayı öğrenmeli ve öğretmeli. Son 6 yıldır günde 14 saatin altında çalışmıyorum. Sene başında ders programını branşlar bazında ABC olarak isimsiz yaparım. Arkadaşlar kura ile programlarını belirlerler. Bu kura içinde nöbet, sınıf öğretmenliği, kulüp, vb. detaylar da olur. Kurayı çeken her arkadaş okullar açılmadan 5 gün kendi aralarında programlarını değiştirebilirler. Böylece sene başında idareci öğretmen işbirliği ile ilk adım atılır. Kendi çocuğunuz olduğu düşüncesi ile çocuklar sokağa atılmadan denenebilecek her yol işbirliği yapılabilecek her paydaş mevzuat doğrultusunda denenir. Öğrenci veli, öğretmen, çevre, işbirliği ile helva yapılır. İşbirliği yapmalı. Kararda 4-5 fikri alıp değerlendirmeli (MD 2)

Öğretmenin de kurumuna sahiplenmesi gerekiyor. Bu anlamda da öğretmeni yönetime katmanız gerekiyor. Kararları birlikte almak lazım. Okul müdürünün araştırmacı olması gerekiyor. Karar alırken katılımcı lider olması gerekiyor. Örneğin okul nöbetlerinin kurallarını öğretmenler kurulunda biz belirleriz. Böyle insiyatifler var. Burada öğretmen görüşlerine yer veriyorum. Okulda bir kültür yada değer olarak ast üst ilişkisinden ziyade katılımcı yönetim anlayışını sergiliyorum. Bu da oluşmaya başladı (MD 4).

Okulunun, MEB'in amaçlarını kendine dert edinen, bu yolda ekibi ile çalışan, ekip ruhu içinde hareket eden bir kavram gelir. Ekibine yol açan, ekibin görev ve sorumluluklarını dağıtan, yeri ve zamanı gelince bunları denetleyen. Aldığı kararları ekibi ile birlikte alan, görev ve sorumlulukları dağıtan (MD 6).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 4 tanesi mesleki yetkinlik teması altında okul müdürlerinin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bütün düşüncelere açık olmalı (MD 1).

Haftalık olarak idareciler ve öğretmenlerle toplantı yapar, nerdeyiz, nereye gitmeliyiz, diye değerlendiririz. Her öğretmen arkadaşım odama gelir ve odadaki her dosyayı inceler görüş ve önerilerini iletmektedir. Odada ben olmasam da (MD 2).

Yerim her zaman öğretmenler odasıdır. Hep beraber ne yaparız diye tartışma açarız. Öğretmenlere her zaman okumaları gerektiğini söylerim. Eğitim bilimleri okuruz(MD 7)

Öğretmenleri ve öğrencileri dinlemeli, eleştirel düşünce yapısına sahip olmalı (MD 9).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 3 tanesimesleki yetkinlik teması altında okulumüdürlerinin planlı davranma becerisine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Planlı olmalı. Neyi, nerede ne zaman yapacağını bilmeli (MD 3).

Alınması gereken kararların zamanında en yararlı şekilde alınıp uygulanması gerekir (MD 7).

Profesyonellik deyince işini en doğru kararlar vererek en doğru zamanda planlayan ve yapan, yaptıran aklıma gelir (MD 8).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 3 tanesimesleki yetkinlik teması altında okulumüdürlerinin mevzuat bilgisi alanına hakim olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle ayda bir yenilenen mevzuat doğrultusunda görüş alış verişinde değerlendirme toplantıları yapıyorum (MD 1).

Ayrıca MD 7 ve MD 8 de mevzuata hakim olmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 2 tanesimesleki yetkinlik teması altında okulumüdürlerinin öğretmenler arası çatışmayı kurum lehine çevirebilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle bazen sorun yaşıyoruz. Birinde İlçe MEM'den bir yazı geldi. Öğretmenlerin 20 tane soru hazırlamaları gerekiyordu. Bunu bize göndereceklerdi. Ayda bir KDS biz yapalım şeklinde bir proje başlattılar. Ben de öğretmenlerden istedim. Öğretmenler arası Wath Sap grubundan bir öğretmen biz soru hazırlamak zorunda değiliz, hazırlarsak da bize para verilmek zorunda yazmış. Bir de yönetmelik maddesi koymuş. Bunu

WatSap gurubuna gönderdi. Diğer öğretmenleri de etkilemek için. Biz de bir inceleme yaptık. Ölçme değerlendirme yapmak bizim görevimiz dedik. Ben de WatSap üzerinden cevap yazsam doğru olmayacaktı. Ben de müdür yardımcısına zorunlu istemeyeceğiz. İsteyen getirsin. Kesinlikle öğretmenlerle münakaşaya girilmeyecek dedim. Bunun sonucunda bir tartışma olmadı. Taraflar oluşmadı. Bu fikir sade arkadaşın bir fikri olarak kaldı. Diğer öğretmenler getirdi. Bu arkadaş da biz ilçe MEM soru hazırlama komisyonuna görevlendirdik. Şimdi o komisyona gidiyor. Ücret de almıyor. Okul müdürü öğretmenlerle kendi arasındaki çatışmayı kontrol etmesi gerekiyor. Ayrıca bu çatışmalara bazen kurumu ileri götürüyor. Ama öğretmenlerin kendi aralarında çatışma iyi olmayabiliyor. Üç tane Beden Eğitimi Dersi öğretmeni arasında çatışma vardı. Önceki müdür zamanında birbirlerine hakaret etmişler. Ben de kendilerine yasal durumu kullanırım dedim. Bundan sonra çatışma ben işimi daha iyi yaparım durumuna dönüştü. Bu da okulun faydasına oldu. Okulda 13 ayrı branşta takım oluştu. Soru hazırlamam diyen öğretmenle uygun zamanda uygun dille görüşüyorum. Küstürmem. Çünkü onların haklarını aramasını engellemiş olurum (MD 4).

Okul içinde ortaya çıkan çatışmaları çözme yeterliliğine sahip olmak, olayları kişiselleştirmeden kaçınmak ve objektif bir bakış açısına sahip olmaktır. İletişim becerisi iyi olmalıdır. İşin gerekliliğini kendiliğinden yapabilmelidir (MD 9).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 1 tanesi (MD 4) mesleki yetkinlik teması altında okul müdürlerinin sınırlılıklarını bilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Değerlendirme yapması gerekiyor. Yani bir önceki yıl ile bir sonraki yılı karşılaştırması gerekir. Kendini çok iyi tanıması sınırlılıklarını bilmesi gerekiyor. Buna göre de çalışabileceği okulu belirlemesi gerekiyor. Kaç öğretmenle sorun çözebilirim gibi (MD 4).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 1 tanesi (MD 8) mesleki yetkinlik teması altında okulumüdürlerinin özgüveni olması gerektiğine işaret etmiştir.

Okul müdürü bencil olmayacak verici olacak. Sınıf denetimi yaparım. Öğretmene katkı yapmaya çalışırım. Öğrenci ve velilerden aldığım dönütleri öğretmenlerle paylaşırım. Zümre ve projeleri, yarışmaları teşvik ederim. Öğretmene öyle bir hava vereceksiniz ki, yani “bu yarışma bize yakışır, derece bize yakışır” dedin mi hava başka, “yarışmaya katılalım” dedin mi hava başka oluyor. Hem kendinizi motive edeceksiniz, hem de öğretmen ve

öğrenciyi motive edeceksiniz, kitlesel öğrenci başarısını ortaya çıkaracaksınız. Bir öğrencimiz uluslararası başarı elde etti.Üst yönetimden takdir edilmedik (MD 8).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 2 tanesi (MD 1, MD 10)mesleki yetkinlik teması altında okulumdürlerinin deneyimlerini aktarması gerektiğine işaret etmişlerdir.

Hizmetiçi eğitim programlarında görev almaya çalışıyorum. Farklı alanlarda da olabiliyor. Belediye zabıtalarna görevde yükselme eğitimi verdim. Aday öğretmenlere adaylık eğitimi verdim. Okul yöneticilerine inceleme soruşturma teknikleri eğitimi yapıyorum. Amacım yönetim kademesinde her konuda kendimi diri tutmak. Öğretmenlerle ayda bir yenilenen mevzuat doğrultusunda görüş alış verişinde değerlendirme toplantıları yapıyorum (MD 1).

İl bazında mükemmellik modeli, stratejik planlama, kalite ödülüne başvuru yöntemleri eğitimlerini, bizzat ben, okul yöneticilerine ve temsilci öğretmenlere verdim. İl bazında ulusal kalite ödülünü alan okula, kalite ödülü başvurusuna rehberlik yaptım. Bunun sonucunda Bakan Bey'den ödüllendirildim. Sürekli bilgi ve beceriyi geliştirmek benim prensiplerimdir. Şu anda da Menteşe İlçe MEM'in Stratejik Planlama, Performans Programı ve Stratejik Plan Faaliyet Raporu çalışmalarını koordine ediyorum. Birçok merkezi seminere katıldım. Yine ilde okul sütü, kurum standartları, Aşamalı Devamsızlık Yönetimi konularında eğitimler verdim. Okul ve kurumların stratejik plan yapımlarında kontrollerini yaptım (MD 10).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 1 tanesi (MD 2)okul müdürlüğünün meslek olmamasına rağmen bakış açısının önemli olduğunu söyleyerek, meslek olması yönündeki tüm engellere rağmen, entelektüel yetkinliğin profesyonel davranışı gerektirdiğini söylemek istediği söylenebilir. Okul müdürünün sözü şöyledir:

Okul müdürlüğünün meslek olması için engel mevzuattır. Ama bakış açısı önemlidir (MD 2).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 2 tanesi (MD 5, MD 10)mesleki yetkinlik teması altında okulumdürlerinin okula kaynak sağlayarak, okul öğretmenlerini yetiştirerek kuruma katkı sağladıkları düşünülmüştür.

Her şeyden önce teknik, insani, eğitimsel bilgi ve becerilere sahip olmak ve uygulamak özellikleri olmalıdır. Okul müdürü okulun çevresinde bulunan belediye, STK'lar, esnaf ile işbirliği yaparak okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermelidir. Bizim okulumuzun bütçesi yoktur. Ben sınıfların bakım-onarımını ve oyun bahçesi, park alanı gibi yerleri bu kurumlara yaptırdım (MD 5).

İl bazında mükemmellik modeli, stratejik planlama, kalite ödülüne başvuru yöntemleri eğitimlerini, bizzat ben, okul yöneticilerine ve temsilci öğretmenlere verdim. İl bazında mükemmellik modeli, stratejik planlama, kalite ödülüne başvuru yöntemleri eğitimlerini, bizzat ben, okul yöneticilerine ve temsilci öğretmenlere verdim (MD 10).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 1 tanesi (MD 10), mesleki yetkinlik teması altında liderlik türlerini birleştirmiş, okul müdürlerinin yetkinliğine işaret etmiştir.

Profesyonel bir okul yöneticisinde de liderlik türlerinin (etkili, stratejik, doğuştan gelen liderlik, dönüştürücü, vs.) bir karması olmalı. Okul müdürlerinde bunların hepsi olmalı. Gerektiğinde stratejik lider, gerektiğinde vizyoner lider olmalıdır. Okul müdürü zaman zaman bu liderlik çeşitlerini göstermeli. Bu liderlik çeşitlerini okul müdürü birleştirirse profesyonel bir okul müdürü olur (MD 10).

Tablo 3.26. Okul Müdürlerinin Mesleki Duyarlılığı

Kategoriler	f
Eğitimin niteliğini artırma çabası	4
Okul müdürlerinin rol fazlası davranışları	4
Mezun izleme	1
MEB temel amaçları	1
Eğitim-öğretim süreçlerini takip etmek	1
Öğrencilerin bütünsel gelişimini sağlamak	1
Öğrencilerle ilgili olmak	1

Tablo 3.26 incelendiğinde okul müdürlerinin mesleki duyarlılık teması ile ilgili görüşleri en çok eğitimin niteliğini artırma çabası ve okul müdürlerinin rol fazlası davranışları kategorisi altında toplanmıştır.

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 4 tanesi eğitimin niteliğini artırma çabasında bulunarak profesyonel davrandıklarını ifade etmişlerdir. Eğitimin niteliğini artırma çabası bir kategori olarak mesleki duyarlılık temasını oluşturduğu düşünülmüştür. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Okulda her türlü etkinlik öğrenciler açısından ücretsiz sürmektedir. Öğrenciler etkinliklerle sürekli okulda. Böylece eğitimsel anlamda destek sağladığımı düşünüyorum. Okuldaki sorunları çözerken ben bir adım attım mı, öğrenci veli öğretmenler de etkileniyor bir adım atıyorlar (MD 1).

Benim okuluma kayıt olmak isteyen çok veli var. Hayli yüksek. Uzak yerlerden bile servis var. Turgutreis'ten, Gümüşlük'ten, Akyarlar'dan, Bitez'den öğrenci servisleri var. Adreslerini taşıyorlar. Okulda başarı için ortak sınavlar yapıyorum. Özel testler araştırıyorum. Dereceye giren öğrencileri panolarda asıyoruz, ödüllendiriyoruz(MD 1).

Düzenli olarak Türkiye genelinde sınavlara katılıyoruz. 5. Sınıflarda proje kapsamında yabancı dil hazırlık sınıfına geçirdik. Okulumuzda futbol, bedminton, voleybol, masa tenisi, satranç, aikido çalışmaları yaptırıyoruz. Ücretsiz keman kursları açtık öğrencilere. 2. Dönem öğrencilere artı olarak ney kursu vereceğiz. Öğretimden ziyade eğitimi de işin içine katacağız. Resim çalışmalarında derecelerimiz var. Bu işler okul müdürünün teşviki ile yapılıyor. Bakanlık ve mahalli hizmetiçi eğitimlere öğretmenlerin katılımını sağlamaya çalışıyorum (MD 3).

Okulunu sürekli gelişmeye açık hale getirmesi gerekiyor. Bunun da iki önemli ayağı var. Biri eğitimsel gelişim, iki okulun fiziksel gelişimi.(MD 4)

5. sınıflarda 17 saat dil eğitimi var. 17 saat nasıl verebilirim dedi. Üniversitenin yabancı dil bölümü akademisyenlerini de bu işe koştuk. Onlardan yardım alınmasını sağladım. Drama ile dil eğitimi verilmeye, farklı etkinlikler verilmeye, hatta İngilizce tiyatro verildi. Çocuklarda dil eğitiminde başarı sağladık. Öğrencilerin başarısı için kazanım değerlendirme sınavlarını düzenli yaptırıyorum. Başarılı öğrencileri bayrak töreninden önce bir ödüllendirme yapıyoruz. Sınıflara plaket veriyoruz. Dereceye giren öğrencileri kurum gezilerine götürdük. Ayda bir zümre başkanları ile bir araya geliyoruz. Başarıyı değerlendiriyoruz. İlde kazanım değerlendirme sınavlarında ya 1. ya da 2.oluyoruz. Öğrencilerle iç içeyim. Çocuklarla sohbet ediyoruz. Eksik olarak neleri görüyorlarsa o konularda görüşüyoruz. Ayrıca velilerin tamamıyla konferans salonunda görüşüyoruz. Hatta 6. sınıflarla ilgili yaptığımız veli toplantısına Milli Eğitim Müdürü de geldi. (MD 4)

Okullarda genellikle sorun olarak görülen özel eğitim gerektiren öğrencilerle ilgili olarak öğretmenlerini rehber öğretmen ve RAM ile işbirliği yoluna gitmelerini sağladım. Yine öğrencilerle ilgili olarak okulumuzda 29 tane Suriye'li öğrenci var. Bu öğrencilerin

Türkçe okuma-yazma becerilerini geliştirmek için HEM ile işbirliği yaparak Türkçe öğretimi kursu verdim. Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için sağlık meslek lisesi ile işbirliği yaparak öğretmenlere uygulamalı ilk yardım kursu almalarını sağladım. Öğretmenlerimi hizmetiçi eğitime teşvik ederim ve katılırlar (MD 5).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 4 tanesi rol fazlası davranışlarda bulunarak profesyonel davrandıkları ifade edilebilir. Rol fazlası davranışlarda bulunma bir kategori olarak mesleki duyarlılık temasını oluşturduğu düşünülmüştür. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Saat kullanmıyorum. Okulu, mesai başlangıcı olan 08:00 öncesinden akşam 19:30 a kadar 7 gün açık tutuyorum. Okula zamanında gelip, herkesten sonra çıkmalı. Okulum güneş gören bütün saatlerde açıktır. Biz resmi saatler değil gün ışığı süresince açığız. (MD 1)

Gereğinde günlük çalışma saati 10 saati aşmalı. Son 6 yıldır günde 14 saatin altında çalışmıyorum. (MD 2)

Yine okul ihtiyaç malzemeleri için para okul aile birliğinden uzun süreçte çıkıyor. Ben cebimden ödüyorum. Uzun işlemler bittikten sonra paramı alıyorum. Profesyonel müdür cebinden vermez. Ben amatör ruhluym. (MD 3)

Zaman mefhumu gözetmeden okulu için çalışan okul müdürleri iyi bir okul yöneticisidir. (MD 6)

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 1 tanesi mezunları izleyerek (MD2), 1 tanesi eğitim öğretim süreçlerini takip ederek (MD 6), 1 tanesi öğrencinin bütünsel gelişimini sağlayarak (MD 10), 1 tanesi öğrencilerle sürekli ilgilenerek (MD 7) profesyonel davrandıkları ifade edilebilir. Bu profesyonel davranışları kategori olarak mesleki duyarlılık temasını oluşturduğu düşünülmüştür. Görüşme yapılan okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Gelen öğrencilerin ilk 8 yılki başarısı, disiplin durumu göz önüne alındığında bizden mezun olduktan sonraki durumu en profesyonel ürünü müdür? Her öğretmenler kurulunda okuldan olumsuz ayrılan her öğrencinin biz hayattayken 32 kişi olarak karşımıza çıkacağını biliriz (Öğrenci-eşi, çocukları ve torunları) (MD 2)

Eğitim ğretimde başarıyı artırmak için zümre toplantılarını takip ederim, alınan kararların uygulanmasını takip ederim, öğretmenler kurulu kararlarını takip ederim. (MD6)

Ailelere öğrencilerini daha iyi anlamaları için kişisel gelişim kitapları okumalarını sağladım (MD 10)

İyi bir okul yöneticisi kurumunu bir bütün olarak görmeli. Fiziki şartlarla ve öğrencileri ile ilgilenecek. şunu yap, bunu yap ile müdürlük olmaz (MD 7).

Görüşme yapılan okul müdürlerinin mesleki duyarlılıklarına ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda, okul müdürlerinin daha çok eğitimin niteliğini artırma çabası içerisinde oldukları görülmektedir. Eğitimin niteliğini artırma çabası içerisinde olan okul müdürlerinin mesleki duyarlıklarının fazla olduğu, dolayısıyla mesleki profesyonellik davranışlarının yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin rol fazlası davranış kategorisinde fazla mesai yapmalarının ve gönüllü davranışlarının mesleki duyarlılıklarını artırdığı söylenebilir.

Tablo 3.27. Okul Müdürlerinin Mesleki Gelişimi

Kategoriler	F
Hizmetiçi eğitim	4
İnternette eğitim siteleri, Mebbis, Tefbis, MEB siteleri	3
Mevzuatı takip etmek	2
Mesleki yayınlar	2
Seminer ve kurslara katılmak	2
Akademik eğitim dergileri, kitap okuma	2
Meslektaş iletişimleri	1
ARGE ve TKY formatrlğinde çalışmak	1

Tablo 3.27 incelendiğinde, görüşme yapılan okul müdürlerinin mesleki gelişmeleri ile ilgili görüşlerinin akademik eğitim dergileri, kitap, seminer ve kurslara katılma, ARGE ve TKY formatrlğinde çalışma, meslektaş iletişimleri, internette eğitim siteleri, MEB siteleri, mebbis, tefbis, mesleki yayınlar, hizmetiçi eğitim kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Kendi mesleki gelişimim için de resmi gazete, genel müdürlüğümüzün sitesi, ilçe müdürlüğünün sitesini takip ederim. Mebbis de e-okul değişikliklerini günlük takip ederim. Her ay çizelgeye artı koyarım (MD 2).

Eğitim sürekli değişiyor. Okul müdürünün kendisini yenilemesi gerekiyor. rnek verirsem, akademik eğitim dergilerini, kitapları takip etmesi gerekiyor. Kendini geliştirmesi

gerekıyor Eğitimsel yöntemler değişiyor. Öğretmenlere bu konuda rehberlik etmeniz gerekıyor. Öğretmenleri de araştırmaya kanalizetmesi gerekıyor. Programlar sürekli yenileniyor (MD 4).

Ben meraklı bir insanım. Merakım beni gelişmeye zorluyor.Seminer ve kursları kaçırmamaya çalışırım. Bakanlığın açtığı bir seminere yılda 1-2 kez muhakkak katılırım. Kuşadası'nda kurum standartları kursuna katıldım. Mali bilgilendirme vardı. Mahalli kurslara da katılırım. Okulumuzun abone olduğu bir eğitim dergisi yok (MD 4).

Bakanlığın açmış olduğu hizmetiçi eğitim faaliyetlerini takip ederim. İlgi alanıma gireni takip ederim. Değişen mevzuatı takip ederim. Teknik anlamda kendimi güçlü kılarım. Az da olsa yayın takip etmeye çalışırım. İnternette yer alan TEDMEM ve ERG gibi sitelerin eğitim ile ilgili yazılarını takip ederim. Okurum. Özel okullara giderim. Onların yöneticileri ile görüşürüm. Fiziki imkanları ile karşılaştırma yaparım. Tiyatro, konser gibi faaliyetlere çok katılamıyorum (MD 5).

Okul müdürü, hizmet içi ve hizmet dışı eğitim yoluyla, ekibini çağın gerektirdiği argümanlarla donatmak için devamlı öğrenen, öğrenmeye açık bireyler oluşturması gerekir(MD 6).

Her şeyi ben bilirim söyleminin yanlış olduğunu söylerim. Eğitim merakı yüzünden eğitim bilimleri okuruz. Okulumuzun abone olduğu bir eğitim dergisi yok. Eskiden Milli Eğitim Dergisi gelirdi. Şimdi artık gelmiyor. İnternette yayımlanıyor(MD 7).

Ayrıca mesleğimle ilgili kitap okumayı severim. Genel kültür açısından dolu olmalı. Okul müdürü beyin fırtınası yapabilmeli. Alanla ilgili hizmetiçi kurslarına katılırım (MD 8).

Kendi mesleki gelişimim için de Milli Eğitim Müdürlüğü ARGE sinde çalıştım. TKY formatörlüğü yaptım. İl bazında mükemmellik modeli, stratejik planlama, kalite ödülüne başvuru yöntemleri eğitimlerini, bizzat ben, okul yöneticilerine ve temsilci öğretmenlere verdim. İl bazında ulusal kalite ödülünü alan okula, kalite ödülü başvurusuna rehberlik yaptım. Bunun sonucunda Bakan Bey'den ödüllendirildim. Sürekli bilgi ve beceriyi geliştirmek benim prensiplerimdir. Şu anda da Menteşe İlçe MEM'in Stratejik Planlama, Performans Programı ve Stratejik Plan Faaliyet Raporu çalışmalarını koordine ediyorum. Birçok merkezi seminere katıldım. Yine İlde okul sütü, kurum standartları,

aşamalı devamsızlık yönetimi konularında eğitimler verdim. Okul ve kurumların stratejik plan yapımlarında kontrollerini yaptım (MD 10).

Görüşme yapılan okul müdürlerinin mesleki gelişimlerini sağlamalarına ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda, okul müdürleri daha çok hizmetiçi eğitim, İnternette eğitim siteleri, Mebbis, Tefbis, MEB sitelerini takip ettikleri görülmektedir, bunun yanında akademik eğitim dergileri, kitap okuma, mesleki yayınlar, seminer ve kurslara katılma, mevzuatı takip, meslektaş iletişimi, ARGE ve TKY formatörlüğünde çalışma ile mesleki gelişimlerini sağladıkları söylenebilir. Ancak okul müdürlerinin takip ettikleri süreli bir eğitim ve eğitim yönetimi dergisinin olmadığı anlaşılmaktadır. Kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerektiği söylenebilir.

Tablo 3.28. Okul Müdürlerinin Mesleki Özerkliği

Kategoriler	f
Bağımsız karar alamama	6
İnsiyatif almak	5
Standart belirleme	3
Öğrenci lehine karar verme	1
Esneklik	1

Tablo 3.28 incelendiğinde, görüşme yapılan okul müdürlerinin mesleki özerklikleri ile ilgili görüşlerinin bağımsız karar alma, öğrenci lehine karar verme, standart belirleme, esneklik, insiyatif almak kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Okul müdürleri özerk davranamaz. Bu yasalara aykırı. Esnek tercih yapabileceğimiz bir durum yok. Her şey merkez tarafından belirleniyor (MD 1).

Özgür karar veremem ama mevzuat çerçevesinde karar veririm. Mevzuat çerçevesinde öğrenci lehine karar veririm. İdareciliğimde bağımsız karar almadım. Mevzuat doğrultusunda komisyonlarla birlikte karar aldım. Bu da mevzuat doğrultusunda (MD 2).

Standartlar merkez tarafından belirleniyor. Öğretmeni beyaz önlükle derse sokamıyorum. Yönetmelikte böyle bir şey yok diyorlar. Sonra özerk davranabildiğimiz bir konu yok. Ancak sosyal etkinliklerde bazen serbest davranabiliyorum. Her ay bir faaliyetimiz var. Bizi biz yapan faaliyetimiz. Bir ay temiz okul- temiz sınıf kampanyası yapıyorum. Her hafta okulun en temiz sınıfı seçiyoruz. Cuma günü bayrak töreninde bunu ilan ediyoruz.

Kendilerine en temiz afiş ödülünü veriyoruz. Sene sonunda en çok belgeye sahip olanı ödüllendiriyoruz. Yapacağımız gezileri, projelerimizi biz tercih edebiliyoruz (MD 3).

Profesyonel okul müdürü bağımsız olmalı. Üzerinde baskı olmadan karar almalı. Yapılan doğru işler bürokrasi tarafından engelleniyor. Böyle olunca baskı altında acaba ne derler diye çalışıyor (MD 3).

Bence okul müdürü amatör profesyonel olmalı. Şöyle; az önce sizin de gördüğünüz gibi nöbetçi öğretmen geldi. Çocuğu turnuvaya maça gitti. Çocuğunu turnuvadan alıp gelmek için izin istedi. Profesyonel davransam izin vermezdim. Sorumluluğu ben aldım. İzin vermezsem görev yapmayabilirdi, öğretmen odasında oturabilirdi (MD 3).

Kurallara uymamız gerekiyor. Sıkı sıkıya bağlı değil. Örneğin ders değişiminde. Öğretmen derste konuyu yetiştirememiş, bir sonraki dersle (Beden Eğitimi)değiştiriyoruz. Mevzuatın direk kuralları var. Bir de mevzuatın kuruma bıraktığı kurallar var. Örneğin okul nöbetlerinin kurallarını öğretmenler kurulunda biz belirleriz. Böyle insiyatifler var. Burada öğretmen görüşlerine yer veriyorum (MD 4).

Okul müdürlüğü uygulamalarımda 14 yıllık yöneticilik tecrübelerim ışığında ve mevzuat temel alınarak kendimce oluşturduğum standart uygulamalarım var. Bunları da mevzuat doğrultusunda okula ve çevreye göre güncellerim. Örnek verecek olursam düzenli ders denetimi yapar ve sonuçlarını ilgili öğretmenlerle yüz yüze değerlendiririm, bunu resmi bir yazı ile de bildiririm. Öğretmenler ders denetim formumun içeriğini bilir ve ona göre hazırlık yapar (MD 5).

Okul müdürlüğü uygulamalarımda özerk davranmam. Ama zaman zaman okul, öğrenci ve öğretmen lehine risk aldığım faaliyetler olmuştur. Buna örnek veremeyeceğim. Ama yine de şunu söyleyebilirim. Öğretmen nöbet hizmetleri talimatnamesinin içeriği hakkında insiyatif alıp düzenleme yapabiliyorum. Ancak özgürlük alanlarımız yok (MD 5).

Yetkileri biraz daha bağımsız olmalı, kendi öğretmenini ve müdür yardımcısı seçebilmeli (MD 6).

Kurallara bağlı kalmakla birlikte, esnek davranabilmemiz gereken yerde de risk alarak kuralı çiğnemenen esnetebilmeliyiz. Örneğin öğretmen ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin görüşleri de alınarak esnek davranıyorum. Bunun

sonucunda öğretmen morali yüksek olarak derse giriyor. Bundan da öğrenci ve okul kazanıyor. Derse giriş çıkış saatlerinin düzenlenmesinde de esnek davranabiliyoruz (MD 6).

Öğretmenler kurallara uymadığında akılcı çözümler buldum. Örneğin öğretmen kendini okulda iyi hissetmiyorsa eve git dinlen diyor. Öğretmenin kendi çocuğu ile ilgili bir durumu oldu. Gitmesi gerektiğini söyledi. Git dedim. Sonra geldi. Teşekkür etti. Karşılıklı bir güven ortaya çıktı. Bundan sonra ne dersem yapıyor. Bazen esnek olmak gerekiyor. İnsiyatif varsa alınmalı. Kurallara sıkı sıkıya da bağlı olunmamalı (MD 6).

Bazı uygulamalarında bağımsız karar verebilmelidir. Biz tam bağımsız değiliz. Kurallar merkezden belirlenir. Ancak okul içi uygulamalarda bazen karar verebilirsin. Yapacağımız etkinliklerde projelerde karar verebilirim. Tabi bunlarda da mevzuata aykırı olmaması şartı ile (MD 7).

Kararlarda görevlendirme olduğum için bağımsız davranamıyorum. Kurallara sıkı sıkıya uymak zorundayız. Yine de belli bir ölçüde esnek davranabilirsiniz. Şu an ben bir eğitim lideri olarak kendimi göremiyorum, bir memur gibi çalışıyorum(MD 8).

Sorumluluğunun çok yetkisinin olmadığı bir yöneticilik olması nedeni ile karar almada bağımsızlığı yok (MD 9).

Okul müdürlerinin kural belirleme özerkliği yok(MD 10).

Görüşme yapılan okul müdürlerinin mesleki özerkliklerine ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda, okul müdürleri mesleki özerkliklerinin olmadığını, bağımsız karar alamadıklarını, standart belirleyemediklerini, kararların merkez tarafından alındığını söylemektedirler. Ancak bunun yanında bazen inisiyatif alabildikleri, öğrenci lehine karar verebildikleri, kurallara bağlı olmanın yanında bazen de esnek olabildikleri söylenebilir. Ancak okul müdürlerinin genel olarak mesleki özerkliklerinin yok denebilecek seviyede düşük olduğu, bunun nedenleri arasında da okul müdürlerinin yasal düzenleme gereği 4 yıllığına bir görevlendirme olmaları sonucunda vereceği kararlarda risk almayacağı söylenebilir. Bu da okulları, işleyiş ve uygulamalarda hantal bir yapıya çevirip, işlemez hale getirebileceği düşünülebilir.

Tablo 3.29. Okul Müdürlerinin Karara Katılımı Sağlaması

Kategoriler	f
Çalışanlarla işbirliği	5
Eleştirel düşünme	4
Katılımcı anlayış	3
Ekip çalışması	2

Tablo 3.29 incelendiğinde, görüşme yapılan okul müdürlerinin karara katılımı sağlama ile ilgili görüşlerinin *çalışanlarla işbirliği, eleştirel düşünme, katılımcı anlayış, ekip çalışması* kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 5 tanesi karara katılımı sağlama teması altında okul müdürlerinin çalışanlarla işbirliği becerisine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle ayda bir yenilenen mevzuat doğrultusunda görüş alışverişinde değerlendirme toplantıları yapıyorum (MD 1).

Bunları öğrendikten sonra da elindeki öğrenci, veli, öğretmen, çevre yapısına göre girdi-çıkı arasındaki farkı olumlu yönde artırmak için elinden geleni ekibi ile değerlendirerek yapmalı. Örneğin olumlu olumsuz her kararda ve sonuçta biz olmayı öğrenmeli ve öğretmeli. Son 6 yıldır günde 14 saatin altında çalışmıyorum. Sene başında ders programını branşlar bazında ABC olarak isimsiz yaparım. Arkadaşlar kura ile programlarını belirlerler. Bu kura içinde nöbet, sınıf öğrt., kulüp, vb. detaylar da olur. Kurayı çeken her arkadaş okullar açılmadan 5 gün kendi aralarında programlarını değiştirebilirler. Böylece sene başında idareci öğretmen işbirliği ile ilk adım atılır. Kendi çocuğunuz olduğu düşüncesi ile çocuklar sokağa atılmadan denenebilecek her yol işbirliği yapılabilecek her paydaş mevzuat doğrultusunda denenir. Öğrenci veli, öğretmen, çevre, işbirliği ile helva yapılır. İşbirliği yapmalı. Kararda 4-5 fikri alıp değerlendirmeli (MD 2).

Öğretmenin de kurumuna sahiplenmesi gerekiyor. Bu anlamda da öğretmeni yönetime katmanız gerekiyor. Kararları birlikte almak lazım. Okul müdürünün araştırmacı olması gerekiyor. Karar alırken katılımcı lider olması gerekiyor. Örneğin okul nöbetlerinin kurallarını öğretmenler kurulunda biz belirleriz. Böyle insiyatifler var. Burada öğretmen görüşlerine yer veriyorum. Okulda bir kültür yada değer olarak ast üst ilişkisinden ziyade katılımcı yönetim anlayışını sergiliyorum. Bu da oluşmaya başladı (MD 4).

Okulunun, MEB'in amaçlarını kendine dert edinen, bu yolda ekibi ile çalışan, ekip ruhu içinde hareket eden bir kavram gelir. Ekibine yol açan, ekibin görev ve sorumluluklarını dağıtan, yeri ve zamanı gelince bunları denetleyen. Aldığı kararları ekibi ile birlikte alan, görev ve sorumlulukları dağıtan (MD 6).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 4 tanesi karara katılımı sağlama teması altında okul müdürlerinin eleştirel düşünme becerisine sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bütün düşüncelere açık olmalı (MD 1).

Haftalık olarak idareciler ve öğretmenlerle toplantı yapar, nerdeyiz, nereye gitmeliyiz, diye değerlendiririz. Her öğretmen arkadaşım odama gelir ve odadaki her dosyayı inceler görüş ve önerilerini iletmektedir. Odada ben olmasam da (MD 2).

Yerim her zaman öğretmenler odasıdır. Hep beraber ne yaparız diye tartışma açarız. Öğretmenlere her zaman okumaları gerektiğini söylerim. Eğitim bilimleri okuruz (MD 7).

Öğretmenleri ve öğrencileri dinlemeli, eleştirel düşünce yapısına sahip olmalı. (MD 9)

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 3 tanesi karara katılımı sağlama teması altında okul müdürlerinin katılımcı anlayışa sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerle ayda bir yenilenen mevzuat doğrultusunda görüş alış verişinde değerlendirme toplantıları yapıyorum (MD 1).

Kurallara bağlı kalmakla birlikte, esnek davranabilmemiz gereken yerde de risk olarak kuralı çiğnemediğimiz esnetebilmeliyiz. Örneğin öğretmen ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin görüşleri de alınarak esnek davranıyorum. Bunun sonucunda öğretmen morali yüksek olarak derse giriyor. Bundan da öğrenci ve okul kazanıyor. Derse giriş çıkış saatlerinin düzenlenmesinde de esnek davranabiliyoruz(MD 6).

Örneğin olumlu olumsuz her kararda ve sonuçta biz olmayı öğrenmeli ve öğretmeli (MD 2).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 2 tanesi karara katılımı sağlama teması altında okul müdürlerinin ekip çalışması anlayışına sahip olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Bunları öğrendikten sonra da elindeki öğrenci, veli, öğretmen çevre yapısına göre girdi-çıkı arasındaki farkı olumlu yönde artırmak için elinden geleni ekibi ile değerlendirerek yapmalı (MD 1).

Ben öğretmenlerle sorun yaşamam. Benim iyi niyetime inanırlar. Sorun olarak gördükleri bir şey varsa idare olarak mevzuat ya da etik olarak davranırız. Öğretmenler zaten çözüm önerisi ile gelirler. Hangi taraf doğruysa o uygulanır (MD 2).

Görüşme yapılan okul müdürlerinin karara katılımı sağlamaya ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda okul müdürlerinin öğretmenlerin okul nöbet kurallarını belirlemede ve ders programlarının yapılışında öğretmen görüşlerini aldıklarını, karara katılımı sağladıkları kural belirlerken öğretmen görüşlerine yer verdikleri söylenebilir. Okul müdürlerinin işlerini daha titiz yapmak adına, öğretmenlerle işbirliği içinde çalıştıkları, ekip çalışması yaptıkları, daha profesyonel davrandıkları söylenebilir.

Tablo 3.30. Okul Müdürlerinin Mesleki Etiği

Kategoriler	f
Adaletli olmak	6
Etik İlkeler	3
Tarafsızlık	3
Kurallara bağlılık	2

Tablo 3.30 incelendiğinde, görüşme yapılan okul müdürlerinin mesleki etik ile ilgili görüşlerinin *kurallara bağlılık, tarafsızlık, adaletli olmak ve etik ilkeler* kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 2 tanesi mesleki etik teması altında okul müdürlerinin kurallara bağlı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kurallara bağlı kalmakla birlikte, esnek davranabilmemiz gereken yerde de risk olarak kuralı çiğnemedен esnetebilmeliyiz. Örneğin öğretmen ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin görüşleri de alınarak esnek davranıyorum. Bunun sonucunda öğretmen morali yüksek olarak derse giriyor. Bundan da öğrenci ve okul kazanıyor. Derse giriş çıkış saatlerinin düzenlenmesinde de esnek davranabiliyoruz (MD 6).

Öğretmenler kurallara uymadığında akılcı çözümler buldum. Örneğin öğretmen kendini okulda iyi hissetmiyorsa eve git dinlen diyorum. Öğretmenin kendi çocuğu ile ilgili bir durumu oldu. Gitmesi gerektiğini söyledi. Git dedim. Sonra geldi. Teşekkür etti.

Karşılıklı bir güven ortaya çıktı. Bundan sonra ne dersem yapıyor. Bazen esnek olmak gerekiyor. İnsiyatif varsa alınmalı. Kurallara sıkı sıkıya da bağlı olunmamalı (MD 6).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 3 tanesi mesleki etik teması altında okul müdürlerinin tarafsız olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ben öğretmenlerle sorun yaşamam. Benim iyi niyetime inanırlar. Sorun olarak gördükleri bir şey varsa idare olarak mevzuat ya da etik olarak davranırız. Öğretmenler zaten çözüm önerisi ile gelirler. Hangi taraf doğruysa o uygulanır(MD 2).

Öğretmenlerim bana güvenirler. Çünkü öğretmenleri kişisel yönden değerlendirmem, mesleki yönden değerlendiririm. Ayırt etmem (MD 4).

Öncelikle saygılı olmalı, tüm işgörenlere değerli olduğunu hissettirmeli, tarafsız olmalı, eşit, adil olmalı (MD 1).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 6 tanesi mesleki etik teması altında okul müdürlerinin adaletli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğrenciye söylenecek bir sözün etki alanını iyi hesaplamalı, o yüzden vicdanlı olmalı(MD 2).

Profesyonel bir okul müdüründe hakkaniyet lazım. Adalet gerekiyor. Çünkü siyasi farklı görüşler olabilir. Ama yaptığı iş iyi ise profesyonellik adına ödüllendirilmeli. Ben bu okula ilk geldiğimde öğretmenler önyargılı idi. Ama zamanla uygulamaları gördükçe ön yargı yıkıldı. Bana hakkaniyetli olduğumu söylediler (MD 3).

Objektif olmalı. Adaletli olmalı. Mesleğine hakim olmalı. Kurum kültürü oluşturmaya çalışıyorum. Nöbette zil çaldı mı herkes görevinde oluyor (MD 3).

İyi bir okul müdürü adaleti sağlamak zorundadır. Mevzuatın kendisine vermediği hakları kullanmaya çalışmaması gerekiyor. İnsiyatif olarak görev yapma ayrı. Burada tek güç benim dersiniz zamanla tüm işler size kalıyor (MD 4).

Kendine güvenen, aldığı kararları ekibi ile birlikte alan, görev ve sorumlulukları dağıtan, tüm çalışanlarına eşit davranan, adil olan, zaman mefhumu gözetmeden okulu için çalışan okul müdürleri iyi bir okul yöneticisidir (MD 6).

İyi bir okul yöneticisi eşit adil olmalıdır. Bu olmazsa olmaz (MD 7).

İyi bir okul müdürü adil ve eşit olmalı. Mesai saatlerini uymalı. Öğretmene örnek olmalı. Uygulamalarında doğru dürüst etik davranışlar sergilemeli (MD 8).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 3 tanesi mesleki etik teması altında okul müdürlerinin etik ilkeleri olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Her okul müdüründe olması gereken fakat herkes tarafından uygulanmayan bazı işlemler olabiliyor. Örneğin her okul müdürünün öğretmenlerin zamanında derslerine girmelerini düzenli olarak sağlamaları gerekirken göz yumulduğu için kuraldışı istenmeyen bir davranış zamanla okul veya kurumda geçerli bir davranış haline gelebilmektedir. Ben bu okulda göreve başladıktan sonra öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından zamanında derslere girilmediğini gözlemledim. Öğretmenlerle konuşarak bu konuda yanlış davranışlarının fark ettiğimi anlattım. Uyardım. Bu kapsamda daha önceden mevcut olan öğrenci öğretmen zili uygulamasını kaldırdım. Tek zil uygulamasına geçtik. Kurallar nettir. Herkes ne yapacağını bilir (MD 5).

Okul müdürü bencil olmayacak verici olacak(MD 8).

Öğrenci başarısı için önce okul kurallarının benimsetilmesi gerekir. Sevgi-saygı olacak, herkes duracağı yeri bilecek. Gayret göstereceksiniz (MD 8).

Yine okul müdürü sır tutmalı (MD 8).

Görüşme yapılan okul müdürlerinin mesleki etik temasına ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda okul müdürlerinin okul içerisindeki uygulamalarında tarafsız oldukları, adaletli davranmaya çalıştıkları, kurallara bağlı kaldıkları, etik ilkeler oluşturdukları söylenebilir.

Tablo 3.31. Okul Müdürlerinin Olumlu İnsan İlişkileri

Kategoriler	f
İletişime açıklık	9
Etkileme	5
Okul müdürünün duygu kontrolü	4
Hoşgörü	1
Sevgi odaklı	1
Güleryüz	1
Pozitif bakış açısı	1

Okul müdürlerinin profesyonel davranma bağlamında olumlu insan ilişkilerine dair görüşleri tablo 3.31’de incelendiğinde, görüşme yapılan okul müdürlerinin olumlu insan ilişkileri konusu ile ilgili görüşleri, iletişime açıklık, etkileme, sevgi odaklı, güleryüz, hoşgörü, okul müdürünün duygu kontrolü, pozitif bakış açısı kategorilerinde olmuştur.9 tane okul müdürü en çok iletişime açıklık kategorisi altında görüşlerini açıklamışlardır.

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 9 tanesi iletişime açık olarak profesyonel davrandıklarını ifade etmişlerdir. İletişime açıklık bir kategori olarak olumlu insan ilişkileri temasını oluşturduğu söylenbilir. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Okul müdürlerinin insan ilişkileri konularında uzmanlık eğitimi alması gerekir. Herkese günaydın derim herkes de bana der (MD 1).

İnsan ilişkileri, iletişim becerileri iyi olmalı (MD 3).

Burada okul yöneticisinin iyi bir iletişim becerisinin olması gerekiyor. Sosyal olması gerekiyor. Hem ğretmen, hem ğrenci hem de veli ile iletişimin kopmaması gerekiyor. Fiziksel anlamda da çevredeki kendine paydaş olabilecek kurum ve kişileri belirleyebilmesi ve bunlarla iletişimi sağlayabiliyor olması gerekiyor. Çevreyi okula ynlendiremiyorsanız başarı da gelmiyor. İletişim becerilerinin çok sağlam olması gerekiyor (MD 4).

İletişim becerilerinin çok sağlam olması gerekiyor. (MD 4).

Öğrenci ve ğrenci velileri ile problem yaşayan öğretmenlerle birebir görüşerek onlara etkili iletişim kanallarını kullanarak bazı problemleri kolaylıkla çözebileceklerini anlattım, inandırdım. (MD 5).

Öğretmenlerle iletişimimde kendilerinden ne beklediğimi açıkça söylerim. İletişimde birebir görüşürüm. Öğretmenlerin sorunlarını dinler ve öğrenirim (MD 5).

İletişim kaynakları devamlı açık olmalı. Öğretmenlerle yaşanan bireysel sorunlar diyalog yoluyla çözülmelidir. Okula da yansıtılmamalıdır.(MD 6)

Öğretmen ve öğrencileri her konuda dinlemem gerekir. İyi bir dinleyici olmalıdır. Öğretmenlerle sorunlar yaşarsam konuşarak çözerim. Üst yönetimle de işimi doğru yaptığım için kolay kolay problem yaşamam. Yaptırım uygulamam. zm düşünürüm. Srtşmem olmaz. (MD 7)

Kişisel ilişkileri, insan ilişkileri konusunda yeterli olmalı, liderlik vasfı olmalı. Öğretmeni grup içinde eleştirmeyecek. Görüşmesini odasında yapacak. Makamını hissettirecek. Önce öğretmeni, sorunu dinleyecek, sonra kendi kanaatini ortaya koyup, birlikte çözüm yolu oluşturulacak. (MD 8)

Öğretmenleri ve öğrencileri dinlemeli. Yine profesyonel bir okul müdüründe iletişim, insan ilişkileri iyi olmalı. (MD 10)

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 1 tanesi(MD 2) öğretmenlerle olan ilişkilerde hoşgörülü olarak profesyonel davrandıklarını ifade etmiştir. Hoşgörü bir kategori olarak olumlu insan ilişkileri temasını oluşturduğu söylenebilir. Okul müdürünün bu konudaki görüşü şu şekildedir.

İyi okul müdürü görev tanımını iyi bilmeli, hoşgörülü olmalı, işbirliği yapmalı. Kararda 4-5 fikri alıp değerlendirmelidir(MD 2).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 4 tanesi (MD 1, MD 3, MD 5, MD 8,) öğretmenleri ikna ederek etkileyip profesyonel davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bir kategori olarak etkilemenin olumlu insan ilişkileri temasını oluşturduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Okula katkı yapma bağlamında sorunlar yaşıyorum. Bu okulda 20 yıllık öğretmenler var. Kalıplaşmış öğretmenler var. Biz zamanında çok yaptık. Biraz da gençler, başkaları yapsın diyorlar. Bu öğretmenlerin gönüllerini alarak sorunları çözüyorum. İsteyerek yapmıyor. Ama razı oluyor. İşte burada insan ilişkileri devreye giriyor(MD 3).

Okulda karşılaştığım sorunları ikna ederek çözmeye çalışıyorum. Bazı durumlarda ilçe MEM yönetimini bilgilendiririm. Onların çözüm önerilerini dinlerim. Profesyonel okul müdürlerinde etkili iletişim özelliği mutlaka olmalı (MD 5).

Her okul müdüründe olması gereken fakat herkes tarafından uygulanmayan bazı işlemler olabiliyor. Örneğin her okul müdürünün öğretmenlerin zamanında derslerine girmelerini düzenli olarak sağlamaları gerekirken göz yumulduğu için kuraldışı istenmeyen bir davranış zamanla okul veya kurumda geçerli bir davranış haline gelebilmektedir. Ben bu okulda göreve başladıktan sonra öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından zamanında derslere girilmediğini gözlemledim. Öğretmenlerle konuşarak bu konuda yanlış davranışlarının fark ettiğimi anlattım. Uyardım. Bu kapsamda daha önceden mevcut olan

öğrenci öğretmen zili uygulamasını kaldırdım. Tek zil uygulamasına geçtik. Kurallar nettir. Herkes ne yapacağını bilir (MD 5).

Ayrıca şunu söyleyeyim, bir örnek vereyim, iki öğretmen mezuniyet töreninde sunuculuk yapamayacaklarını söylediler. Benim yanıma geldiler, bunu söyleyeceklerdi, çıkarken ikisi de sunuculuğu kabul ederek ayrıldılar. Bu etkilemekle, iletişimle oluyor(MD 8).

Okula öğrenciler servislerle geliyorlar, kurslar ders dışında maliyet gerektiriyor, Servisçileri etkiliyorum (MD 1).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 4 tanesi (MD 3, MD 4, MD 5, MD 8) duygularını kontrol ederek profesyonel davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bir kategori olarak duygularını kontrol etme, olumlu insan ilişkileri temasını oluşturduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşü şu şekildedir.

Okul müdürü olarak ben de duygusal davranmam, profesyonel davranır sorunu çözmeye çalışırım (MD 3).

Öğretmenlerle bazen sorun yaşıyoruz. Birinde İlçe MEM'den bir yazı geldi. Öğretmenlerin 20 tane soru hazırlamaları gerekiyordu. Bunu bize göndereceklerdi. Ayda bir KDS biz yapalım şeklinde bir proje başlattılar. Ben de öğretmenlerden istedim. Öğretmenler arası WatSap grubundan bir öğretmen biz soru hazırlamak zorunda değiliz, hazırlarsak da bize para verilmek zorunda yazmış. Bir de yönetmelik maddesi koymuş. Bunu WatSap gurubuna gönderdi. Diğer öğretmenleri de etkilemek için. Biz de bir inceleme yaptık. Ölçme değerlendirme yapmak bizim görevimiz dedik. Ben de WatSap üzerinden cevap yazsam doğru olmayacaktı. Ben de müdür yardımcısına zorunlu istemeyeceğiz. İsteyen getirsin. Kesinlikle öğretmenlerle münakaşaya girilmeyecek dedim. Bunun sonucunda bir tartışma olmadı. Taraflar oluşmadı. Bu fikir sade arkadaşın bir fikri olarak kaldı. Diğer öğretmenler getirdi. Bu arkadaşı da biz İlçe MEM soru hazırlama komisyonuna görevlendirdik. Şimdi o komisyona gidiyor. Ücret de almıyor. Okul Müdürü öğretmenlerle kendi arasındaki çatışmayı kontrol etmesi gerekiyor. Ayrıca bu çatışmalara bazen kurumu ileri götürüyor. Ama öğretmenlerin kendi aralarında çatışma iyi olmayabiliyor. Üç tane beden eğitimi dersi öğretmeni arasında çatışma vardı. Önceki müdür zamanında birbirlerine hakaret etmişler. Ben de kendilerine yasal durumu kullanırım dedim. Bundan sonra çatışma ben işimi daha iyi yaparım durumuna dönüştü. Bu da okulun faydasına oldu.

Okulda 13 ayrı branşta takım oluştu. Soru hazırlamam diyen öğretmenle uygun zamanda uygun dille görüşüyorum. Küstürmem. Çünkü onların haklarını aramasını engellemiş olurum (MD 4).

Biz de insanız zaman zaman öğretmenlerle de sorun yaşayabiliyoruz. Duygusal durumlarda pişmanlık duyduğumuz anlar olabiliyor. Bunu da öğretmenin kendisi ile konuşurum. Görevime yansıtmam (MD 5)

Öğretmenlerle sorun yaşayabilir. Anında tepki vermemeli. Biraz bekleyecek. Sonra gerekli çalışmayı o zaman başlatacak Öğretmeni grup içinde eleştirmeyecek. Görüşmesini odasında yapacak. Makamını hissettirecek. Önce öğretmeni, sorunu dinleyecek, sonra kendi kanaatini ortaya koyup, birlikte çözüm yolu oluşturulacak (MD 8).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 1 tanesi (MD 10) sevgi odaklı hareket ederek profesyonel davrandığını ifade etmiştir. Bir kategori olarak sevgi odaklı çalışmak, olumlu insan ilişkileri temasını oluşturduğu söylenebilir.

Okul müdürü sevgi odaklı çalışmalı. Öğrencilere sevgi ile yaklaşmalı, okulunu sevdirmelidir (MD 10).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 1 tanesi (MD 1) güler yüzlü hareket ederek profesyonel davrandığını ifade etmiştir. Bir kategori olarak, güler yüzlü hareket etmek olumlu insan ilişkileri temasını oluşturduğu söylenebilir.

Gerek sosyal aile yaşantısı, etrafına örnek olmalı, araştırmacı olmalı, güleryüzlü olmalı(MD 1).

Görüşme yapılan okul müdürlerinden 1 tanesi (MD 1) pozitif bakış açısı ile profesyonel davrandığını ifade etmiştir. Bir kategori olarak, pozitif bakış açısının olumlu insan ilişkileri temasını oluşturduğu söylenebilir.

Okul içinde ortaya çıkan çatışmaları çözme yeterliliğine sahip olmak, olayları kişiselleştirmeden kaçınmak ve objektif bir bakış açısına sahip olmaktır. İletişim becerisi iyi olmalıdır. İşin gerekliliğini kendiliğinden yapabilmelidir (MD 1).

Okul müdürlerinin olumlu insan ilişkileri temasına ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda, okul müdürleri daha çok iletişime açık olmaları gerektiğini

söylemişlerdir. Okul müdürleri öğretmenleri ve öğrencilerini dinlemelidirler. Okul müdürleri okullarda sorun yaratmamak için önce dinleme becerisini elde etmeleri gerekir. İletişime kapalılık yönetsel sorunların en başında gelmektedir. Öğretmenleri ve öğrencileri dinleyen okul müdürlerinin olumlu insan ilişkileri yüksektir. Ayrıca okul müdürlerinin olumlu insan ilişkilerini amaçlaması, tamamen duygu yoğun çalışılan okullarda, yaşanan sorunların çözümünde, duygularını kontrol etmesini sağlayabilir.

Araştırmanın yedinci alt probleminden elde edilen tema ve kategorilerinin irdelenmesinden sonra, bu bölümde okul müdürlerinin yönetici olma süreci ile okul müdürlüğünün meslek olup olmadığı ve meslek olmasının önündeki engellerin neler olup olmadığı hakkındaki görüşlerine dayalı bulgulara yer verilmiştir.

Katılımcı okul müdürleri, yönetici yetiştirilme süreçlerinde farklı seçilme yöntemleri ile okul müdürü olduklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri bu seçilme yöntemlerini, deneyim, görevlendirme, yazılı ve sözlü sınavlar, hizmet öncesi eğitim olarak açıklamışlardır. Elde edilen veriler şöyledir:

Göreve sınıf öğretmeni olarak başladım. Müdür yetkili öğretmen olarak görev yaptım. Yöneticilik deneyimim böyle başladı. Sonra Türkçe branşına geçtim. Önce sınavla atanarak müdür oldum, sonra şimdiki okuluma mülakatla atanan müdür oldum. 10 yıl ilçe milli eğitim müdürlüğü şube müdürlüğüne vekaleten baktım. Şimdi de ortaokul müdürüyüm. İlk önce 1999 da yöneticilik sınavına girdim, 1 ay hizmet içi eğitim gördüm, sonra ilköğretim okuluna müdür atandım (MD 1).

1990 yılındaÜni. Teknik Makine Bölümünü bitirdim. Aynı yıl İli EML'ye öğretmen olarak atandım. 1996 yılında Çıraklık Eğitimi Merkezine öğretmen olarak atandım. Aynı yıl müdür yardımcılığı kadrosuna başvurduğum. Müdür yardımcısı olarak başladım. Sonra müdür başyardımcılığı yaptım. 2002 yılındailçede 3 okulun birleşmesi sonucu METEM de müdür yardımcılığına devam ettim.2005 yılında okul müdürlüğüne başvurduğum. METEM'in müdürü oldum. Burada müdür olarak 2010 yılına kadar devam ettim. Rotasyon gelmesi sonucunda şimdiki okuluma 2010 yılında geldim. Bugüne kadar da devam ediyorum (MD 2).

4 yıl okul müdür yardımcılığı yaptıktan sonra okul müdürü olarak vekaleten görevlendirildim (MD 3).

2003 yılı Eylül ayında YİBO da öğretmen olarak göreve başladım. 2 yıl öğretmenlik yaptım. 1 yıl da müdür yardımcılığı görevi yaptım. Sonra 3 yıl öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yaparken 2013 yılında müdürlük sınavına girdim. Önce yazılıya girdim, sonra mülakata girdim. İki sınavın aritmetik ortalaması ile İO-OO ya müdür olarak atandım (MD 4).

Ben 2 yıl müdür yetkili öğretmenlik yaptım.2005 yılında MEB in açtığı yazılı sınavını kazanıp müdür yardımcısı olarak 1-8 sınıflı ilköğretim okuluna atandım. Aynı okulda daha sonra müdür vekili oldum. MEB'in 2010 yılında açtığı müdürlük sınavını kazanarak asaleten okul müdürlüğü görevine atandım. MEB'in 652 sayılı KHK ile getirdiği düzenleme doğrultusunda okul müdürlüğü görevinde yapılan değerlendirme sonucunda 73 puan verilerek yöneticilik görevim sona erdirildi. 2014 yılında yöneticilik mülakatlarına katılarak tekrar okul müdürü olarak atanmayı hak ettim (MD, 5).

Öğretmenlik yaptıktan sonra teklifle müdür yardımcısı oldum. Bu okulun müdürlüğüne mülakat sonucu geldim. 2000 yılında okul müdürü olmak için yazılı sınava girdim. Başarılı oldum. Bunun akabinde MEB bize Hacettepe Üniversitesinde yöneticilik eğitimi aldırıldı. Bu hizmetiçi bir eğitim idi. Bu eğitimin sonunda tekrar yazılı bir sınav olduk. Bu sınavda kriter 80 puandı. Bu puanı almayan müdür olamazdı (MD, 6).

2000 yılında okul müdürü olmak için yazılı sınava girdim. Başarılı oldum. Bunun akabinde MEB bize Hacettepe Üniversitesinde yöneticilik eğitimi aldırıldı. Bu hizmetiçi bir eğitim idi. Bu eğitimin sonunda tekrar yazılı bir sınav olduk. Bu sınavda kriter 80 puandı. Bu puanı alamayan müdür olamazdı (MD, 7).

13 yıllık öğretmen iken teklifle müdür yardımcısı ve müdür baş yardımcısı oldum. 1997 yılında okul müdürlüğü sınavına girdim. Yöneticilik için önce kursa aldılar. Kurs bitiminde sınava aldılar. Sınavda başarılı oldum. Sonra müdür vekilliği yaptığım okula Anadolu Lisesi Müdürü oldum. 2005 yılında o günkü mevzuata göre il dışında münhal bulunan okul müdürlüklerine başvuru yapılabiliyordu. Ben de 2005 yılında bulunduğum ildeki Anadolu Lisesi Müdürlüğüne atandım. 2010 yılına kadar devam ettim. 2010 yılında okul müdürlüklerine rotasyon geldi. Ben de rotasyona kalmamak için tekrar yazılı sınava girdim. Başarılı oldum. Münhal müdürlüğü boş olan şimdiki okuluma müdür oldum (MD, 8).

2011 yılında yapılan okul müdürlüğü seçme sınavında 70 olan başarılı olma kriterini geçerek okul müdürü oldum (MD, 9).

2000 yılında 2 aşamalı yöneticilik sınavına girdim. Başarılı oldum. Bu belge ile 2005 yılında müdür yardımcılığına başladım. Sonra 2010 yılında okul müdürü oldum. 8 yıldır okul müdürlüğü yapıyorum. 2014 yılında yapılan okul müdürlüğü değerlendirme formu üzerinden kendi okulumda müdürlüğüm 4 yıl daha uzatıldı. Önümüzdeki 8 Haziranda da 8 yıl aynı okulda müdür olmamdan dolayı müdürlüğüm sona eriyor. Şimdiki okuluma mevzuat gereği müdür olamıyorum. Başka bir okula mülakata girmek şartı ile müdür olunabiliyor. İşte yönetmelikte belirtilen Ek-1 formu ile müracaat ediliyor. Mülakata giriliyor. Ek-1 ve mülakattan alınan puanların toplamının yarısı müdürlük için başvuru puanını oluşturuyor (MD, 10).

Görüldüğü gibi katılımcıların okul müdürü olma sürecindeki farklılıkların Milli Eğitim Bakanlığının son 10 yıl içerisinde Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinde sürekli yaptığı değişikliklerden kaynaklandığı, okul müdürlüğü seçimi üzerinde sürekli değişiklikler yapıldığından bu sürecin sağlam bir seçime dayanmadığı söylenebilir. Bu sorun ile ilgili olarak da okul müdürlerinin görüşleri alınmıştır.

Okul müdürlüğü seçiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bulgular şu şekildedir:

Okul müdürü ahilik sistemi gibi yetişerek gelmeli. Şu anda okul müdürlüğü meslek değil. İkinci görev olarak yönetiliyor. Meslek statüsünde olması lazım. Meslek statüsünde olduğu zaman sınava gerek yok. Şu an meslek değil. Okul müdürleri her işe bakıyor. Örneğin 2 saat derse giriyor, derste boşa gidiyor. Çünkü bir görev dolayısıyla dersi bırakmak zorunda kalıyorsun. Okul Aile Birliklerinde resmi bir görevin yok ama TEFBİS'e giriş çıkış yapmak müdürün görevidir. Şimdi okul müdürlüğü 4 yıllığına bir görevlendirme. Bunu olumlu buluyorum. Sadece işini yapıyor. Kendi işyeri gibi görmüyor. Olumlu yönü daha fazla. Uzun yıllar aynı okulda müdürlük iyi değil. Vizyonunu kaybediyor. 4+4 uygulaması var. Müdürlük 8 yıla kadar devam ediyor (MD, 1).

Meslek liseleri için belli süre öğretmenlik yapanlar alan şefliği(dal) için, şeflik yapanlar müdür yardımcılığı için, belli süre müdür yardımcılığı yapanlar müdür baş yardımcılığı ya da müdürlük için genel müdürlüğümüzün belirlediği kriterlere göre değerlendirilerek görevlendirilmeli. Kriterdeki şartları taşıyanlar aynı ya da başka okulda

müdür olmalıdırlar? Her yönetici kademesine gelmeden önce hizmet içi eğitimde yetiştirilmeli, yani yöneticilik eğitimi verilmeli ve belirli aralıklarda bu eğitim devam ettirilmeli. Şu anda mülakatla müdür olunuyor. Bunun sakıncası mutfakta çalışmadan vitrine çıkılıyor. Özellikle meslek liseleri için, alan dalı, işletmelerde staj, meslek eğitimi, sigorta primleri destek ödemeleri, temrinlik gibi özel uygulamaların alt yapısının sağlam olması gerekiyor. Şimdi 4 yıllığına bir görevlendirme var ama iyi müdür her yerde göreve gelir. Yeter ki basamakları geçerek çıksın(MD 2).

En az 4-5 yıl müdür yardımcılığı yapmalı, sonra yazılı ve sözlü sınavla alınmalı, şu anda sadece sözlü sınav var. Yöneticilik eğitimi yok. Müdür olmadan önce yöneticilik eğitimi, deneyimli idreciler, üniversite akademisyenleri, maarif müfettişleri tarafından bu eğitim verilmeli. 1 yıl yöneticilik eğitimi alıp müdür olarak atanmalı. Şimdiki uygulamada 4 yıllığına görevlendirme okul müdürlüğünü etkiliyor. Sahiplenmiyor. Nasılsa gideceğim diyor. Aman bana ne diyor. Zaten sürem bitiyor diyor. MD, 3

Şimdi mülakat var. Yazılı sınav yok (MD 4)

Okul müdürü olma sürecinde en az 5 yıl bir fiil öğretmenlik şartı mutlaka aranmalı, MEB'in düzenleyeceği mutlaka merkezi yazılı bir sınav olmalı, bu sınavdan nitelikli bir baraj puanı belirlenmeli,(baraj puanı 60 değil de 70 puan olmalı). Sınavı kazanan adayların yönetim alanında asgari düzeyde bilimsel bir yeterlilik kazanmaları bakımından, yani teknik, insani ve eğitimsel becerilerinin geliştirilmesi için üniversitelerimizin bünyesinde bulunan eğitim yönetimi alanlarında yüksek lisans düzeyinde eğitim almalarını sağlayacak programlar olmalı. Maarif müfettişlerinin sahadaki deneyimlerinden de mutlaka yararlanılmalıdır. Şu anda okul müdürlüğü öğretmenliğin yanında ikinci bir meslek olarak görülmekte ve öyle uygulanmaktadır. Bu görevlendirmelerde subjektif sınav yöntemi olan mülakat yöntemi tercih edilmektedir. Bu da göreve liyakatli insanların seçilmesine engel oluşturmaktadır. Bu süreç, bu seçme tarzı, eğitimciler dışındaki siyasetçi, esnaf, sendika yetkilisi gibi bir takım kişi kurum ve yapıların sürece müdahalesine açık hale getirmekte, eğitim-öğretim sürecinde ve kurumlarda moral ve motivasyonun bozulmasına, iş verimliliğinin düşmesine ve en sonunda da eğitim öğretim hizmetlerinin büyük oranda aksamasına neden olmaktadır. Yani kısaca bu durum okul başarısını direk olarak olumsuz etkilemektedir(MD 5).

Önce öğretmen olarak 4 sene çalışmak gerekir. Sonra 2 sene müdür yardımcılığı yapılmalı. Müdür yardımcılığında geçen süreler pişmemizi sağlar. Daha sonra da yazılı ve sözlü sınav olmalı. Ancak mülakat ve yazılı sınav oranları objektif olması için %50 ye %50 olmalı(MD 6).

MEB'in 1997 yılındaki okul müdürlüğü seçimi iyi idi. Ancak o zaman da müdür yardımcılığı şartı yoktu. Öğretmen direk müdür olarak atanıyordu. Bana göre 5 yıl öğretmenlikten sonra teklifle müdür yardımcılığı yapılmalı, burada da 4 yıl geçmeli, sonra da sınavla müdür olunmalı. Müdür yardımcılığı sürecinde okul yöneticiliği kurslarına alınmalı. Bu kurs üniversite akademisyenleri tarafından en az 6 ay süre ile verilmeli. Sürenin sonunda sınav yapılmalı. Başarılı olanlar atanmalı (MD 8).

Okul yöneticiliğini ikinci görev olmaktan çıkarıp ayrı bir uzmanlık alanı haline getirecek yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Okul yöneticiliğini de içine alacak eğitim yöneticiliği kariyer basamaklarından geçmek gerekir. Yani okul müdür yardımcılığı, okul müdürlüğü, il,ilçe şube müdürlüğü, ilçe milli eğitim müdürlüğü, il milli eğitim müdürlüğü sıralaması oluşturmalıdır. Okul müdür yardımcılarını "yönetici yeterlikleri süreç değerlendirme formu" ile belirlenmeli, sonra yazılı bir sınav yapılmalı, sonra milli eğitim akademisinde hizmetiçi eğitime alınmalı, burada başarılı olanlar arasından ilk kademe yöneticiliğine başlanılmalıdır. 3 yıllık görev sonunda performans değerlendirme formu ve yönetici değerlendirme formunun aritmetik ortalamasına göre okul müdürlüğüne atanmalıdır (MD 9).

Şimdiki mevzuatta yer alan EK-1 formunun puanı artırılmalı, mülakatın puanı düşürülmelidir. Öğretmenlik esas olmalı. Yönetici atandıktan sonra yönetici eğitimi alınmalı. Bu eğitimi tecrübeli okul müdürleri, müfettişler, üniversite akademisyeni, milli eğitim müdürlüklerinin tecrübeli şefleri(TEFBİS, MEBBİS vb. konularında), şube müdürleri verebilir (MD, 10).

Okul müdürleri genel olarak okul müdürlüğü seçiminde öğretmenliğin esas alınmasını, sonra yönetim kariyer basamağı olarak müdür yardımcılığı yaptıktan sonra sınav yapılmalı, sınavı kazananların da üniversitelerde hizmet öncesi eğitim alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu duruma göre katılımcı okul müdürlerinin, yönetici yetiştirme ile ilgili görüşlerinin liyakata dayalı bir seçmeyi savundukları söylenebilir.

Okul müdürlüğünün meslekleşmesinin önündeki engellerin neler olduğuna dair katılımcılardan elde edilen bulgular ise şu şekildedir.

Okul müdürlüğü şu anda meslek değil. Meslek olması gerekir. Okul müdürlerinin öncelikle yönetici eğitimi alması gerekir. Okul müdürü her şeye hakim değil. Ders giriyor. Öğretmenlerin dersine girmesi için şu an yeterli değil. Zaman olarak da yetersiz. Ders sürecine 10 dakikada hakim olamaz. Okul müdürleri başka bir problemden dolayı sınıftan çıkması gerekebilir. Etkili denetim yapamıyor. Meslek olsa bu durum olumlu hale gelir. Müfettiş gerçek performansı görür. Çünkü etkili denetim yapar. Okul müdürleri isterse kendilerine saygınlık yaratırlar. Ben tutarlı davrandığım için öğrenciler içerisinde bir saygınlığım var. Okul aile birliklerince yapılan bağış kampanyaları, okul müdürlerini para isteme pozisyonuna düşürüyor, veli para için çağrıldığını düşünüyor, bu da saygınlığı düşürüyor. Okul müdürleri özerk davranamaz. Bu yasalara aykırı. Esnek tercih yapabileceğimiz bir durum yok. Her şey merkez tarafından belirleniyor. Bir de MEB'in siyasetten arındırılması gerekir. Bu sağlanamıyor. Siyasi iktidara göre okul müdürleri oluşuyor. 40 öğretmenim 5 ayrı sendika üyesidir. Ben de sendika üyesi olsam beni tarafsız göremezler. Okul müdürlerinin insan ilişkileri ve mevzuat bilgisi konularında uzmanlık eğitimi alması gerekir (MD 1).

Bence öğretmenlik bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinde nasıl ideali yakalamak istiyorsak, eğitim öğretimle ilgili okul ya da kurumlardaki her alanda, kademedeki bu çalışma yapıp(okul müdürlüğü yapıp) öğretmenliğe dönülür. Öğretmenlik esastır. Okul müdürlüğünün meslek olması için engel mevzuattır. Ama bakış açısı önemlidir. Bence şu an daha iyi. Öğretmen olmalı ama yönetici eğitimi de olmalı. Mesela okul müdürlerinin denetimi yok, ama okulumuzun milli eğitim müdürlüğünden gelen genel bir komisyonca değerlendirilmesi yapılıyor. Özgür karar veremem ama mevzuat çerçevesinde karar veririm. Mevzuat çerçevesinde öğrenci lehine karar veririm. İdareciliğimde bağımsız karar almadım. Mevzuat doğrultusunda komisyonlarla birlikte karar aldım. Bu da mevzuat doğrultusunda (MD 2).

Okul müdürlüğü meslek değildir. Okul müdürü 4 yıllığına görevlendiriyor. Asıl meslek öğretmenliktir deniliyor. Süre birinci engel(meslekleşme için). Yani 4 yıllığına okul müdürlüğüne görevlendirme. İkincisi yöneticilik eğitimi verilmemesi. Üçüncüsü liyakat yok. Liyakatlı bir seçim olmalı. Ciddi bir denetim sistemi yok. İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden denetim için geliyorlar. Ama eksiklikleri söylüyor gidiyorlar. Sonra toplumda okul

müdürlüğüne saygın bir meslek olarak bakmıyorlar. Yönetici memur gibi bakılıyor. Standartlar merkez tarafından belirleniyor. Öğretmeni beyaz önlükle derse sokamıyorum. Yönetmelikte böyle bir şey yok diyorlar. Sonra özerk davranabildiğimiz bir konu yok. Ancak sosyal etkinliklerde bazen serbest davranabiliyorum. Her ay bir faaliyetimiz var. Bizi biz yapan faaliyetimiz. Bir ay temiz okul- temiz sınıf kampanyası yapıyorum. Her hafta okulun en temiz sınıfı seçiyoruz. Cuma günü bayrak töreninde bunu ilan ediyoruz. Kendilerine en temiz afiş ödülünü veriyoruz. Sene sonunda en çok belgeye sahip olanı ödüllendiriyoruz. Yapacağımız gezileri, projelerimizi biz tercih edebiliyoruz (MD 3).

Yasamızda ikinci görev olarak verilir diyor. Bir de 4 yıllığına veriliyor. 4 yıl daha uzatılıyor. Okul müdürlüğü meslek olarak geçmiyor. Meslek olması için bir mesleğe direk yoğunlaşmanız gerekiyor. Asıl meslek sonuçta öğretmenliktir. Sınıf değiştirme olmuyor. Eğitim öğretim hizmetleri sınıfındayız. 1. engel bu. Belli kriterlerden sonra müdür olmak gerekiyor. 4 soruya verilen cevapla değil de farklı özelliklerle seçilmeli. Çalıştığınız insanlar üst düzey 4 yıllık yüksek okul mezunu kişiler. Bunun için daha donanımlı olmak gerekiyor. Okul müdürleri 3-4 ay okul yönetimi ile ilgili akademik personel tarafından eğitime tabi tutulmalı. Mevzuat yapısının birinci görev olarak atfedilmesi gerekiyor. Liyakata çok dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sürekli sirkülasyon var. 4 yıllığına görevlendirme olduğu sürece meslek olmuyor. Müdür yardımcılığı 4 yıllığına görevlendiriliyor. Bunun sonucunda kurum kültürü, kurum hafızası sıfırlanıyor (MD 4).

Okul müdürlüğü şu an meslek değildir. Yasal garantisi olmayan ikinci görev durumundadır. Oysa ki yukarıda okul müdürü nasıl olunmalı ile ilgili yaptığım açıklamalar doğrultusunda ikinci görev değil profesyonelleşme adına meslek olarak kabul edilmesi yönünde düzenlemeler yapılarak önlem alınmalıdır. Politik olarak kadrolaşma kaygısını meslekleşmenin önünde engel olarak görüyorum. Sık sık Bakan değişmesi nedeni ile yöneticilik konusunda uzun vadeli bir programın olmamasına bağlıyorum. Meslek olması için öğretmenlik eğitimlerinin yanında mutlaka üniversitelerden akademik formasyon alması, görevin ikinci görev olmaktan çıkarılması, mutlaka okul müdürünün seçiminde yazılı sınav yapılmalı, okul müdürlüğünün eğitim-öğretim hizmetleri sınıfından çıkarılarak idari hizmetler sınıfına geçirilmesi gerekir. Okul müdürlerinin performansını ölçen ve geri dönüt veren bir sistem şu an için yoktur. Hali hazırda 4 yıllığına görevlendirilen yönetici hakkında soruşturma-kovuşturma raporu olmadıktan sonra kişi 4 yıl boyunca performansı ölçülmeden görevine devam eder. Yani bu duruma göre okul müdürü elini etliye sütlüye

dokunmaz Yani sonuçta çalışan kişiler görülemiyor, hak ettiklerini alamıyorlar. Yine politik müdahaleler sonucu okul müdürü sık sık değişmekte bu nedenle de okul müdürlüğüne karşı toplumsal algı dejenere olmakta, kişi eğer kendi çabaları ile toplumda kendisine saygınlık uyandırabiliyorsa ancak öyle kendini saygın hissettiriyor. Okul müdürlüğü uygulamalarımda 14 yıllık yöneticilik tecrübelerim ışığında ve mevzuat temel alınarak kendimce oluşturduğum standart uygulamalarım var. Bunları da mevzuat doğrultusunda okula ve çevreye göre güncellerim. Örnek verecek olursam düzenli ders denetimi yapar ve sonuçlarını ilgili öğretmenlerle yüz yüze değerlendiririm, bunu resmi bir yazı ile de bildiririm. Öğretmenler ders denetim formumun içeriğini bilir ve ona göre hazırlık yapar. Okul müdürlüğü uygulamalarımda özerk davranmam. Ama zaman zaman okul, öğrenci ve öğretmen lehine risk aldığım faaliyetler olmuştur. Buna örnek veremeyeceğim. Ama yine de şunu söyleyebilirim. Öğretmen nöbet hizmetleri talimatnamesinin içeriği hakkında inisiyatif alıp düzenleme yapabiliyorum. Ancak özgürlük alanlarımız yok(MD 5).

Okul müdürlüğü meslek değildir. Okul müdürlüğü için bir okul eğitimi görmedik. Ben okul müdürü olacağım diye fakülte okumadım. Bunun bir okulu olmalı. Yöneticilik eğitimi olmayışı bir engeldir. Ekstra bir yöneticilik ücreti verilmeyişi bir engeldir. Emeklilikte öğretmen emekliliği ile fark olmayışı. Okul müdürlüğüne profesyonel bir geçiş olmadı. Şartlar buraya getirdi. Müdürlere verilen ücret politikası ayrı olmalı. Yetkileri biraz daha bağımsız olmalı, kendi öğretmenini ve müdür yardımcısı seçebilmeli, lisede hayal edilen bir meslek haline getirilmeli, bu alanda eğitim alınmalı, gösterilen performansa göre ödüllendirme olmalı, müdürlere rehberlik ve denetim yapılmalıdır (MD, 6).

Okul müdürlüğü meslek değildir. Çünkü meslekte esas öğretmenliktir. Direk müdürlük olmaz. Öğretmenlikten yetişmiş olmak, bu alanın tozunu yutmuş olmak gerekir. Okul müdürleri zamanımızda rastgele seçilmektedirler. Siyasallaşmaktadırlar. Bu engeldir. Öğretmenlerin yöneticilik alanında eğitimi olmalı. Bu eğitimi alması için önce sınavdan geçmesi gerekir. Bazı uygulamalarında bağımsız karar verebilmelidir. Biz tam bağımsız değiliz. Kurallar merkezden belirlenir. Ancak okul içi uygulamalarda bazen karar verebilirsin. Yapacağımız etkinliklerde projelerde karar verebilirim. Tabi bunlarda da mevzuata aykırı olmaması şartı ile (MD 7).

Okul müdürlüğü meslek değildir. Öğretmenliği meslek olarak kabulediyoruz. Mevzuat engeldir. Meslek haline gelebilecek düzenlemeler yapılmalı. Yani 4 yıllığına bir görevlendirmeyim. Kadrolu değilim. Görev sürem biterse öğretmenim. Aynı okulda bir gün

önce müdürsünüz, bir gün sonra öğretmen statüsündesiniz. Milli Eğitim Akademisinin yöneticilik eğitimi olmalı. Kararlarda görevlendirme olduğum için bağımsız davranamıyorum. Kurallara sıkı sıkıya uymak zorundayız. Yine de belli bir ölçüde esnek davranabilirsiniz. Şu an ben bir eğitim lideri olarak kendimi göremiyorum, bir memur gibi çalışıyorum. Şu anki mevzuat üst ile ilişkiyi menfaate yönelik sıcak tutmaya yönlendiriyor. Müdürlük seçimlerinde sendikalar etkili. Kurumsallaşma olmalı. Müdürlük seçiminin mevzuatta liyakata göre düzenlenmesi lazım. Dış etkenler (iktidar ve siyasi erk) azaltılmalı. Ben 1997 yılındaki müdürlük seçiminde sınavla atandım. Bunun için de siyasi erk görevime karışmadı. Ben o zaman devletin müdürüyüm dedim. Şimdi partiler müdür getiriyor (MD 8).

MD, 9 Kesinlikle bir meslek alanı olmalıdır. Ancak meslek ölçütleri açısından değerlendirildiğinde meslek olma özelliğini taşıdığını söylemek olası değil. Çünkü toplum nezdinde önemli görev olduğu algısı yeterince oluşmamış, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimin yetersiz oluşu, uzmanlaşma için gerekli kuramsal bir bilgi temelini olmayışı, öğretmenlik için gerekli görülen lisans diplomasının, yöneticilik için de yeterli görülmesi nedeni ile bu alanda yapılacak yüksek lisansın kabul edilmeyişi, yani akademik diploma ölçütünün olmayışı, sorumluluğunun çok yetkisinin olmadığı bir yöneticilik olması nedeni ile karar almada bağımsızlığı yok, toplumsal statü açısından geliri düşük, standartlaşmış mesleki etik ilkelerinin olmayışı, meslek örgütlerinin olmayışı meslekleşmesi yönündeki engellerdir.

Okul müdürlüğü meslek değildir. Meslek olmasına da olumlu bakmıyorum, karşıyım, çünkü başarısız müdürler ne olacak o zaman? Öğretmenlik esas olmalı. Kendi içinde gelişmeli. Kişi öğretmenliğe dönebilmeli. Okul müdürünün okulda başarılı olacağını garanti olmayabilir. Eğitim başarısız okul müdürünü kaldıramaz. Okul müdürlerinin kural belirleme özerkliği yok. Kendisinin bir denetlenme sistemi yok. Ama performans değerlendirmesinin içine konulabilir. Oku müdürlüğünün meslek olmasını istemiyorum (MD 10).

Araştırmaya katılan her kademe ve türdeki okul müdürlerinin tamamı okul müdürlüğünün meslek olmadığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin 9 tanesinin okul müdürlüğünün meslek olması gerektiğini, MD 10 kodlu okul müdürü, okul müdürlüğünün meslek olmasını istemediğini belirtmiştir. MD 10 ile yapılan görüşmede: “Okul müdürlüğü meslek değildir. Meslek olmasına da olumlu bakmıyorum, karşıyım, çünkü başarısız

müdürler ne olacak o zaman? Öğretmenlik esas olmalı. Kendi içinde gelişmeli. Kişi öğretmenliğe dönebilmeli. Okul müdürünün okulda başarılı olacağının garantisi olmayabilir. Eğitim başarısız okul müdürünü kaldıramaz. Okul müdürlüğünün meslek olmasını istemiyorum” diyerek karşı görüş belirtmiştir.

Okul müdürlüğünün meslek olmasının önündeki engel olarak liyakata dayalı bir sistemin olmadığına işaret eden okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir.

Okul müdürlerinin öncelikle yönetici eğitimi alması gerekir(MD 1).

Öğretmen olmalı ama yönetici eğitimi de olmalı (MD 2).

İkincisi yöneticilik eğitimi verilmemesi. Üçüncüsü liyakat yok. Liyakatlı bir seçim olmalı (MD3).

Okul müdürleri 3-4 ay okul yönetimi ile ilgili akademik personel tarafından eğitime tabi tutulmalı.(MD 4)

Mutlaka üniversitelerden akademik formasyon alması gerekir (MD 5).

Okul müdürlüğü için bir okul eğitimi görmedik. Ben okul müdürü olacağım diye fakülte okumadım. Bunun bir okulu olmalı (MD 6).

Öğretmenlerin yöneticilik alanında eğitimi olmalı (MD 7).

Milli Eğitim Akademisinin yöneticilik eğitimi olmalı.(MD 8).

Hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimin yetersiz oluşu, uzmanlaşma için gerekli kuramsal bir bilgi temelinin olmayışı (MD 9)

Bir de MEB'in siyasetten arındırılması gerekir. Bu sağlanamıyor. Siyasi iktidara göre okul müdürleri oluşuyor. 40 öğretmenim 5 ayrı sendika üyesidir. Ben de sendika üyesi olsam beni tarafsız göremezler (MD 1).

Yine politik müdahaleler sonucu okul müdürü sık sık değişmekte. Politik olarak kadrolaşma kaygısını meslektaşının önünde engel olarak görüyorum” (MD 5).

Okul müdürleri zamanımızda rastgele seçilmektedirler. Siyasallaşmaktadırlar. Bu engeldir (MD 7).

Şu anki mevzuat üst ile ilişkiyi menfaate yönelik sıcak tutmaya yönlendiriyor. Müdürlük seçimlerinde sendikalar etkili. Kurumsallaşma olmalı (MD 9).

Mutlaka okul müdürünün seçiminde yazılı sınav yapılmalı (MD 5).

Okul müdürlüğünün meslek olmasının önündeki engel olarak “meslekte geçen süreye” işaret eden okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir.

Okul müdürü 4 yıllığına görevlendiriyor. Asıl meslek öğretmenliktir deniliyor. Süre birinci engel(meslekleşme için). Yani 4 yıllığına okul müdürlüğüne görevlendirme (MD 3).

Yasamızda ikinci görev olarak verilir diyor. Bir de 4 yıllığına veriliyor. 4 yıl daha uzatılıyor. Okul müdürlüğü meslek olarak geçmiyor. Sürekli sirkülasyon var. 4 yıllığına görevlendirme olduğu sürece meslek olmuyor. Müdür yardımcılığı 4 yıllığına görevlendiriliyor. Bunun sonucunda kurum kültürü, kurum hafızası sıfırlanıyor. (MD 4)

Hali hazırda 4 yıllığına görevlendirilen yönetici hakkında soruşturma-kovuşturma raporu olmadıktan sonra kişi 4 yıl boyunca performansı ölçülmeden görevine devam eder. Yani bu duruma göre okul müdürü elini etliye sütlüye dokunmaz. Yani sonuçta çalışan kişiler görülemiyor, hak ettiklerini alamıyorlar. (MD 5)

Okul müdürlüğünün meslekleşmesinin önünde engel olarak “Öğretmenliğin esas alınmasını” gösteren okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir.

Bence öğretmenlik bir meslektir. Öğretmenlik mesleğinde nasıl ideali yakalamak istiyorsak, eğitim öğretimle ilgili okul yada kurumlardaki her alanda, kademede bu çalışma yapıp(okul müdürlüğü yapıp) öğretmenliğe dönülür. Öğretmenlik esastır. (MD 1)

Okul müdürlüğü meslek değildir. Okul müdürü 4 yıllığına görevlendiriyor. Asıl meslek öğretmenliktir deniliyor (MD 3).

Yasamızda ikinci görev olarak verilir diyor. Bir de 4 yıllığına veriliyor. 4 yıl daha uzatılıyor. Okul müdürlüğü meslek olarak geçmiyor (MD 4).

Okul müdürlüğü meslek değildir. Çünkü meslekte esas öğretmenliktir. Direk müdürlük olmaz. Öğretmenlikten yetişmiş olmak, bu alanın tozunu yutmuş olmak gerekir (MD 7).

Okul müdürlüğü meslek değildir. Öğretmenliği meslek olarak kabul ediyoruz (MD 8).

Okul müdürlüğü meslek değildir. Meslek olmasına da olumlu bakmıyorum, karşıyım, çünkü başarısız müdürler ne olacak o zaman? Öğretmenlik esas olmalı. Kendi içinde gelişmeli. Kişi öğretmenliğe dönebilmeli (MD 10).

Okul müdürlüğünün meslekleşmesinin önünde mevzuatı engel olarak gösteren okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir.

Okul müdürlüğünün meslek olması için engel mevzuattır. Ama bakış açısı önemlidir. Bence şu an daha iyi. (MD 2)

Mevzuat yapısının birinci görev olarak atfedilmesi gerekiyor (MD 4).

Okul müdürlüğü şu an meslek değildir. Yasal garantisi olmayan ikinci görev durumundadır. Oysa ki yukarıda okul müdürü nasıl olunmalı ile ilgili yaptığım açıklamalar doğrultusunda ikinci görev değil profesyonelleşme adına meslek olarak kabul edilmesi yönünde düzenlemeler yapılarak önlem alınmalıdır (MD 5).

Mevzuat engeldir. Meslek haline gelebilecek düzenlemeler yapılmalı. Yani 4 yıllığına bir görevlendirmeyim. Kadrolu değilim. Görev sürem biterse öğretmenim. Aynı okulda bir gün önce müdürsünüz, bir gün sonra öğretmen statüsündesiniz. (MD 8)

Okul müdürlüğünün meslekleşmesinin önünde engel olarak mesleki saygınlıklarının olmayışını söyleyen okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir.

Okul müdürleri isterse kendilerine saygınlık yaratırlar. Ben tutarlı davrandığım için öğrenciler içerisinde bir saygınlığım var. Okul aile birliklerince yapılan bağış kampanyaları, okul müdürlerini para isteme pozisyonuna düşürüyor, veli para için çağrıldığını düşünüyor, bu da saygınlığı düşürüyor (MD 1).

Sonra toplumda okul müdürlüğüne saygın bir meslek olarak bakmıyorlar. Yönetici memur gibi bakılıyor (MD 3).

Yine politik müdahaleler sonucu okul müdürü sık sık değişmekte bu nedenle de okul müdürlüğüne karşı toplumsal algı dejenere olmakta, kişi eğer kendi çabaları ile toplumda kendisine saygınlık uyandırabiliyorsa ancak öyle kendini saygın hissettiriyor (MD5).

Lisede hayal edilen bir meslek haline getirilmeli (MD 6).

Kesinlikle bir meslek alanı olmalıdır. Ancak meslek ölçütleri açısından değerlendirildiğinde meslek olma özelliğini taşıdığını söylemek olası değil. Çünkü toplum nezdinde önemli görev olduğu algısı yeterince oluşmamış. Toplumsal statü açısından geliri düşük (MD9).

Okul müdürlüğünün meslekleşmesinin önünde engel olarak mesleki özerkliklerinin olmayışını söyleyen okul müdürlerinin görüşleri şu şekildedir.

Okul müdürleri özerk davranamaz. Bu yasalara aykırı. Esnek tercih yapabileceğimiz bir durum yok. Her şey merkez tarafından belirleniyor (MD 1).

Özgür karar veremem ama mevzuat çerçevesinde karar veririm. Mevzuat çerçevesinde öğrenci lehine karar veririm. İdareciliğimde bağımsız karar almadım. Mevzuat doğrultusunda komisyonlarla birlikte karar aldım. Bu da mevzuat doğrultusunda. (MD 2)

Standartlar merkez tarafından belirleniyor. Öğretmeni beyaz önlükle derse sokamıyorum. Yönetmelikte böyle bir şey yok diyorlar. Sonra özerk davranabildiğimiz bir konu yok. Ancak sosyal etkinliklerde bazen serbest davranabiliyorum. Her ay bir faaliyetimiz var. Bizi biz yapan faaliyetimiz. Bir ay temiz okul- temiz sınıf kampanyası yapıyorum. Her hafta okulun en temiz sınıfını seçiyoruz (MD 3).

Okul müdürlüğü uygulamalarımda özerk davranamam. Ama zaman zaman okul, öğrenci ve öğretmen lehine risk aldığım faaliyetler olmuştur. Buna örnek veremeyeceğim. Ama yine de şunu söyleyebilirim. Öğretmen nöbet hizmetleri talimatnamesinin içeriği hakkında inisiyatif alıp düzenleme yapabiliyorum. Ancak özgürlük alanlarımız yok (MD 5).

Yetkileri biraz daha bağımsız olmalı, kendi öğretmenini ve müdür yardımcısı seçebilmeli (MD 6).

Bazı uygulamalarında bağımsız karar verebilmelidir. Biz tam bağımsız değiliz. Kurallar merkezden belirlenir. Ancak okul içi uygulamalarda bazen karar verebilirsin. Yapacağımız etkinliklerde projelerde karar verebilirim. Tabi bunlarda da mevzuata aykırı olmaması şartı ile (MD 7).

Kararlarda görevlendirme olduğum için bağımsız davranamıyorum. Kurallara sıkı sıkıya uymak zorundayız. Yine de belli bir ölçüde esnek davranabilirsiniz. Şu an ben bir eğitim lideri olarak kendimi göremiyorum, bir memur gibi çalışıyorum (MD 8)

Sorumluluğunun çok yetkisinin olmadığı bir yöneticilik olması nedeni ile karar almada bağımsızlığı yok (MD 9)

Okul müdürlerinin kural belirleme özerkliği yok (MD10).

Ayrıca okul müdürlüğünün mesleklaşmesinin önünde engel olarak kendilerinin denetleneceği bir sistemin olmadığını söyleyen okul müdürleri olmuştur (MD 2, MD 5, MD 6). MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliğine göre okul müdürlerinin kurum denetimlerinin 3 yılda bir bakanlık maarif müfettişlerince yapılacağı yazmaktadır. Buradan da 3 yılı geçen sürelerde okul müdürlerinin denetim görmedikleri ve Bakanlık merkez örgütü tarafından yapılan denetimi okul müdürlerinden 3'nün hiç denetim görmediği şeklinde yorumlanabilir

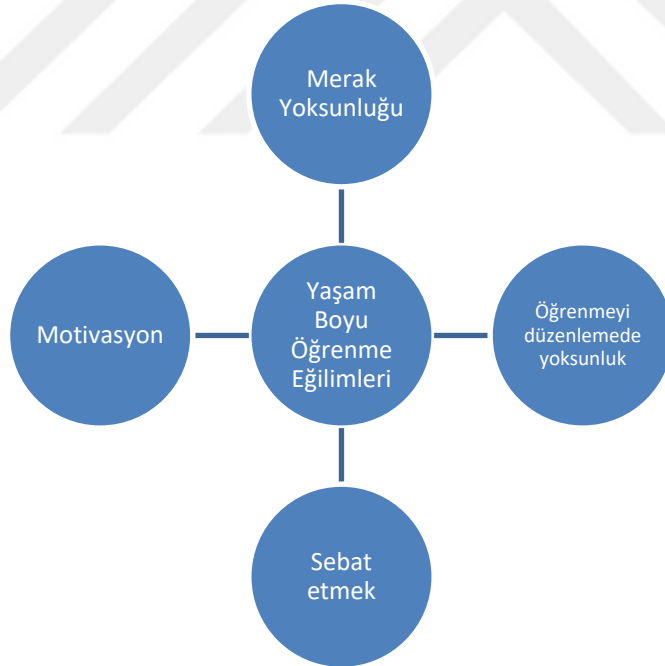
Okul müdürlerinin, mesleklaşmanın önündeki engellere ilişkin görüşleri genel olarak yorumladığımızda, okul müdürü seçiminin liyakata dayalı bir seçim olmamasının yönetim uygulamalarında yetkin olamayacakları söylenebilir. Hizmet öncesinde yöneticilik eğitimi verilmemektedir. Okul müdürü seçimlerinde sadece sözlü sınav olması, yazılı sınavın olmayışı seçimin objektif olmadığını düşündürmektedir. Yine bu süreçte sendikaların etkin olması sonucu adam kayırmacılık ön plana çıkmaktadır. Bu durum okul müdürlüğünün politize olduğunu göstermektedir. Okul yöneticiliğinin yasal düzenlemeler sonucu 4 yıllığına bir görevlendirme olması, yöneticilerin önemli kararlar vermede risk almayabileceklerdir. Okul müdürleri rutin memur gibi çalışacaklardır. Okul müdürlerinin mesleki özerkliklerinin olmaması kurum içerisinde mekanik çalışacakları, mevzuata boğulacakları, gerekli değişim ve dönüşümü yapamayacakları söylenebilir. Okul müdürleri, toplumda mesleki saygınlıklarının olmayışını, sık değişen yasal düzenlemeler sonucu oturmuş bir kadro sistemlerinin olmayışına bağlamaktadırlar. Ancak okul müdürleri bakış açıları sayesinde toplumsal algıda kendilerine saygınlık yaratabileceklerini düşünmektedirler. Bu da, ancak okul müdürlerinin meselenin özünü profesyonellik olarak içselleştirmeleri ile mümkün olabilir. Okul müdürleri mesleklaşmanın önündeki tüm bu engellere rağmen kendilerini dönüştürmekte oldukları profesyonel entelektüel türü olmayı istemeleri mesleki profesyonelliklerini üst seviyelere taşıyacaktır.

3.2.2. Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

(Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili görüşleri nasıldır?)

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenmeleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu probleme yanıt aramak için nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve okul müdürlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşme yapılan müdürlerin araştırmanın ikinci alt probleminin soruları DikerCoşkun (2009) tarafından geliştirilen ve bu araştırmanın nicel analizinde ölçme aracı olarak kullanılan YBÖE ölçeğinin boyutlarından faydalanılarak oluşturulmuş ve buradaki boyutlar karma yöntemdeki açıklayıcı desene uygun olarak temalar altında derinlemesine incelenmiştir. Bu 4 tema ve her bir temanın kategorileri bu alt problemde yer almaktadır. Elde edilen temalar ışığında okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenmeleri ile ilgili görüşleri irdelenmiştir.

Şekil 3.2.’de görüşme yapılan okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin görüşlerinin ana temalarına dayalı modeli görülmektedir.



Şekil 3.2. Diker Coşkun'un (2009) YBÖEÖ Boyutlarını Yansıtan Model.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin merak yoksunluğu temasına ilişkin görüşleri

Okul müdürlerinin merak yoksunluğu temasına ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla, okul müdürü görüşleri ile ilgili frekans dağılımı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin

merak yoksunluğuna ilişkin görüşleri tema ve kategoriler halinde Tablo 3.32’de sunulmuştur.

Tablo 3.32. Okul Müdürlerinin Merak Yoksunluğu

Kategoriler	f
Kitap ve mesleki kitap okuma	5
Hizmet içi eğitim	1
Akademik eğitim sürekliliği	1
Kurslara gitmek	1

*Merak yoksunluğu olumlu hale çevrilerek, açıklamalar “merak olarak” yapılmıştır.

Tablo 3.32 incelendiğinde görüşme yapılan okul müdürlerinin merakları ile ilgili görüşleri en çok kitap okuma kategorisi altında toplanmıştır. Okul müdürleri bu kategoride en fazla kitap okuyarak meraklarını devam ettirdiklerini, yine hizmetiçi eğitim ve kurslara gittiklerini, yüksek lisans yaparak akademik eğitimde süreklilik sağladıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Okul müdürleri meraklarını hep yüksek tutmalı, kendilerini her alanda geliştiren biri olmalı. Yeni şeyler öğrenmek için meraklıyım. Bakanlığın hizmetiçi faaliyetlerine katılıyorum. Üniversite yaşamıma sürekli devam ediyorum. Adalet Meslek Yüksek Okulunu da bitirdim. Hedefimde şimdi sosyoloji var. Bunun maddi durumla ilgisi yok. 11: 00- 01: 00 arası kitap okurum. Akşam doğada yürürüm (MD 1).

O alanda iyi bir akademik eğitim almış olmak gerekiyor. Ben merak düzeyimi hayat boyu öğrenme ile yüksek tutuyorum. Bir alanda uzmanlaşmak gerekiyor. Uzmanlaşmanın kriterlerini yerine getirmiş olmak gerekiyor (MD 4).

Ben meraklı bir insanım. Merakım beni gelişmeye zorluyor. Seminer ve kursları kaçırmamaya çalışırım. Bakanlığın açtığı bir seminere yılda 1-2 kez muhakkak katılırım. Kuşadası’nda kurum standartları kursuna katıldım. Mali bilgilendirme vardı. Mahalli kurslarda katılırım. Üniversitede tiyatro eğitimliği yaptım. Bugün bunu devam ettiremiyorum. Gebze’ de öğretmenlere drama eğitimi verdim. 4-5 tane sportif ve sanatsal sertifikalarım var. Okulumuzun abone olduğu bir eğitim dergisi yok. Kendi branşım olan Fen Bilgisinde tezli yüksek lisans devam ediyor. Okulda İngilizce tiyatro çalışmaları devam ediyor. Gazi Kültür Merkezinde sergilenecek (MD 4).

Bakanlığın açmış olduğu hizmetiçi eğitim faaliyetlerini takip ederim. İlgili alanıma gireni takip ederim. Değişen mevzuatı takip ederim. Teknik anlamda kendimi güçlü kılarım.

Az da olsa yayın takip etmeye çalışırım. İnternette yer alan TEDMEM ve ERG gibi sitelerin eğitim ile ilgili yazılarını takip ederim. Okurum. Özel okullara giderim. Onların yöneticileri ile görüşürüm. Fiziki imkanları ile karşılaştırma yaparım. (MD 5) Meslek ve görevimle ilgili kitap okurum. Üniversiteler ve STK ların düzenlediği kurs seminer ve sempozyumlara katılmaya gayret ederim. Örneğin en son Bursa Uludağ Üniversitesi uzaktan eğitim merkezince düzenlenen uygulamalı drama kursuna merakım yüzünden ücret vererek katıldım. Parasını cebimden verdim (MD 5).

Okul müdürü, hizmet içi ve hizmet dışı eğitim yoluyla, ekibini çağın gerektirdiği argümanlarla donatmak için devamlı öğrenen, öğrenmeye açık bireyler oluşturması gerekir. Okulda yaşanan sorunları çözüm odaklı çözmeli, olabilecek sorunlara önlem almalı, sorunların önüne geçmelidir . Kendi merakımı gidermek için kitap okurum (MD 6)

Zorunlu olmasa dahi merakım yüzünden kurslara gitmek isterim. Yeni şeyler öğrenmeyi severim, isterim. Okurum. Her yönden kendimi geliştiririm. Eğitim merakı yüzünden eğitim bilimleri okuruz. Okulumuzun abone olduğu bir eğitim dergisi yok. Eskiden Milli Eğitim Dergisi gelirdi. Şimdi artık gelmiyor. İnternette yayımlanıyor (MD 7).

Eğitimi yönetimi alanında meraklı olduğum için, ortaya çıkan son gelişmeleri takip etmeye gayret sarfediyorum. Kitap okumaya, gündemi takip etmeye, fırsat bulursam sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaya çalışıyorum. Okul müdürü aktif katılımcı olmalıdır.(MD 9)

Kişisel gelişimim ile ilgili EYTP bölümünde tezsiz yüksek lisans bitirdim. Meraklı bir insan olduğum için farklı alanlarda da yaşam boyu öğrenmek için katılmak isterim. Ancak yöneticilikte geçen zaman bu farklı alanlarda kişisel gelişim kurslarına katılmamı engelliyor (MD 8).

Görüşme yapılan okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin merak yoksunluğu temasına ait görüşleri genel olarak analiz edildiğinde; katılımcı okul müdürleri meraklarını en çok kitap okuyarak giderdikleri söylenebilir. Yine katılımcı okul müdürleri hizmetiçi eğitim ve seminer gibi kurslara giderek merak yoksunluklarını gidermektedirler. Okul müdürleri yaşam boyu öğrenmenin önemine inanıyorlar denilebilir. Okul müdürlerinin okul yöneticiliğinde profesyonel uzman olsalar bile, değişim ve gelişimin karşısında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin devam edeceği yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerininmotivasyon temasına ilişkin görüşleri

Okul müdürlerinin motivasyon temasına ilişkin görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla, okul müdürü görüşleri ile ilgili frekans dağılımı belirlenmiştir. Okul mdrlerininmotivasyona ilişkin görüşleri tema ve kategoriler halinde Tablo 3.33'de sunulmuştur.

Tablo 3.33. Okul Müdürlerinin Motivasyonu

Kategoriler	F
Farklı alanlarda yeni bilgi ve beceri geliştirmek	8
Zorunluluk olmaması	1
Daha iyiyi hedeflemek	1

Tablo 3.33 incelendiğinde görüşme yapılan okul müdürlerinden 8 tanesinin motivasyon ile ilgili görüşleri farklı alanlarda yeni bilgi ve beceri geliştirmek kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcı okul müdürlerinden 1 tanesi zorunluluk olmaması kategorisinde, 1 tanesi de daha iyiyi hedeflemek kategorisinde yaşam boyu öğrenme eğilimleri görüşlerini ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Gebze de öğretmenlere drama eğitimi verdim. 4-5 tane sportif ve sanatsal sertifikalarım var. Okulumuzun abone olduğu bir eğitim dergisi yok. Kendi branşım olan Fen Bilgisinde tezli yüksek lisans devam ediyor. Okulda İngilizce tiyatro çalışmaları devam ediyor. Gazi Kültür Merkezinde sergilenecek (MD 4).

Üniversite yaşamıma sürekli devam ediyorum. Adalet Meslek Yüksek Okulunu da bitirdim. Hedefimde şimdi sosyoloji var (MD 1).

Farklı alanlarda da yaşam boyu öğrenmek için katılmak isterim (MD 2)

Ben enstrüman alıyorum. TKY semineri aldım. Tezli yüksek lisans (Sosyal Bilg.) yapıyorum. İzci lideriyim, sürekli kamplara gidiyorum. Amatör telsizciyim.Yani farklı farklı alanlarda da kendimi geliştiririm. Amatör telsizcilik için cebimden para harcadım. Bunları feragat ederek yaptım. Okul işlerim yoğun olsa dahi planlı yaparım. Farklı alanlardaki bilgi beceri ufkumu açıyor, pratik çözümler buluyorsunuz. Kesinlikle mesleğime faydası var (MD 3).

Maket uçak yapım kursundan, voleybol masa tenisi antrenörlüğü, babalık eğitimi, zeytinyağı tadım kurslarına katıldım. Bunlar maddiyatla ilgili değil. Ben fikir sahibi olma açısından mutlu oluyorum. Okul işlerim varsa, okulun işleri ön plandadır, kurslara katılmam. Okul işlerim boşsa kurslara katılırım (MD 4).

Farklı alanlarda bilgi ve beceriler geliştirmek beni mesleğimde daha mutlu ve yetkin kılar. Ben masa tenisi, satranç ve izcilik kursuna gittim. Öğrencilerime de bu konuda bilgi veriyorum. Onlar da beni dinliyor ve örnek oluyorum (MD 6).

Farklı alanlarda bilgi beceriler geliştirmek önemlidir. Okurum. Her yönden kendimi geliştiririm. Film izlerim. Asla dizi seyretmem. Zorunlu olmasa dahi kurslara gitmek isterim. Yeni şeyler öğrenmeyi severim, isterim. Geçen öğretim yılı halk oyunları kursuna gittim. Muğla yöresi oyunlarını öğrendim. (MD 7)

Farklı alanlarda da yaşam boyu öğrenmek için katılmak isterim (MD 10)

Görüşme yapılan okul müdürlerinin motivasyon kategorisine ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda en çok farklı alanlarda yeni bilgi ve beceri geliştirmek isteğinde oldukları söylenebilir. Katılımcı okul müdürlerinden 1 tanesi için zorunluluk olmamasına rağmen motivasyonu nedeniyle yaşam boyu öğrenme eğiliminde olduğu, katılımcı okul müdürlerinden 1 tanesi için de daha iyiye ulaşmayı hedeflemesinin kendisini motive ettiği yorumu yapılabilir.

Tablo 3.34. Okul Müdürlerinin Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluğu

Kategoriler	f
Program Yoğunluğu	7

Tablo 3.34 incelendiğinde görüşme yapılan okul müdürlerinden 7 tanesinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluğu ile ilgili görüşleri program yoğunluğu kategorisi altında toplanmıştır. Katılımcı okul müdürlerinden 7 tanesi program yoğunluğu kategorisinde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcı okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Üniversitede tiyatro eğitmenliği yaptım. Bugün bunu devam ettiremiyorum (MD 4).

Tiyatro, konser gibi faaliyetlere çok katılmıyorum (MD 5).

Farklı alanlarda da yaşam boyu öğrenmek için katılmak isterim. Ancak yöneticilikte geçen zaman bu farklı alanlarda kişisel gelişim kurslarına katılmamı engelliyor (MD 2).

Okul işlerim varsa, okulun işleri ön plandadır, kurslara katılmam. Okul işlerim boşsa kurslara katılırım(MD 4).

Belirgin bir kişisel gelişim çalışmam yok. Tüm zamanımı okuluma veriyorum.Ama bunu önemli buluyorum. Bu benim için mesleğe olumlu yansır. Emekliliğimde yapacağım çalışmalarım var. Okuldan zaman bulup da yapıyorum (MD 8).

Fırsat bulursam sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaya çalışıyorum. Okul müdürü aktif katılımcı olmalıdır(MD 9).

Ancak yöneticilikte geçen zaman bu farklı alanlarda kişisel gelişim kurslarına katılmamı engelliyor (MD 10).

Görüşme yapılan okul müdürlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk kategorisine ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda en çok program yoğunluğu nedeni ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu söylenebilir. Katılımcı okul müdürlerinden 5 tanesi okul işlerinin yoğunluğu nedeniyle yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin düşük olduğu söylenebilir. Katılımcı okul müdürlerinden 2 tanesi de tiyatro ve kurslara katılamamalarının nedeni için detaya girip bilgi vermemişleridir. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunun yüksek çıktığı, bu boyutta okul müdürlerinin yeni bilgi ve beceriler öğrenmeyi değerli buldukları ancak program yoğunluğu nedeniyle yeni bilgi ve becerileri öğrenmeyi düzenleyemedikleri söylenebilir.

Tablo 3.35. Okul Müdürlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinde Sebat Etme Teması

Kategoriler	f
Özel harcamalardan pay ayırma	4
Yeni bilgileri araştırma gerekliliği	3
Zaman yaratmak	1

Tablo 3.35 incelendiğinde görüşme yapılan okul müdürlerinden 4 tanesinin özel harcamalardan pay ayırarak yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde buldukları, katılımcı okul müdürlerinden 3 tanesi yeni bilgileri araştırma gerekliliği, 1 tanesi de zaman yaratmak kategorilerinde sebat etme teması ile ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Katılımcı okul müdürlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir.

Okulunu da bitirdim. Hedefimde şimdi sosyoloji var. Bunun maddi durumla ilgisi yok. 11:00- 01:00 arası kitap okurum. Akşam doğada yürürüm. Zorunlu olmayan kurslara hatta kredi çeker para verir yine katılırım (MD 1).

Uzman profesyonel müdür de olsam öğrenilenler sürekli değişiyor, yeni bilgiler geliyor, her şeyi biliyorum diyemem, araştırmam gerekiyor der kurslara yine de katılırım(MD 1).

Amatör telsizciyim. Yani farklı farklı alanlarda da kendimi geliştiririm. Amatör telsizcilik için cebimden para harcadım. Bunları feragat ederek yaptım. Okul işlerim yoğun olsa dahi planlı yaparım. Yeni şeyler öğrenirken engelle karşılaşısam dahi yılmam, sabreder, sonunda onu yine öğrenirim. Farklı alanlardaki bilgi beceri ufkumu açıyor, pratik çözümler buluyorsunuz. Kesinlikle mesleğime faydası var (MD 3).

Mesleğimle ilgili çok yeterli olsam da uzmanlaşısam da, yine de kendimi geliştirmek için kurs seminerlere, para da harcamam gerekse de katılırım. Farklı bir şey öğrenebilirim. Eğitimde profesyonelliğin sonu yok (MD 4).

Üniversiteler ve STK ların düzenlediği kurs seminer ve sempozyumlara katılmaya gayret ederim. Örneğin en son Bursa Uludağ Üniversitesi uzaktan eğitim merkezince düzenlenen uygulamalı drama kursuna ücret vererek katıldım. Parasını cebimden verdim. Ayrıca maddi durumum yeterli olsa bile kişisel gelişimim için yatırım yaparım (MD 5).

Ben masa tenisi, satranç ve izcilik kursuna gittim. Öğrencilerime de bu konuda bilgi veriyorum. Onlar da beni dinliyor ve örnek oluyorum. Bu faaliyetlere cebimden para harcasam da katılırım. Bu bizde daha kalıcı oluyor. Emek harcamış oluyoruz. Okulda zamanım olmasa da zaman ayırmaya çalışırım. İyi okul müdürü öğrendiği ile yetinen değil, daha iyi nasıl olurum, derse iyi yönetici olur (MD 6).

Görüşme yapılan okul müdürlerinin sebat etme temasına ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda yeni bilgi ve becerileri öğrenme için özel harcamalarından pay ayırabileceklerini, öğrenmek amacıyla zaman yaratabilecekleri, işlerinin yoğunluğuna rağmen yeni şeyler öğrenmenin planlamasını yaptıkları, öğrenmeye karşı engellerle karşılaşırsalar bile sabrederek öğrenmeye devam ettikleri, uzman profesyonel okul müdürleri olsalar da yeni bilgi ve becerileri araştırmaya gerek duydukları söylenebilir.

Nitel verilerin genel bir değerlendirmesi sonucunda; okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu; okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinden mesleki özerklik boyutunun düşük çıktığı, ancak bu boyutta okul müdürlerinin inisiyatif alabildiklerini belirttikleri, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunun yüksek çıktığı, aslında bu boyutta okul müdürlerinin yeni bilgi ve beceriler öğrenmeyi değerli buldukları, ancak program yoğunluğu nedeniyle yeni bilgi ve becerileri öğrenmeyi dzenleyemedikleri söylenebilir. Ayrıca okul müdürleri ile yapılan nitel görüşmelerden okul müdürlüğünün meslekleşemediği, okul müdürlüğü seçiminde liyakat olmadığı, okul yöneticiliği eğitiminin hizmet öncesi ve hizmet içerisinde verilmediği, okul müdürlüğüne kadrolu atama yapılmadığı, 4 yıllığına bir görevlendirme yapıldığı, bu durumun da okullarda önemli kararların alınmasını engellediği, okul müdürlerinin özerk davranışlarını kısıtladığı, okul müdürlerinin saygınlığını da azalttığı sonucuna ulaşıldığı söylenebilir.

Yapılan bu araştırmanın, hem nitel hem de nicel verilerinin birlikte değerlendirilmesi sonucunda okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinin yüksek düzeyde; nitel verilerde mesleki özerklik boyutunun düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Okul müdürlerinin mesleki özerklikleri nitel boyutta düşük, ancak bazen inisiyatif alabildiklerini söylerlerken, nicel boyutta “oğu zaman” aralığında yüksek düzeyde bulunmuştur. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri nitel ve nicel verilerde yüksek düzeyde bulunmuşken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu nitel verilerde yüksek düzeyde bulunduğu, nicel verilerde ise “ok az uymuyor” aralığında; ortanın altında düşük düzeye yakın çıkmıştır, bu sonucun nicel ve nitel boyutlarda birbirini doğrulamadığı; merak yoksunluğu boyutunun, hem nitel hem de nicel verilerde düşük seviyede çıktığı, dolayısıyla birbirini doğruladığı; motivasyon ve sebat boyutlarının hem nicel hem de nitel verilerde yüksek olduğu ve birbirlerini doğruladığı anlaşılmıştır. Nitel boyutta, okul müdürlerinin genel mesleki profesyonellikleri yüksek bulunmuşken, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukları da yüksek bulunmuştur. Bu iki boyut arasında nicel verilerde yapılan ilişki (korelasyon) analizinde de ilişkinin ynnegatif yönde olmuştur, genel mesleki profesyonellikleri artarken öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukları düşmektedir. Yani bu iki farklı boyuttaki veriler birbirini ilişki (korelasyon) analizinde desteklemektedir. Yine okul müdürlerinin nitel boyutta mesleki profesyonellik boyutlarından mesleki gelişimin düzeyi yüksek bulunmuşken, yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu ise yüksek bulunmuştur. Bu sonucu regresyon analizi de

doğrulamaktadır. Okul müdürlerinin mesleki gelişimlerinin önemli yordayıcılarından biri de öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu olmuştur.



5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki profesyonelliklerini yordamasını belirlemek amacıyla yürütülen araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular temel alınarak araştırmanın sonucu açıklanmaktadır. Bu bölümde araştırmanın sonucu, yapılan benzer araştırmalarla karşılaştırılmakta ve araştırmaya ilişkin önerilere yer verilmektedir. Ancak Türkiye’de okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine yönelik hiçbir araştırma olmadığından, benzer örneklem gruplarından(öğretmenler) ve okul müdürlüğünün başarısı ile ilgili benzer bileşenlerden; yine yurt dışında da okul müdürlerinin mesleki profesyonelliğine yönelik direk olarak yapılmış bir çalışma bulunamamasına rağmen benzer bileşenlerden olan okul liderliği çalışmalarından ve bu araştırma süreci içerisinde geliştirilen okul müdürlerinin mesleki profesyonellik alt boyutlarının yine benzer bileşenlerinden yararlanılarak karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın **birinci alt probleminde** okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin karara katılım sağlama, mesleki etik, mesleki gelişim ve mesleki özerklik davranışlarındaki sıklık düzeylerini nicel analizle incelenmiştir. Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeyleri yüksektir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin en sık gösterdikleri davranışlar sırası ile mesleki etik, karara katılım sağlama, mesleki özerklik ve mesleki gelişim boyutlarında olmuştur. Mesleki profesyonelliğin genel ortalaması ise yüksek düzeydedir. Bu durumu mesleki özerklik boyutu hariç nitel analiz de doğrulamaktadır. Ancak nitel analizin mesleki özerklik boyutundaki verilerini nicel analizde doğrulamamaktadır. Okul müdürlerinin mesleki özerklikleri düşük çıkmıştır. Mesleki özerklik boyutundaki bu farklılık derinlemesine yapılan nitel görüşmelerden kaynaklanabileceği gibi nicel ölçek maddesindeki soru tiplerinde de kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu nicel ölçekteki özerklik boyutu ile ilgili maddelerin özelliğine göre okul müdürlerinin inisiyatif alabilecekleri anlaşılmıştır. Zaten nicel analizdeki mesleki özerklik ortalaması da çok yüksek düzeyde değildir. Çoğu zaman aralığında yüksek düzeydedir. Okul müdürlerinin, nitel görüşmelerde mesleki özerkliklerinin hemen hemen olmadığını belirtmelerinin nedeni, okulların bürokratik yapısının güçlü olmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkiye’deki okullarda merkezi yapının güçlü olduğu bilinmektedir. Tüm programlar, yetkiler ve hiyerarşik yapılar merkez tarafından belirlenmektedir. Okullar profesyonel yapıya doğru geliştikçe, okul müdürlerinin mesleki özerkliğinin de artacağı düşünülmektedir (Köybaşı, Ugurlu ve Bakır, 2017). Hatta Akın

(2014) tarafından yapılan araştırmada öz yeterliliği fazla olan ilköğretim okulu müdürlerinin daha fazla inisiyatif aldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin nicel analizde mesleki gelişimlerinin orta düzeye yakın yüksek çıkmasının nedenleri arasında, Türkiye’de insanların bilimsel çalışmaları pek izleyip takip etmediği ve çok kitap okumadığı da gösterilebilir (Ortaş, 2007). Ayrıca üst yönetim tarafından da okul müdürlerine yönelik mesleki gelişimlerini geliştirecek bir yasal düzenleme yapılmadığı da söylenebilir (Kaya, Çepni ve Küçük, 2004; Çetin ve Yalçın, 2002). Bu sonuçla ilgili benzer durum Salazar (2007) tarafından yapılan araştırmada da ortaya çıkmış ve müdürlere nitelikli profesyonel gelişim sağlanmasının gerektiği açıklanmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin müdürlükleri öncesinde, okul müdürlüğü ile ilgili bir hizmetiçi eğitim görmemelerinin, nasılsa bu meslekte kendilerini geliştirmeden de bu iş yapılabilir düşüncesine sahip olmalarından kaynaklanabilir. Kempa, Ulorlo ve Wenno (2017) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Ayrıca bunun sonucu olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine imkan sağlayıcı kolaylıklar sağlamadıkları da Peker ve Selçuk (2011) tarafından yapılan araştırmada ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili farklı örneklem grubu olan öğretmenlerde benzer sonuçlar elde edilmiş, öğretmenlerin mesleki profesyonellik düzeyleri yüksek çıkmıştır. Altinkurt ve Ekinci (2016), Altinkurt ve Yılmaz (2014), Cansoy ve Parlar (2017), Çelik (2015); Kılınç (2014), Yorulmaz vd. (2015) ve Yazıcı’nın (2018a) öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerine yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin mesleki profesyonelliği yüksek bulunmuştur. Ancak Cerit’in (2012) yaptığı araştırmada öğretmen profesyonelliği düşük çıkmıştır. Türkiye’de okul müdürlüğünden önce öğretmenliğin esas alınmasının (Yılmaz, 2009: 19) ve öğretmen profesyonelliğinin yüksek olmasının öğretmenlerle aynı kurum içerisinde hiyerarşik ilişki içerisinde bulunan okul müdürlerinin mesleki profesyonelliğini etkileyerek yükselteceği düşünülebilir. Yine bu durumun okul içerisinde işbirlikçi liderliği yaygınlaştıracadığı, emir komutaya dayalı liderlik tarzının reddedileceği, karar alma süreçlerine öğretmenlerin katılımını sağlayacadığı, okulların profesyonel yapılanmasına katkı sağlayacadığı düşünülebilir (Shantz & Prieur, 1996:396-397). Bu durumu, Akyol ve Yazıcı (2017) tarafından yapılan araştırma da desteklemektedir, bu araştırmalarında okul müdürlerinin liderlik davranışları genel öğretmen özerkliğinin davranışındaki değişimin %6,3’ünü açıkladığı, yordayıcı değişkenlerden sadece

dönüşümcü liderlik değişkeninin genel öğretmen özerkliği ve özerklik alt boyutları üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Ağaoğlu, Altinkurt, Yılmaz ve Karaöse (2012) tarafından yapılan okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili bir araştırmada okul yöneticileri kendilerini, öğretmenlerin okul yöneticilerini gördüğünden daha yeterli gördüğü sonucu ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik boyutlarından, karara katılım sağlamada, öğretmenleri kararlara katmadaki davranışlarının yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmasına rağmen, Çalık ve Şehitoğlu'nun (2006) yaptığı araştırmada ilköğretim okul müdürlerinin, personeli karara katmada yetersiz olarak algılandıklarının görüldüğü sonucuna varılmıştır. Bu durum, ilköğretim okulu müdürlerinin sıkı bir bürokratik yapıyı uygulamasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın **ikinci alt probleminde**, okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları olan motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu hakkındaki görüşleri nicel analizle incelenmiştir.

Okul müdürlerinin genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri “kısmen uyuyor” aralığında yüksek düzeydedir. Bu durum da okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutları arasında motivasyon, sebat boyutlarına yüksek düzeyde katılım; merak yoksunluğu ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutlarına da düşük düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu sonucu öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu boyutu hariç nitel analiz de doğrulamaktadır. Nitel analizde okul müdürlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukları yüksek çıkmıştır. Nitel verilerle yapılan analizden okul müdürlerinin merak yoksunluklarının düşük ve motivasyonlarının yüksek çıkması, yeni şeyler öğrenmeye karşı isteklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Yani okul müdürlerinin merak yoksunluklarının düşük ve motivasyonlarının yüksek olmasının nedeni kişisel gelişim yönündeki isteklerinin yüksek olmasından kaynaklanabilir. Nitel analizde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk davranışlarının yükseğe yakın çıkmasının nedeni, okulların eğitim-öğretim işlerinin haricinde okul müdürlerinin kendilerini daha çok bina, yapı onarım işlerine vermelerinden de kaynaklanabilir. Bu durumu, Želvys, Dukynaitė, Vaitekaitis, & Jakaitienė'nin (2019) yaptığı araştırma da doğrulamaktadır. Bu araştırmalarında müdürlerin mesleki gelişiminin hala oldukça düzensiz olduğunu, müdürlerin idari işlerle meşgul olup,

başarılı yönetim için stratejik düşünme ve değişim yönetimi için gerekli yeterliliklerden yoksun olduğu sonucuna varmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili farklı örneklem grubu olan yönetici, öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde yapılan araştırmalarda benzer sonuçlar elde edilmiş, yöneticilerin, öğretmenlerin ve üniversite öğrencisi ve aday öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmıştır. Doğan ve Kavtelek (2015) ve Yılmaz ve Beşkaya'nın (2018) eğitim yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek, Ayaz ve Ünal (2016), Özçiftçi ve Çakır (2015), Özçiftçi, (2014), Kılıç ve Tuncel Z., (2014), Ayra ve Kösterioğlu (2015), Yaman ve Yazar (2015) ve Dündar'ın, (2016) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek; Karaduman'ın (2015), üniversite öğrencileri ve Demiralay (2008), Gencil (2013), Oral ve Yazar (2015) ve Ergün ve Özata'nın (2016) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları araştırmalarda yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek bulmuşlardır. Ancak, Tunca, Şahin Alkın ve Aydın'ın (2015) araştırmalarında öğretmen adaylarının; Diker Coşkun'un araştırmasında da (2009) üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri orta düzeyde bulunmuştur.

Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek bulunmasının okul gelişimini olumlu etkileyeceğinin, okullarda yeni değişimlerin planlanmasının ve sürdürülmesinin önünü açacağına, okullarda düzenlenecek mesleki gelişim kursları için kolaylaştırıcı bir güç olacaklarının, öğretmenleri güçlü bir yapıya kavuşturacaklarının, sonuç olarak da öğrenci başarısını yükselteceğinin işareti sayılabilir.

Araştırmanın **üçüncü alt probleminde**, okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları araştırmanın nicel boyutunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin görüşlerine göre mesleki profesyonellikleri genel ve alt boyutlarda demografik değişkenler açısından (cinsiyet, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, okul türü) incelenmiştir. Alanyazında okul müdürlerinin mesleki profesyonelliğini demografik değişkenlere göre inceleyen çalışmayurt içinde bulunmamaktadır. Bu nedenle tartışmalarda karşılaştırmalar yaparken “müdürlükte esas olan öğretmenliktir” ilkesi gözetilerek öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerinden sonuçlar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik görüşleri ile okul müdürlerinin **cinsiyetleri** arasında karara katılım sağlama, mesleki etik, mesleki özerklik ve mesleki profesyonelliğin genel ortalamasına gösterdikleri

davranış **cinsiyete** göre anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. Ancak mesleki gelişim boyutu cinsiyete göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada kadın okul müdürlerinin gösterdiği mesleki gelişim davranışlarının, erkek öğretmenlerin gösterdiği mesleki gelişim davranışlarından daha yüksek bulunmuştur. Kadın müdürlerin erkek müdürlere göre kendilerini yöneticilikte daha fazla geliştirme davranışları gösterdikleri, bir gelişim içerisinde buldukları söylenebilir. Buna benzer sonuç Yazıcı (2018a), tarafından yapılan araştırmada da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre mesleki profesyonellikleri, mesleki duyarlık ve duygusal emek boyutlarında farklılık göstermiş ve kadın öğretmenlerin mesleki duyarlılık ve duygusal emekleri yüksek çıkmıştır. Bu sonuçtan farklı olarak öğretmenlerin mesleki profesyonellik görüşlerinin cinsiyet değişkeni açısından, Altinkurt ve Ekinci'nin (2016), Altinkurt ve Yılmaz'ın (2014) ve Bayhan'ın (2011) lise öğretmenleri ile Çelik'in (2015) ilkökul, ortaokul öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmalarda farklılık göstermemiştir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinin, karara katılım sağlama, mesleki etik, mesleki özerklik ve mesleki profesyonelliğin genel ortalamasına gösterdikleri davranış **branşa göre** anlamlı farklılık göstermemiştir. Çelik'in (2015), Altinkurt ve Ekinci'nin (2016) ve Yazıcı'nın (2018a) yaptığı araştırmalarda öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri branş değişkenine göre farklılaşmakta olup, sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği daha yüksek bulunmuştur. Yorulmaz vd.'in (2015) yaptığı araştırmada da ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliği lise öğretmenlerine göre yüksek bulunmuştur. Bayhan'ın (2011) yaptığı araştırmada farklılaşmamaktadır. Bu karşılaştırmalardan sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliğinin yüksek olduğu sonucunun çıkması, daha bir sorumluluk duygusu içerisinde çalıştıklarını göstermektedir ki zaten bu araştırmada da branşlar arasında anlamlı bir farklılık olmasa da branşı sınıf öğretmenliği olan okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinin aritmetik ortalaması diğer branşlara sahip okul müdürlerinden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının, **okul türüne** göre; mesleki profesyonellik boyutlarından, karara katılım sağlama, mesleki gelişim, mesleki özerklik boyutlarına ve genel mesleki profesyonelliğe gösterdikleri davranış anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak mesleki etik boyutunda farklılaşmaktadır. Özel okul müdürlerinin mesleki etik davranışları daha yüksek

bulunmuştur. Bu durum da özel okulların çalışacağı öğretmenleri kendilerinin seçmesi ve nitelikli öğretmenleri ellerinden kaçırmamak için okul müdürlerinin öğretmenlere ve kurum sahibine hesapverebilirlik içerisinde bulunmalarından kaynaklanabilir. Arslan, Saticı ve Kuru'nun (2006) yaptıkları araştırmada, özel ilköğretim okullarının devlet ilköğretim okullarına göre, etkili okulların belirtilen boyutlarındadaha etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının, **mezuniyet durumuna göre**; mesleki profesyonellik boyutlarından, karara katılım sağlama, mesleki etik, mesleki gelişim, mesleki özerklik ve genel mesleki profesyonelliğe gösterdikleri davranış anlamlı düzeyde **farklılaşmamaktadır**. Bu durumun da, mesleki profesyonelliğin kişinin iç denetim odaklı bir sorumluluktan kaynaklanmış olabileceğini, eğitim durumunun meslekleşmede önemli bir özellik olduğu, ancak meslekte profesyonel olabilmenin kişinin bir işi daha iyi yapabilme isteği ile ilgili olduğu düşüncesini kuvvetlendirmektedir.

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının, **okul yeri** değişkenine göre; karara katılım sağlama, mesleki etik, mesleki gelişim, mesleki özerklik ve genel mesleki profesyonellik boyutlarına gösterdikleri davranış anlamlı düzeyde **farklılaşmamaktadır**. Ancak, bu boyutların aritmetik ortalamalarına göre karara katılım sağlama boyutunda, mahalle/köy yerlerinde bulunan okul müdürlerinin öğretmenleri daha fazla karara kattıkları söylenebilir. Bu durumun da kırsal yerlerdeki okulların merkezden uzaklaştıkça, kendi çevresel koşullarından ötürü, okul içerisinde daha sıcak ve yakın iletişim olanakları kurulabildiği ve bundan dolayı da alınan kararlarda paylaşımın yüksek olduğu düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları **okul kademesi** değişkenine göre; karara katılım sağlama, mesleki etik, mesleki gelişim, mesleki özerklik ve genel mesleki profesyonellik boyutlarında anlamlı düzeyde **farklılaşmamaktadır**. Çelik (2015), Bayhan (2011) ve Yorulmaz vd.'nin (2015) yaptıkları araştırmalarda da öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri okul kademesi değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Yine Ağaoglu ve diğerleri (2012) tarafından yapılan okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili araştırmada da okul yöneticilerinin kendi yeterlikleri ile ilgili görüşleri okul kademesine göre farklılaşmamıştır.

Okul kademesindeki aritmetik ortalamalar, lise müdürlerinin ilköğretim ve ortaokul müdürlerine göre daha az mesleki özerklik davranışı gösterdiklerini göstermektedir. Bu da liselerdeki okul müdürlerinin inisiyatif kullanmada daha çekinceli davrandıklarını göstermektedir.

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının, **kıdem değişkenine göre**; karara katılım sağlama, mesleki etik, mesleki gelişim, mesleki özerklik ve genel mesleki profesyonellik boyutlarına gösterdikleri davranış anlamlı düzeyde **farklılaşmamaktadır**. Benzer örneklem gruplarından öğretmenlerle yapılan mesleki profesyonellik araştırmalarında; bu bulguyu, Yorulmaz vd (2015) ve Bayhan (2011) tarafından yapılan araştırmalar desteklemektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin kıdemine göre mesleki profesyonelliklerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Ancak, Yazıcı (2018a), kıdem değişkenine göre öğretmenlerin mesleki profesyonelliğinde farklılık bulunduğu; tüm boyutlarda en düşük mesleki profesyonelliğe 10 yıl ve altında kıdemi olan öğretmenler; en yüksek mesleki profesyonelliğe ise 21 yıl ve üzerinde kıdemi olan öğretmenlerin sahip olduğunu bulmuştur. Yine Ağaoğlu vd. (2012) tarafından yapılan okul yöneticilerinin yeterlikleri araştırmasında kıdem değişkenine göre farklılık vardır. Bu sonuca göre okul yöneticilerinin kendi yeterlikleri ile ilgili görüşleri bütün alt ölçeklerde kıdeme göre değişmektedir. Bu çalışmada bütün alt ölçeklerde, kendilerini en yetersiz gören grup kıdemi 1-5 yıl arasında olan okul yöneticileridir. Bu durum da Türkiye’de okul yöneticiliğinin usta-çırak yöntemi ile öğrenildiğinin göstergesidir (Ağaoğlu vd (2012); Altinkurt ve Ekinci’nin (2016), öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerine yaptığı araştırmada mesleki profesyonellik düzeyleri en düşük olan 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler olmuştur. Altinkurt ve Yılmaz’ın, (2014) yaptığı araştırmada katılımcıların, mesleki profesyonellik ile ilgili görüşleri **kıdeme** göre değişmemektedir. Yine okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları **okul yöneticiliği kıdemi** değişkenine göre, tüm boyutlarda, anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak mesleki özerklik boyutunda yöneticilik kıdemi 20 yıl ve üzerinde olanların mesleki özerklik davranışları 1-9 yıl ve 11-20 yıl arasında olanların aritmetik ortalamasından daha yüksektir. Bu durum, okul müdürlerinin yöneticilikte geçen süreleri arttıkça, kazanılan deneyimlerinden dolayı, inisiyatif alma düzeylerinin artmasından kaynaklanabilir.

Araştırmanın **dördüncü alt problemde**, okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri nicel boyutta elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Okul

müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin genel ve alt boyutlarda demografik değişkenler açısından (cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezuniyet durumu, okul türü) incelenmiştir. Alanyazında okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, demografik değişkenlere göre inceleyen çalışma yurt içinde çok az bulunmaktadır. Bu nedenle tartışmalarda karşılaştırmalar yaparken farklı ve birbirleri ile ilgili örneklem gruplarından olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ve üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri tüm boyutlarda **cinsiyete** göre anlamlı farklılık göstermiştir. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri genel ve tüm boyutlarında **cinsiyete** göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Okul müdürlerinin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri **cinsiyete** göre farklılaşmaktadır. Kadın öğretmenlerin motivasyon ve sebatları erkek öğretmenlerin motivasyon ve sebatlarından daha yüksek, yine kadın öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunlukları ve merak yoksunlukları erkek öğretmenlerin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğundan daha düşüktür. Buna benzer sonuç Yılmaz ve Beşkaya'nın (2018), Özçiftçi ve Çakır (2015), Ayra ve Kösterioğlu (2015), Özçiftçi (2014); Kılıç ve Tuncel, Z. (2014), Karaduman (2015), Diker Coşkun (2009)'un üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmalarda, Erdoğan'ın (2014) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında kadın öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ancak Yılmaz, M. (2016), Ayaz ve Ünal, (2016), Oral ve Yazar (2015); Arcagök ve Şahin, (2014); Konakman ve Yelken, (2014); Doğan ve Kavtelek, (2015); Tunca, Şahin ve Aydın, (2015); Yaman ve Yazar'ın, (2015) yaptıkları çalışmalarda cinsiyetin anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Lederman (1998)'ın yaptığı araştırmada da kadın psikologların profesyonel gelişim için kitap okumanın önemine erkeklerden daha fazla inandığı ve 51 yaş üstündekilerin profesyonel gelişim için kursa gitmeyi diğerlerinden daha fazla tercih ettikleri, ancak kadın psikologların profesyonel gelişim için gereken zamanı bulmakta erkek meslektaşlarından daha fazla zorlandığı ortaya çıkmıştır. Bu duruma göre kadınların, erkeklere oranla yeni şeyler öğrenmeye daha motivasyonlu ve yeni bilgi edinme ve değişiklikleri kabullenmeye daha istekli oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri **branş** değişkenine göre tüm boyutlarda farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu Karakuş (2013), Arcagök ve Şahin (2014), Erdoğan (2014), Kılıç ve Tuncel (2014) ve Özçiftçi'nin (2014) yaptıkları çalışmalarla örtüşmektedir. Ayaz ve Ünal'ın (2016) öğretmenlerle yaptığı araştırmasının bulguları ile örtüşmemektedir. Bu bulguya göre; İngilizce, Coğrafya, Resim, Okul Öncesi ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri diğer branşlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulguyla Tunca, Şahin ve Aydın (2015) tarafından yapılan araştırma da örtüşmektedir. Tunca, Şahin ve Aydın (2015), yaptıkları araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu duruma göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeni şeyler öğrenmeye daha istekli oldukları söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, **mezuniyet durumu** değişkenine göre tüm boyutlarda farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bu bulgu ile Yaman ve Yazar (2015)'in araştırması örtüşmektedir. Yılmaz ve Beşkaya'nın (2018), Ayaz ve Ünal, (2016), Arcagök ve Şahin'in (2014), Diker Coşkun, (2009) ve Erdoğan'ın (2014) araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bu bulgular eğitim düzeyi yüksek lisans olan grupların yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yüksek göstermiştir. Bu araştırmada da anlamlı bir fark olmasa da yüksek lisanslı okul müdürlerinin aritmetik ortalama sırası yüksek bulunmuştur. Bu duruma göre okul müdürlerinin eğitim düzeyi arttıkça yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin de artacağı söylenebilir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin **okul türü değişkenine göre**; motivasyon, sebat, merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı gözlemlenmiştir. Ancak, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutunda farklılaşmamaktadır. Özel okul müdürlerinin motivasyon, sebat ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri devlet okulu müdürlerine göre daha yüksektir. Yine özel okul müdürlerinin merak yoksunlukları devlet okulu

müdürlerinden daha düşüktür. Yani özel okul müdürlerinin merak düzeyleri devlet okulu müdürlerine göre daha yüksektir.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin **okul yeri değişkenine göre**, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk eğilimleri anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Ancak, merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri farklılaşmaktadır. İl ve ilçe merkezinde bulunan okul müdürlerinin merak yoksunluğu ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri mahalle/köy okulu müdürlerine göre daha yüksektir. Buna göre il ve ilçe merkezinde bulunan okul müdürlerinin, merak yoksunlukları mahalle/köy okulu müdürlerine göre daha düşüktür. İl ve ilçe merkezinde bulunan okul müdürlerinin yeni şeyler öğrenmeyemahalle/köy okulu müdürlerine göre daha meraklı oldukları söylenebilir. İl ve ilçe merkezinde bulunan okul müdürlerinin genel olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri, mahalle/köy okulu müdürlerine göre daha yüksektir. Bu durum da kırsal kesim okul müdürlerinin çevre imkanlarına göre yaşam boyu öğrenme fırsatları bulamamalarından kaynaklanabilir.

Araştırma sonucunda, okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk, merak yoksunluğu boyutlarında **okul kademesi değişkenine göre** anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. İlkokul, ortaokul ve lise müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu Yılmaz'ın (2016) araştırması ile örtüşmektedir. Ayaz ve Ünal'ın, (2016) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırması ile örtüşmemektedir. Bu araştırmada, ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokul ve lisede görev yapanlara göre; ortaokulda görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapanlara göre daha yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimine sahip oldukları sonucuna varmıştır.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri, motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu boyutlarında **kıdem değişkenine göre** anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Fakat 1-9 yıl kıdemi bulunan okul müdürlerinin genel yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin aritmetik ortalamasının 10-19 ve 20 ve üzeri kıdemi olanlara göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum hizmet kıdemi az olan okul müdürlerinin kendilerini geliştirmek adına yeni değişiklikleri ve gelişmeleri izleme ihtiyacında olmalarından kaynaklanabilir. Bu bulgu Ayaz ve Ünal, (2016), Özçiftçi (2014) ve Doğan ve Kavtelek'in (2015) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Şahin ve Arcagök (2014) ve Yılmaz'ın (2016)

öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmalarıyla örtüşmemektedir. Şahin ve Arcagök (2014) mesleki kıdemi 31 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme düzeylerinin daha düşük çıktığı sonucuna varmışlardır. Bu durum da öğretmenlik mesleğinde hizmet yılı arttıkça öğretmenlerde yeni şeyler öğrenmeye karşı bir isteksizlik olduğu ve daha iyi bir iş başarma titizliğinin köreldiği söylenebilir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Ancak Yılmaz'ın (2016) araştırmasındaki fark ise meslek kıdemi 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri kıdemi 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerden daha yüksek bulunmuştur.

Araştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, **okul yöneticiliği kıdemi değişkenine** göre motivasyon, sebat, merak yoksunluğu boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmazken, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve genel yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı; okul yöneticiliği kıdemi değişkenindeki öğrenmeyi düzenlemedeki yoksunluk boyutundaki farklılık 20 yıl ve üzeri kıdemi olan okul müdürleri ile 1-9 yıl ve 10-19 yıl yöneticilik kıdemi olanlar arasında olduğu; yöneticilik kıdemi 1-9 yıl arasında olan okul müdürlerinin öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri olanlardan daha düşük olduğu; bu bağlamda, yöneticilik kıdemi düşük olan okul müdürlerinin yeni şeyler öğrenmeye, değişime ve gelişime, okullarının başarısına ve okullarında öğrenme fırsatları yaratmaya yöneticilik kıdemi yüksek olan müdürlerden daha istekli ve arzulu oldukları söylenebilir. Bu durum da okul müdürlerinin yöneticilik kıdemi arttıkça kendilerini meslekte iyice profesyonelleştiklerini sanmaktan ve işlerini rutinleştirmelerinden kaynaklanabilir. Bu bulgu Yılmaz ve Beşkaya'nın (2018) okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırması ile örtüşmemektedir. Yılmaz ve Beşkaya'nın (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin yöneticilik kıdemleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırmanın **beşinci alt problemdeki** bulgular nicel boyutta elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ilişki olup olmadığı bu alt problemde tartışılmıştır.

Mesleki profesyonellik ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında ($r=0.20$) pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki profesyonellik ile yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin motivasyon ($r=0.35$) ve sebat ($r=0.41$) boyutları arasında pozitif ve orta düzeyde ilişki, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ($r=-0.05$) boyutu ile

negatif düzeyde bir ilişki ve merak yoksunluğu (-0.11) boyutu arasında yine negatif yönde düşük ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Cohen, 1988). Bu durum da göstermektedir ki okul müdürlerinin öğrenme eğilimlerinden motivasyon ve sebatları arttıkça mesleki profesyonellikleri de artmakta ve öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu ve merak yoksunlukları düştükçe mesleki profesyonellikleri artmaktadır. Bu sonucu, Yılmaz ve Beşkaya'nın (2018) okul yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeyleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılması desteklemektedir. Işık ve Gümüş, (2016) yaptıkları araştırmada yönetici öz-yeterliği arttıkça okulların etkililiğinin arttığı ilişkisini ortaya çıkarmıştır. Karaca'nın (2015) araştırmasında öğretmen profesyonelliğinin okulların bürokratikleşme düzeyi ile arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Koşar (2015), öğretmen öz yeterliğinin ve öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin öğretmen profesyonelizmiyle pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler verdiğini göstermektedir. Yazıcı'nın (2018a) öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmasında, öğretmenlerin kişilik özellikleri ile mesleki profesyonellikleri arasındaki orta düzeyde ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Altınkurt ve Ekinci (2016) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile bilişsel ve duyuşsal sinizm düzeyleri arasında negatif ve düşük düzeyde ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Sarı, Yıldız ve Canoğulları (2018) yaptığı araştırmada okul müdürünün işbirlikli yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki motivasyonu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki belirlemiştir. Bu bağlamda, okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça, mesleki profesyonellikleri de artacak, okul müdürlerinin yeni değişiklikleri, yeni bilgi ve becerileri öğrenmeye istekli ve meraklı oldukları zaman yaptıkları işi daha iyi, nitelikli yapmaya çalışacaklar, bu da onları, okul öğretmenlerini ve öğrencileri ile işbirliği içerisinde çalışmaya doğru geliştirecek, öğretmenler de okul iş ve işlemleri için alınan kararlarda söz sahibi olacak, böylece okullar profesyonel yapıya doğru bir geçiş sağlayacaklar ve okul müdürlerinin de mesleki profesyonellikleri artacaktır denilebilir.

Araştırmanın **altıncı alt probleminde**, okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki profesyonelliklerini yordayıp yordamadığı bu alt problemde tartışılmıştır. Bunun için regresyon analizinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi sonuçlarına göre sebat ve motivasyon, okul müdürlerinin mesleki profesyonelliğinin önemli bir yordayıcılarıdır. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, genel mesleki profesyonellikleri üzerinde anlamlı düzeyde etkilidir. Yaşam boyu öğrenme

eğilimleriboyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin % 18'ini açıklamaktadır. Yani okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğimleri arttıkça mesleki profesyonellik düzeyleri artmakta ve davranış olarak farklılık yaratmaktadır. Bu da okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki profesyonellik üzerinde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak bu %18 lik bulgunun dışında etkili olan diğer nedenlerin ortaya konulabilmesi için bu konudaki araştırmaların sayısının artması gerekmektedir. Yine okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin boyutları tümü birlikte mesleki gelişim düzeylerinin üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutları tümü birlikte, okul müdürlerinin mesleki gelişim düzeylerinin % 16'sını açıklamakta olup, davranış olarak farklılık yaratmaktadır. Alanyazında okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkiyi belirleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin mesleki profesyonelliği ile yapılmış bir araştırmaya da ulaşılamamıştır. Ancak aynı örgüt içerisinde çalışan öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile başka değişkenlerin karşılaştırıldığı çalışmalar bulunmaktadır (Altinkurt ve Yılmaz, 2014; Altinkurt ve Ekinci, (2016); Karaca, 2015; Bayhan, 2011; Cerit, 2013; Koşar, 2015). Yine yönetici yeterlikleri ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır (Işık ve Gümüş, 2016; Ağaoğlu ve diğerleri, 2012; Akın, 2014; Yılmaz ve Beşkaya, 2018).

Bu araştırmalardan Işık ve Gümüş, (2016) yönetici öz-yeterliği arttıkça okulların etkililiğinin arttığı, okul etkililiğine ilişkin varyansın % 27'sinin yönetici öz-yeterliğinden kaynaklandığını; Koşar, (2015) öğretmenlerin okul müdürüne güven düzeylerinin ve öz yeterlik algılarının profesyonelizm algılarını yordayan önemli değişkenler olduğunu; Cerit, (2013) etkili bürokratik okul yapısının öğretmen profesyonelizminin önemli bir açıklayıcısı olduğunu; Akın (2014) okul müdürlerinin her üç boyuttaki öz-yeterliklerinin kendiliğinden başlama, proaktiflik ve ısrarcılık boyutlarında kişisel inisiyatif alma durumlarını yordadığını, Tschannen-Moran, M. (2009) müdürün meslektaşlarına profesyonel bir yöneliminin ve okul güveninin öğretmen profesyonelliğini açıklamada bağımsız bir katkı sağladığı sonucuna varmışlardır. Yöneticilerin yeterliği ile liderlik davranışları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda da yönetici yeterliğinin ve liderliğinin etkili okulun önemli yordayıcıları olduğu ortaya çıkmıştır (Ramchunder ve Martins, 2014; Tschannen-Moran ve Gareis, 2007).

Bu bağlamda, okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerindeki artış, okulların profesyonel yapılar haline dönüştürülmesinde etkili olmaktadır (Hoy ve Miskel, 2012). Okul profesyonelliği yapılan reform çalışmaları ile şekillendirilemez, okul personelinin yerleşmiş, istenilen belli bir kalıba sokulan profesyonellikten ziyade, öğretmenlerin tutumlarını ve entelektüelliklerini gösteren, bireylerin profesyonel olarak gelişimini inceleyen, karmaşık ve çözülemez bir süreçtir (Evans, 2011). Okullar öğretmen profesyonelliğini geliştirmeleri için okul liderlerinin, yönetici otoritelerini profesyonel bir yönlendirme ile yerine getirmede istekli olmalı, bunun sürdürülebilir olması için de öğretmenlerin çalışmalarının yürütülmesinde uyarlayıcı inisiyatif yetkisi veren, öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasında güçlü güvene yol açan, uygulamalar benimsenmelidir (Tschannen-Moran, 2009).

Bürokrasi ve profesyonellik arasındaki etkileşim, programlama-planlama ve uygulama gibi konulara entegre olmaktadır (Köybaşı, Ugurlu ve Bakır, 2017). Okullarda algılanan sosyal beceriler, etik liderlik, temsil, uzman, yasal ve ödül gücü ile öğretmenlerin okullarına olan duygusal bağlılıkları arasında olumlu bir ilişki olduğu ve baskı gücü ile duygusal bağlılık arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, sosyal beceriler öğretmenlerin okullarına olan duygusal bağlılıklarını daha fazla yordamaktadır (Özdemir, 2015). Profesyonellik okullarda çalışan personelin iş doyumunu pozitif yönde etkilemektedir. (İğdelipinar, 2013); okullarda karar verme, liderlik ve çatışma kavramlarının okulların iş ve işleyişlerinde özerk bir yapıyı gerekli kılmaktadır (Dönmez, Ugurlu ve Cömert, 2011). Öğretmenlerin kararlara katılma düzeyleri ile motivasyon düzeyleri arasında doğrusal, pozitif ve yüksek düzeyde ilişki vardır (Özdoğru, & Aydın, 2012). Okullarda müdürlerin en az düzeyde sergiledikleri etik kurallara uyma davranışının 'Adalet' davranışı olduğu (Bal, 2015) belirlenmiştir. Etik liderlik örgütsel kültürün güçlü bir göstergesidir. Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasında anlamlı ve olumsuz bir ilişki olduğu ve kayırmacılığın örgütsel adaletin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır (Polat ve Kazak, 2014). Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ne kadar fazla olursa, öğretmenlerin örgütsel kültür algıları o kadar artmaktadır (Toytok ve Kapusuzoglu, 2015); yöneticiler okullarda siyasi, eş, dost, akraba, cinsiyet, sendika, ödül-ceza, görevde yükselme ve kendi menfaatleri konularında kayırmacılık yapmakta olduklarını, kayırmacılıktan yararlananlar istek ve işlerini kolaylıkla yaptırma (ders saati, nöbet çizelgesi, izin vb.), prestijli görevlerle haksız makam sahibi olma, vb. konularda ayrıcalıklı kılındıkları, bunun sonucu olarak da, okulda çalışanların kendilerine, yöneticiye, kuruma, hizmetin yürütülmesine ve çalışma iklimine yönelik olumsuz durumlar

geliştirdikleri ortaya çıkmaktadır (Argon, 2015), bu durum, bu tezin nitel verileri ile de desteklenmektedir. Okul müdürleri mesleki özerkliklerini geliştirmek isterlerken, öğretmen özerkliğini de desteklemelidir. Öğretmen özerkliği davranışları ile dönüşümcü liderlik davranışı arasında olumlu bir ilişki vardır. Okul müdürlerinin dönüşümcü liderliklerinin öğretmen özerkliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu bulunmuştur (Akyol ve Yazıcı, 2017). Okul müdürleri personel arasında yapıcı rekabet ortamı yaratmalı ve onları karara katmada yetkin olmaları, okul müdürlerinin öğretmenlerin performanslarını değerlendirmede açık bir yaklaşım göstermeleri gerekmektedir. Okulda insan kaynaklarının etkili kullanımı konusunda, katılımcı ve açık bir iletişime dayalı olumlu bir okul iklimi oluşturulmalıdır (Çalık ve Şehitoğlu, 2006). Okul yöneticilerinin özellikle kaynak yönetimi, sürekli mesleki gelişim ve okulun değerler sistemi yeterliklerine sahip olmalarının, eğitim öğretim sürecinin etkinliği üzerinde olumlu yönde etkisi olmaktadır, bu nedenle okul yöneticileri, öğretmenleri, mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik faaliyetlere önem vermelerini teşvik etmeli ve bu yönde kendilerine daha fazla imkân sağlanmalıdır (Peker ve Selçuk, 2011). Müdürlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için sürekli fırsatlara ihtiyacı vardır. Mesleki gelişim fırsatları, katılımcıların ihtiyaçlarına göre uyarlanmalı ve gerçek liderlik rollerine uygun olmalıdır. Etkili öğretim liderleri, neyin işe yaradığı hakkında en son bilgilerle geliştirilmeli ve desteklenmelidir. Okul müdürlerinin, işbirlikçi öğrenme organizasyonunu kurma becerileri yüksek olmalıdır. Okulların başarısı için müdürlere nitelikli profesyonel gelişim sağlanması gerekmektedir (Salazar, 2007). Okul müdürleri, okulun ihtiyaçları için dış çevresiyle ilişkiler kurmalı, okul içerisinde grupları ve bireyleri koçluk, teşvik, yönlendirme ve koordine etmeli, okul ürünlerini toplumda pazarlayabilen yüksek nitelikli müdürlere ihtiyaç duyulmalı, okul müdürünün, okulun vizyon ve misyonlarına ulaşmak için çalışanlarına ilham vermeli, personeli geliştirmeli, okulu seçilen hedefe yönlendirmek için değişime devam etmeli ve başarıya ulaşmak için farklı ilgi gruplarıyla işbirliği yapmalı, müdürlük şans ya da torpille edinilmemeli, okul müdürlüğü profesyonelleştirilmeli, işi ilk seferinde doğru şekilde yapabilen özel olarak eğitilmiş profesyonellere ihtiyaç duyulmalıdır (Mathibe; 2007). Öğretmenler, ortak liderlik ve profesyonel toplulukla hareket ettiklerinde müdüre güvenin etkisi daha az olabilmektedir (Wahstrom ve Louis (2008). Okul müdürleri personel arasında işbirlikçi bir karar alma kültürü geliştirmelidir (Cherkowski, Walker ve Kutsyuruba, 2015). Okul müdürleri, müdür olmak için bir özel eğitime katılmalı, yeterli olamayanlar müdür yapılmamalı, müdürün görevi okul personeline koçluk etmeli, görevinin kapsamı ile ilgili birçok konuda profesyonelleşmeli, müdürler kendilerini daima yenilemeli, okul performansını

iyileştirmelirdir (Kempa, Ulorlo ve Wenno, 2017). Okul odaklı yönetim ve okul geliştirme çabalarının uygulanmasında öğretmenler yeni rolleri için eğitilmeli ve karar almalarına rehberlik etmesi için çalışanlarına bilgi vermeli, okul temelli yönetim ile okul gelişimi arasındaki ilişkiyi etkileyen birçok faktör olmaktadır, ancak okul müdürünün liderlik tarzı kadar önemli olmamalıdır (Botha, 2006).

Araştırmanın **yedinci alt probleminde** okul müdürlerinin mesleki profesyonellelikle ilgili görüşleri, araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmeler ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin mesleki profesyonellelikle ilgili görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

Okul müdürleri ile yapılan nitel görüşmelerde, okul müdürlerinin okul müdürlüğünün profesyonelleşemediğini, meslek olma özelliğini kazandıracak karakteristik özelliklerin kazanılamadığını, okul müdürlerinin seçiminde liyakatin olmadığını, okul müdürlüğü ile ilgili gerek hizmet öncesi gerekse hizmet sonrası bir eğitimin olmadığını, öğretmenlikten geçiş yapmanın esas olduğunu, yapılan sözlü sınavlar ile kayırmacılığın esas alındığını, okul müdürlüğünün 4 yıllığına bir görevlendirme olduğunu, mesleki saygınlıklarının olmadığını, mesleki özerkliklerinin bulunmadığını, sınıflarda tam olarak öğretimsel liderliği yerine getiremediklerini, ama tüm bunlara rağmen sorumlu davranarak işi daha iyi nasıl yapabiliriz adına profesyonel davrandıkları; kendilerini mesleki olarak geliştirdiklerini, okul içerisinde mesleki etik kurallarına dikkat ettiklerini, okul içerisindeki uygulamalarında tarafsız oldukları, adaletli davranmaya çalıştıkları, kurallara bağlı kaldıkları, etik ilkeler oluşturdukları, öğretmenleri kararlara katılım sağlamada paydaş yaptıklarını, öğretmenlerin okul nöbet kurallarını belirlemede ve ders programlarının yapılışında öğretmen görüşlerini aldıklarını, karara katılımı sağladıkları, kural belirlerken öğretmen görüşlerine yer verdikleri söylenebilir. Okul müdürleri, işlerini daha titiz yapmak adına, öğretmenlerle işbirliği içinde çalıştıkları, ekip çalışması yaptıkları, daha profesyonel davrandıkları, dolayısıyla mesleki profesyonelliklerini, mesleki özerklikleri hariç, yüksek bulduklarını belirtmişlerdir.

Bu durumu genel olarak nicel bulgular da doğrulamıştır. Ancak okul müdürleri yapılan nitel görüşmede kendilerinin mesleki gelişimlerini yüksek bulmalarına rağmen, nicel bulgularda mesleki gelişim davranışlarını “arasıra” aralığında orta düzeyin üzerinde yüksek buldukları, yine okul müdürleri nitel görüşmede mesleki özerkliklerinin hemen hemen yok denilebilecek kadar az olduklarını söylemelerine rağmen, nicel bulgularda “çoğu

zaman” derecesinde mesleki özerklik davranışlarını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin bağımsız karar alamadıkları yapıların katı bürokratik yapılar olduğu, karar verme yetkisinin profesyonel personele devredildiği yapıların profesyonel yapılar olduğu belirtilmiştir (Dönmez, Uğurlu ve Cömert, 2011); okul çalışanları bu yapılarda karar vermede uzman personel olarak görülür, okul kurallarına yardım edici kılavuz olarak bakılır, kararlar uzman personel tarafından alınır ve bu yapı profesyonel okul yapısı olarak adlandırılır (Hoy ve Miskel, 2012: 99).

Okul müdürlerinin, profesyonelleşmesinin önündeki engellere ilişkin görüşleri genel olarak tartışıldığında, okul müdürlüğü seçiminin liyakata dayalı bir seçim olmamasının sonucu olarak, okul müdürlerinin yönetim uygulamalarında yetkin olamayacakları söylenebilir. Hizmet öncesinde yöneticilik eğitimi verilmemektedir. Okul müdürü seçimlerinde sadece sözlü sınav olması, yazılı sınavın olmayışı seçimin objektif olmadığını düşündürmektedir. Yine bu süreçte, okul müdürlerinin görüşlerine göre, okul yöneticisi seçiminde sendikaların etkin olduğu, adam kayırmacılığın ön plana çıktığı belirtilmektedir. Bu durum okul müdürlüğünün politize olduğunu akla getirmektedir. Okul yöneticiliğinin yasal düzenlemeler sonucu 4 yıllığına bir görevlendirme olması, okul müdürlerinin önemli kararlar almada risk almayabilecekleri, rutin memur gibi çalışacakları düşünülebilir. Mathibe’de (2007) yaptığı araştırmada okul müdürlüğünün profesyonelleştirilmesi gerektiği sonucuna varmıştır.

Okul müdürlerinin mesleki özerkliklerinin olmaması, bu konuda inisiyatif gösterememeleri okulların bürokratik yapısındaki sıklıktan kaynaklanabilir. Yılmaz Fındık ve Kavak’ın (2015) yaptığı araştırmada 2012 yılı Pisa sonuçlarına göre Türkiye’de okul özerkliğinin ve liderliğe öğretmen katılımının ve mesleki gelişimi teşvik etmenin düşük seviyede olduğu, bu durumun da öğrencilerin okuma becerileri davranışlarını düşürdüğünün ortaya çıktığı, Yılmaz Fındık ve Kavak (2015) araştırmalarında, Meksika ile Türkiye’yi de karşılaştırmakta ve Meksika’da okul yöneticilerinin işe alınacak öğretmenlerin seçiminde, okutulacak ders kitaplarının seçiminde, öğrencilerin okula kabullerinin onaylanmasında, öğretmenlerin maaş artışlarının belirlenmesinde, öğrenci değerlendirme yönetmeliklerinin oluşturulması ve öğrenci disiplin yönetmeliklerinin oluşturulmasında özerk olduklarını ve bu özerkliğin öğrencilerin okuma becerileri başarısı ile orta düzeyde ve manidar bir ilişki gösterdiğini belirtmektedir. OECD (2018), 2017 verilerine göre OECD ülkelerinde okullarda karar alma yetkisinin dağılımını belirlemiş, karar alma yetkisine ilişkin ülkeleri öğretimin

örgütlenmesi, personel yönetimi, planlama ve yapılanma, kaynaklar olmak üzere dört alanda karşılaştırmış, buna göre, OECD ülkelerinin çoğunda bu dört alanla ilgili alınan kararların çoğu okul düzeyinde belirlenirken, Türkiye'nin bütün OECD ülkeleri içerisinde en düşük okul özerkliğine sahip ülke olduğunu, Türkiye'de kararların %92'sinin merkezden alındığını belirlemiştir. Türkiye'de okullarda özerkliğin düşük olmasının nedeninin, merkezden kaynaklanan bürokratik yapının güçlü olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Gür ve diğerleri, 2018: 98). Bürokratik yapılarda hiyerarşik bir yönelim, disipline edilmiş bir itaat ve örgütetabi olma yönünde sıkı bir bağlantı vardır (Hoy ve Miskel, 2012: 99). Bu durum da okul müdürlerinin okul içerisinde mekanik çalışacakları, mevzuata boğulacakları, gerekli değişim ve dönüşümü yapamayacaklarını ortaya çıkarmaktadır. Ancak inisiyatif alabilen okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri yüksek olabilecek ve bunun etkisi olarak da okulların gelişimi ve öğrenci başarısının artabileceği söylenebilir.

Okul müdürlerinin toplumda mesleki saygınlıklarının olmayışı (Yıldırım, 2017), sık değişen yasal düzenlemeler sonucu oturmuş bir kadro sistemlerinin olmayışına bağlanabilir. Ancak, okul müdürleri bakış açıları sayesinde, toplumsal algıda kendilerine saygınlık yaratabilecekleri düşünülebilir. Bu da ancak okul müdürlerinin problemin özünü profesyonellik olarak içselleştirmeleri ile mümkün olabilir. Okul müdürleri meslektaşlarının önündeki tüm bu engellere rağmen kendilerini dönüştürmekte oldukları, okulun başarısını artırmak için sorumluluk bilincinin gelişmiş olduğu ve daha nitelikli, iyi iş yapma anlamında profesyonel olmayı istemeleri mesleki profesyonelliklerini üst seviyelere taşıyacaktır. Hoy ve Miskel de (2012:101) “öğretim mesleğinin daha fazla profesyonelleştikçe az sayıda okul yapısının Weberci yapıdan profesyonel yapıya dönüşebileceğini, profesyonel yapının, dağınık, akıcı ve informal olduğunu, profesyonel öğretmenlerin karar verme sürecini kontrol ettiğini, öğretmen gruplarının baskın güç kaynağı olduğunu, yöneticilerin öğretmenlerin emrinde olduğunu, profesyonel yapıların yüksek derecede öğretmen özerkliğini, dikey ilişki yerine yatay ilişkileri içeren karmaşık yapılar olduğunu” belirtmektedir. Yine öğretmenlerin kararlara katılım düzeylerinin yüksek olduğu okullarda öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür (Özdoğru ve Aydın 2012). Okul müdürlerinin sınıflara girerek gerekli öğretimsel liderliği yapamadıklarına dair açıklamayı iş yoğunluğuna bağlayan okul müdürleri olduğu gibi sınıf rehberliği ve denetimi ile ilgili gerekli bilgi ve becerileri kazanmaya yönelik hizmetiçi eğitim alamadıklarını, bu konuda profesyonel olmadıklarını söyleyen okul müdürlerinin de olduğu söylenebilir (Yazıcı, 2018b; Yılmaz, 2009). Bir başka araştırmada öğretmenler

müdürlerin göstermiş olduğu, öğretim liderliği davranışlarını “nadiren” ve “ara sıra” yerine getirdiklerini ifade etmişlerdir (İnanđı ve Özkan, 2006)

Araştırmanın **sekizinci alt probleminde** okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenmeleri ile ilgili görüşleri, araştırmanın **nitel boyutunda** yapılan görüşmeler ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile ilgili görüşleri aşağıda açıklanmıştır.

Okul müdürleri ile yapılan nitel görüşmelerde, okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Görüşme yapılan okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerine ilişkin merak yoksunluğu boyutu hakkındaki görüşleri genel olarak yorumlandığında; katılımcı okul müdürlerinin merak yoksunluklarını en çok kitap okuyarak giderdikleri söylenebilir. Yine katılımcı okul müdürleri hizmetiçi eğitim ve seminer gibi kurslara giderek merak yoksunluklarını gidermektedirler. Okul müdürleri yaşam boyu öğrenmenin önemine inanıyorlar denilebilir. Okul müdürlerinin okul yöneticiliğinde profesyonel uzman olsalar bile, değişim ve gelişimin karşısında yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin devam edeceği yorumlanabilir. Bu durumu nicel araştırma bulguları da doğrulamaktadır. Nicel araştırmada da okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek çıkmıştır. Lederman (1998) da “Yeterliği Sürdürme: Profesyonellerin Nasıl Öğrendiğini Anlamak” isimli çalışmasında, bu araştırma sonucuna benzer olarak kişisel gelişim ve mesleki gelişim kavramlarını içine alan “profesyonel gelişim” düzeylerini etkileyen özellikleri için en sık davranışların “kitap ve dergi okumak” olarak, en az tercih edilen davranış ise “kursu gitmek” olarak belirtildiği ortaya çıkmıştır. Yılmaz ve Beşkaya (2018) yaptıkları araştırmada okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenmeye yatkın olduklarını, kişisel ve mesleki gelişimlerini geliştirmek için öğrenmeye açık oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Okul müdürlerinin de okullarında yaşam boyu öğrenmeyi sürdürebilir hale getirmeleri önemlidir. Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik göstergelerini yükseltebilmesi, profesyonelleşebilmesi, okulunu değişimlere açık ve geliştirebilmesi için sürekli bir merak içerisinde olmaları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yükseltmeleri gerekmektedir. Bu durum okul müdürlerinin profesyonel olmalarını sağlayacaktır.

Görüşme yapılan okul müdürlerinin **motivasyon** kategorisine ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda en çok farklı alanlarda yeni bilgi ve beceri geliştirmek isteğinde oldukları söylenebilir. Katılımcı okul müdürlerinin zorunluluk olmamasına rağmen motivasyonu nedeniyle yaşam boyu öğrenme eğiliminde oldukları ve daha iyiye

ulaşmayı hedeflemelerinin kendilerini motive ettiği yorumu yapılabilir. Bu durumu nicel araştırma bulguları da doğrulamaktadır. Nicel araştırmada da okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri motivasyon boyutunda yüksek çıkmıştır. Nguyen’de (2012) okul liderleri ile yapmış olduğu nitel çalışmada elde ettiği verilerden oluşan temalardan iki tanesinin motivasyonla ilgili olduğu ve bunların da (a) katılımcılar, yaşamla ilgili değişikliklere başa çıkmanın bir yolu olarak öğrenme fırsatlarını takip ederek, yaşamlarındaki değişikliklere cevap verme; (b) katılımcının, kişilerarası ilişkiler yoluyla başlattıkları, geliştirdikleri veya sürdürdükleri yaşam boyu öğrenmeye ilişkin olumlu bir yönelim geliştirmedir. Akyol da (2016), yaşam boyu öğrenme eğiliminin, öğretmen adayları için en değerli belirleyicilerinden birinin motivasyon olduğu sonucuna varmıştır.

Görüşme yapılan okul müdürlerinin **öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk** kategorisine ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda en çok program yoğunluğu nedeni ile öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk eğilimlerinin yüksek olduğu söylenebilir. Katılımcı okul müdürlerinden 5 tanesi okul işlerinin yoğunluğu nedeniyle öğrenmeyi düzenleme yoksunluğu içerisinde olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinden 2 tanesi de tiyatro ve kurslara katılamamalarını belirttiği, burada okul müdürlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk içerisinde olduklarının nedeni olarak, okul işlerinin yoğunluğunu ileri sürdükleri, aslında yeni bilgi ve beceri öğrenmelerini program yoğunluğu nedeni ile sağlayamadıkları söylenebilir. Burada nitel analiz sonucunda, okul müdürlerinin yüksek düzeye yakın bir öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk içerisinde oldukları, nicel analiz sonucunda ise okul müdürlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk düzeylerinin düşük düzeyde “çok az uymuyor” aralığında olduğu; bu durumda nicel ve nitel analizin birbirlerini doğrulamadığı görülmektedir. Beşkaya, Çelik ve Yılmaz (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, eğitim yöneticilerinin, bireysel yenilikçilik ve değişime karşı engeller oluşturduğu, okulun yeniliklere yetişemediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin okuldaki tüm çalışanlara yaşam boyu öğrenme becerilerini kazanabilmesi için okullarda öğrenmeyi düzenleyen uygun ortamları hazırlaması gerekir. Çetin (2009) de araştırmasında, yöneticilerin liderlik türü anlayışlarının, kurumlarda yenilikçilik eğilimlerine olumlu bir etkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Okullarda öğrenmeyi düzenlemede kolaylaştırıcılık rolü okul lideri olan okul müdürlerindedir. Okul müdürleri okullarının gelişimi için değişen yeni bilgi ve becerileri öğretmenlerine kazandırması için öncelikle kendisinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerin yüksek olması gereklidir.

Görüşme yapılan okul müdürlerinin **sebat etmetemasına** ilişkin görüşlerini genel olarak yorumladığımızda yeni bilgi ve becerileri öğrenme için özel harcamalarından pay ayırabileceklerini, öğrenmek amacıyla zaman yaratabilecekleri, işlerinin yoğunluğuna rağmen yeni şeyler öğrenmenin planlamasını yaptıkları, öğrenmeye karşı engellerle karşılaşsalar bile sabrederek öğrenmeye devam ettikleri, yılmadıkları, uzman profesyonel okul müdürleri olsalar da yeni bilgi ve becerileri araştırmaya gerek duydukları söylenebilir. Nicel araştırmada da okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri sebat boyutunda yüksek çıkmıştır. Hürsen, (2014) öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini araştırmak amacıyla yaptığı benzer çalışmada finansal sorunların, eğitim politikalarının ve öğrenci profilinin öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme sürecini etkilediğini gösterdiği sonucuna varmıştır. Bu duruma göre profesyonel okul müdürlerinin kendisinin ve öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmede engel teşkil olabilecek unsurları en aza indirebilmek için çaba sarf etmesi ve öğretmenlerin yeni şeyler öğrenmesindeki kararlılığının kırılmamasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada nicel ve nitel veriler birbirlerini genel olarak desteklemekle birlikte; okul müdürlerinin mesleki profesyonellik boyutlarından mesleki özerklikleri, hem nitel hem de nicel verilerde birbirlerini desteklememektedir. Ancak bu boyutta inisiyatif alma davranışları birbirini desteklemektedir. Okul müdürleri nitel verilerde mesleki özerkliklerini düşük düzeyde bulmalarına rağmen, nicel verilerde mesleki özerklikleri yüksek düzeyde bulunmuştur. Nicel ölçekteki mesleki özerklik maddelerinin inisiyatif alabilme ile ilgili olduğu söylenebilir. Yine nitel verilerin analizinde okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu yüksek düzeyde bulunmuşken; nicel verilerinin analizinde öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur. Bu farklılık da nitel verilerde daha derinlemesine görüşmeler yapmaktan kaynaklanabilir. Yine okul müdürlerinin mesleki gelişimleri hem nitel hem de nicel verilerde yüksek bulunmuştur. Ancak nicel verilerdeki yükseklik aslında orta düzeye yakın bir yükseklik düzeyidir. Bunun nedeni de, okul müdürlerinin, nicel ölçme aracında “okul sorunları ile ilgili bilimsel araştırma yaparım”, “bilimsel dergileri takip ederim” ve “bilimsel toplantılara katılırım” maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamasının düşüklüğünden kaynaklanmaktadır.

Bu araştırma sonucunda okul müdürlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinden sadece motivasyon ve sebat boyutlarının okul müdürlerinin genel mesleki

profesyonelliklerini yordadığı, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğunun genel mesleki profesyonelliklerini yordamadığı ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin tümü birlikte okul müdürlerinin genel mesleki profesyonelliğinin %18'ini açıkladığı, bu etkileme düzeyinin önemli bir davranış farkındalığı yarattığı söylenebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Nitel bölümde okul müdürlerinin yönetici olma süreci ile okul müdürlüğünün meslek olup olmadığı ve meslek olmasının önündeki engellerin neler olup olmadığı hakkındaki okul müdürlerinin görüşlerine dayalı bulgulara göre, okul müdürlüğünün meslekleşmesi için, öğretmenler içerisinde yazılı sınavla seçilen adaylara, okul yöneticiliğinden önce üniversite hocaları tarafından hizmetiçi eğitim verilmeli ve bu eğitimin sonunda başarılı olanlar kadrolu okul müdürü olarak atanmalıdır. Bu hizmet içi eğitim, üniversitelerin Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümlerinde tezsiz yüksek lisans programları ile sağlanmalıdır.

2. Okul müdürlerinin, nicel bölümde, mesleki gelişim boyutundaki davranışlarının ortaya yakın yüksek düzeyde çıkması sonucuna ilişkin olarak; okul müdürleri okullarını bilimsel dergilere abone yaptırmalı, okul müdürleri bilimsel toplantılara katılmaları için üst yönetimlerce teşvik edilmeli ve okul müdürlerine, okul sorunlarını çözmek için bilimsel araştırma yapabilmelerine yönelik üniversite hocalarının vereceği eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

3. Okul müdürlerinin, nitel bölümde mesleki özerklik boyutundaki davranışlarının düşük düzeyde çıkması sonucuna ilişkin olarak; Milli Eğitim Bakanlığının okul müdürlüklerine daha fazla yetki verici düzenlemeler yapıp mesleki özerkliklerini artırmalıdır.

4. Okul müdürlerinin, nitel bölümde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri boyutlarından öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutundaki davranışlarının yüksek düzeyde çıkması sonucuna ilişkin olarak; Milli Eğitim Bakanlığı, okul müdürlerinin öğrenmeyi düzenleme, planlama ve sürdürmeleri ve okullarında uygun ortamlar yaratabilmeleri için kendilerine bir etkinlik süresi vermeli ve bu yönde de geliştirici seminerler düzenlenmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Benzer bir araştırma farklı illerdeki okul müdürleri ile yapılabilir.

2. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliği, ğretmen görüşlerine dayalı olarak da araştırılıp karşılaştırma yapılabilir.

3. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliği ile farklı değişkenler (iş doyumunu, örgüt kültürü, tükenmişlik, kişilik özellikleri, örgütsel sinizm, örgütsel adalet, sosyal sermaye, entelektüel sermaye vb.) arasında ilişkiler araştırılabilir.



6. KAYNAKLAR

- Adamson, L. (2012). *Exploring principal autonomy in charter, private, and public schools*. California State University, Fullerton.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K., & Karaöse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175
- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Akın, U. (2014). Okul müdürlerinin inisiyatif alma düzeyleri ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(2), 125-149.
- Akyol, B. (2016). Teacher self-efficacy perceptions, learning oriented motivation, lifelong learning tendencies of candidate teachers: A modeling study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(65), 19-34.
- Akyol, B., & Yazıcı, A. Ş., (2017). Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenözerkliği arasındaki ilişki. *Uluslar Arası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(10), 189-208
- Altınkurt, Y., & Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71.
- Altınkurt, Y., & Ekinci, E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 5(3), 236-253.
- Arcagök, S., & Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 394-417.
- Argon, T. (2016). Öğretmen görüşlerine göre ilkokullarda yöneticilerin kayırmacılık davranışları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 233-250.
- Arslan, H., Kuru, M., & Satıcı, A. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 15-25
- Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), (2014). Australian professional standard for principals and the leadership profiles.
- Ayaz, C., & Ünal, F. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of International Social Research*, 9(44), 847-856.
- Ayra, M., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik algıları ile ilişkisi. *Education Sciences*, 10(1), 17-28.

- Bal, M. (2015). Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin etik kurallara uyma davranışlarının incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(20), 1-14.
- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 181-209.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2), 119-134.
- Bauman, Z. (1999). *Çalışma, Tüketim ve Yeni Yoksular*. 1.Baskı.(Çev: Ü. Öktem) İstanbul:Sarmal.
- Bauman, Z. (2017). *Yasa Koyucular ile Yorumcular*. 4.Baskı. (Çev: K. Atakay). İstanbul:Metis .
- Bayhan, G. (2011). Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beşkaya, M., Çelik, İ., & Yılmaz, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin inovasyona ilişkin görüşlerinin incelenmesi. 14. *Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 21-23.
- Botha, N. (2006). Leadership in school-based management: a case study in selected schools. *South African journal of Education*, 26(3), 341-353.
- Botha, R. J. (2004). Excellence in leadership: demands on the professional school principal. *South African journal of Education*, 24(3), 239-243.
- Bourke, T., Lidstone, J., & Ryan, M. (2015). Schooling teachers: Professionalism or disciplinary power? *Educational Philosophy and Theory*, 47(1), 84-100.
- Brahmi, A. F. (2007). Medical student’s perceptions of lifelong learning at Indiana university school of medicine. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldwell, B. J. (2002). Professionalism for Australian principals. *The International Principal*, 5, 9-10.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyoneliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18,(1), 269-289
- Carvalho, T., & Correia, T. (2018). Professions and Professionalism in Market-Driven Societies. *Professions and Professionalism*, 8(3).

- Cemaloğlu, N.,& Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,15(2), 465-484.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Chediak, S., Kunnari, I., do Carmo Inforsato, E., & Júnior, J. W. A. (2018). Professional Learning Communities as a Leadership Strategy in the 21st Century School Management. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*,13(1), 304-323.
- Cherkowski, S., Walker, K. D., & Kutsyuruba, B. (2015). Principals' moral agency and ethical decision-making: towards a transformational ethics. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 10(5), n5, 1-17.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalık, C.,& Sehitöğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*,34(170).
- Çelik, A. H. (2009). *Yapısal eşitlik modellemesi ve bir uygulama: genişletilmiş online alışveriş kabul modeli*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Çelik, M.,& Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 93-122.
- Çetin, K. ve Yalçın, M. (16–17 Mayıs 2002). *Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. Ankara.
- Çetin, M.,& Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20(20), 21-38.
- Çetin, S. (2009). Vizyon yönetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 95-103.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değerkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demiralay, R. (2008). Öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Demiralay, R.,& Karadeniz, Ş. (2009). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *CypriotJournal of EducationalSciences*, 2(6), 89-119.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*,1(1), 1709-1716.
- Demirel, M.,& Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları. *10th International Educational Technology Conference*, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, M.,& Akkoyunlu, B. (2017). Prospective Teachers' Lifelong Learning Tendencies and Information Literacy Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*,12(6), 329-337.
- Demirkasımoğlu, N. (2010). Definingteacherprofessionalismfromdifferentperspectives. *ProcediaSocialandBehavioralSciences*, 9, 2047-2051.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşamboyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora tezi). *Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Diker Coşkun, Y.&Demirel, M., (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Doğan, S., Kavtelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1), 82-104.
- Dönmez, B., Uğurlu, C. T., & Cömert, M. (2011). Gevşek yapıli sistemler olarak ilköğretim okullarında karar verme, liderlik ve çatışma: Nitel bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-29.
- Duman, A. (2006). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Siyasetlerini Oluştur(a)mamanın Dayanılmaz Hafifliği. Yayına Hazırlayanlar: Sayılan, F., Yıldız, A. Yaşam Boyu Öğrenme. 2.baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık, 31-44.
- Dündar, H. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Erdoğan, D. G. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine etki eden faktörler. *Doktora Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ergün, S.,& Özata, S. C. (2016). Okul öncesi öğretmenliği bölümüne devam eden öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 1851-1861.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.

- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British educational research journal*, 37(5), 851-870.
- Evetts, J. (2006). Short note: The sociology of professional groups: New directions. *Current sociology*, 54(1), 133-143.
- Evetts, J. (2011, October). Professionalism as an occupational value: The theoretical challenges in the sociology of professions. In *Louvain Workshop Presentation, Louvain, Belgium* (Vol. 13).
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5-6), 778–796. doi:10.1177/0011392113479316
- Fischer, G. (2000). Lifelong learning—more than training. *Journal of Interactive Learning Research*, 11(3), 265-294.
- Freidson, E. (1994). *Professionalism reborn: Theory, prophecy, and policy*. University of Chicago Press.
- Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, 300 Brickstone Square, Suite 900, Andover, MA 01810 (Order no. 9117-09, \$13.00 plus \$2.50 shipping and handling; quantity discounts)
- Geist, J. R. (2002). Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press. Dissertation Abstracts International (UMI No. 3081919)
- Geist, J., & Hoy, W. K. (2004). Cultivating a culture of trust: Enabling school structure, teacher professionalism, and academic press. *Leading & Managing*, 10, 1-18
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*. 38(170), 237- 252.
- Gesilva, E. P. (1996). The professionalism among elementary and secondary school teachers at Saint Paul de Chartres Schools in Bangkok, Thailand: Policy implications for institutional development.
- Giroux, H.A. (1986). Authority, intellectuals and the politics of practical learning. *Teacher College Record*, 88(1), 22-40.
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve Türk bilim-dünyasında profesyonel ve profesyonellik kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası*, 6(2), 237-250.
- Gregg, J.P. (1996). Psychological implications and personal perceptions of lifelong learning adults in life satisfaction and self-esteem. *Unpublished doctoral dissertation*, Wayne University, USA.
- Gür, B. S., Çelik, Z., Bozgeyikli, H. ve Yurdakul, S. (2018). *Eğitime bakış 2018: İzleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2).
- Hahs-Vaughn, D. L.,& Lomax, R. G. (2013). An introduction to statistical concepts. London: Routledge
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2009). *Multi- variate data analysis* (7th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: Histori and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A.,& Goodson, I. (1996). Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities. In I. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers’ professional lives* (pp.1-27). London: Falmer.
- Helsby, G.,& McCulloch, G. (1996). „Teacher Professionalism and Curriculum Control” in *Teachers' Professional Lives*, Goodson, IF, Hargreaves, A.
- Herdman, E. A. (2012), Meslekler ve profesyonellik, Çeviri. Özlem Yazıcı Korkmaz, *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 9(2), 3-7.
- Hoy,W. K.,& Miskel, C. G. (2010). Educational adminstration: Theory, research and practise, (Çev. Ed. S. Turan). Ankara: Nobel.
- Hursen, C. (2014). Are the teachers lifelong learners?*Procedia-Social and Behavioral Sciences*,116, 5036-5040.
- Işık, A. N.,& Gümüş, E. (2016). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi.*Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- İğdelipınar, N. (2013). *Çalışanların iş tatmin düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik davranışlarının etkisi* (Doctoral dissertation).
- İktisat Terimleri Sözlüğü. (2004). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- İnandı, Y.,& Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 123-149.
- İzci, E.,& Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9). 101-114.
- Jarvis, P. (2004). *Adulteducationandlifelonglearning: Theoryandpractice*. London: Routledge Falmer
- Kara, D.,& Kürüm, D. (2007, Eylül). Sınıf öğretmeni adaylarının “Yaşam boyu öğrenme” kavramına yükledikleri anlam (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği), 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.

- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karaduman, A. (2015). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile özyeterlik algıları arasındaki ilişki* (Master's thesis, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Karakuş, C. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 26-35.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları.
- Kaya, A., Çepni, S., & Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenlerinin laboratuarlara yönelik hizmet içi ihtiyaçları için bir program geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(1), 41-56.
- Kaya, İ. (2016). *Yeni Türkiye'nin toplumsal yapısı*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Kempa, R., Ulorlo, M., & Wenno, I. H. (2017). Effectiveness Leadership of Principal. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 6(4), 306-311.
- Kendall, K., Wickham, G. (2016). *Foucault'nun Yöntemlerini Kullanmak*. 1.Baskı.(Çev:U.Y. Kara, Sivrikaya T). İstanbul: İslık.
- Kılıç, H.,& Tuncel, Z. A. (2014). İlköğretim branş öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 25-37.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledg
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. London: Guilford publications.
- Knowles, M. (2013). Androgoloji: Yetişkinlerde öğrenme konusunda yeni bir teknoloji. S. Ayhan (Çev.). A.Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* içinde (s. 105- 126). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Konakman, G. & Yelken T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 267-281.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: sorunlar çözümler ve öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3).

- Koşar, S. (2015). Öğretmen profesyonelizminin yordayıcıları olarak okul müdürüne güven ve öz yeterlik. *Eğitim ve Bilim*, 40(181).
- Kowalski, T. J. (1993). *Contemporary school administration : An introduction*. Boston, Allyn and Bacon.
- Koybasi, F., Ugurlu, C. T.,& Bakır, A. A (2017). The factors that influence bureaucracy and professionalism in schools: A grounded theory study. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 196-207.
- Lederman, E. (1999). *Maintaining competence, understanding how professionals learn* (Doctoral dissertation, National Library of Canada= Bibliothèque nationale du Canada).
- Loads, D. (2007). Effective learning advisers' perceptions of their role in supporting lifelong learning. *Teaching in higher education*, 12(2), 235-245.
- Macheridis, N.,& Paulsson, A. (2017). Professionalism between profession and governance: how university teachers' professionalism shapes coordination. *Studies in Higher Education*, 1-16. doi:10.1080/03075079.2017.1378633
- Macheridis, N.,& Paulsson, A. (2019). Professionalism between profession and governance: how university teachers' professionalism shapes coordination. *Studies in Higher Education*, 44(3), 470-485.
- Maestriperi, L. (2016). Professionalization at work: The case of Italian management consultants. *ephemera: theory & politics in organization*, 16(2).
- Mathibe, I. (2007). The professional development of school principals. *South African journal of Education*, 27(3), 523-540.
- McMahon, E.,& Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. In W. K. Hoy & M. DiPaola (Eds.). *Studies in school improvement*. Greenwich, CN: Information Age. pp. 205-230.
- MEB, (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Ankara.
- Medeni Hukuk Terimleri Sözlüğü (1966). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Merriam, S. B.(2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. *Çeviri Editörü Selahattin Turan, Ankara, Nobel Kitap*.
- Muzio, D., Hodgson, D., Faulconbridge, J., Beaverstock, J., & Hall, S. (2011). Towards corporate professionalization: The case of project management, management consultancy and executive search. *Current Sociology*, 59(4), 443-464.
- Muzio, D., Kirkpatrick, I., & Kipping, M. (2011). Professions, organizations and the state: Applying the sociology of the professions to the case of management consultancy. *Current Sociology*, 59(6), 805-824.
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional standards for educational leaders 2015*. Reston, VA: Author

- Nguyen, H. C. (2012). *California community college educational leaders' perceptions of lifelong learning*. California State University, Fullerton.
- Niemi, H.,& Isopahkala-Bouret, U. (2015). Persistent work for equity and lifelong learning in the Finnish educational system. *The New Educator*, 11(2), 130-145.
- Nolin, J. (2008). *In search of a new theory of professions*. Högskolan i Borås.
- Noordegraaf, M.,& Schinkel, W. (2011). Professionalism as symbolic capital: Materials for a Bourdieusian theory of professionalism. *Comparative Sociology*, 10(1), 67-96.
- OECD. (2018). Turkey – Country note – Education at a glance: OECD indicators. <http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/TUR.pdf> adresinden erişildi.
- Oral, B.,& Yazar, T. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52).
- Ortaş, İ. (2007). Kitap okuru bir toplum muyuz-1? *Adana: Ekin Bülteni, Haziran–2007, S, 23, 8-10*.
- Özçiftçi, M. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterliliklerinin ilişkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi, Amasya Üniversitesi, Amasya*.
- Özçiftçi, M.,& Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları özyeterliliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özdemir, A. (2015). Öğretmenlerin okullarına duygusal bağlılıklarının müdürlerin sosyal becerileri, kullandıkları güç kaynakları ve etik liderlik davranışları açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 595-618
- Özdemir, N. (2016). *Okul müdürünün yönetsel davranışlarının akademik başarıyla ilişkisi* (Doctoral dissertation, Doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara).
- Özdoğru, M. & Aydın, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin karara katılma durumları ve istekleri ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (2), 357-367.
- Parsons, T. 2005. *The social system*. London: Routledge.
- Peker, S.,& Selçuk, G. (2011). Okul müdürlerinin yeterliliklerinin eğitim öğretim sürecine etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 472-480.
- Polat, S.,& Kazak, E. (2014). Okul yöneticilerinin kayırmacı tutum ve davranışları ile öğretmenlerin örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi [Educational Administration: Theory and Practice]*, 20(1), 71-92. doi: 10.14527/kuey.2014.004

- Ramchunder, Y., & Martins, N. (2014). The role of self-efficacy, emotional intelligence and leadership style as attributes of leadership effectiveness. *SA Journal of Industrial Psychology*, 40(1), 01-11.
- Raporu, O. E. B. (2018). OECD eğitime bakış raporuna-öğretmen/öğrenci dengesi.
- Reio Jr, T. G. (1997). *Effects of curiosity on socialization-related learning and job performance in adults* (Doctoral dissertation) Virginia Tech. Institute and State University. USA.
- Retna, K. S. (2011). The relevance of 'personal mastery'to leadership: the case of school principals in Singapore. *School Leadership & Management*, 31(5), 451-470.
- Rodriguez-Campos, L., Rincones-Gomez, R., & Shen, J. (2005). Secondary principals' educational attainment, experience, and professional development in the USA. *International journal of leadership in education*, 8(4), 309-319.
- Roiphe, R. (2016). The Decline of Professionalism. *Geo. J. Legal Ethics*, 29, 649.
- Salazar, P. S. (2007). The professional development needs of rural high school principals: A seven-state study. *The Rural Educator*, 28(3).
- Sarı, M., Yıldız, E. & Canoğulları E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 188-208.
- Schuepbach, M. (2016). Extended Education: Professionalization and professionalism of staff. *IJREE-International Journal for Research on Extended Education*, 4(1).
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2012). *A beginner's guide to structural equation modeling*. New York, NY: Routledge Academic.
- Sciulli, D. (2005) 'Continental Sociology of Professions Today: Conceptual Contributions, *Current Sociology* 53(6), 915-42.
- Sezen-Gultekin, G., & Gur-Erdogan, D. (2016). The relationship and effect between lifelong learning tendencies and social entrepreneurship characteristics of prospective teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 113-118.
- Shantz, D., & Prieur, P. D. (1996). Teacher professionalism and school leadership: an antithesis? *Education*, 116(3), 393-397.
- Socket, H. T. (1996) Teachers for the 21st century: redefining professionalism, *NASSP Bulletin*, May, 1996, 22-29.
- Şahin, A. E. (2003). Meslek ve öğretmenlik. V. Sönmez (Edt.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (s. 269-322). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M., Akbaşlı, S., & Yanpar, T.Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review*. 5(10), 545-556.

- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A., & Köksal, A. (2004). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 15(4), 99-109.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi : Karşılaştırmalı Örnekler ve Türkiye İçin Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (29), (307),.13-21.
- Tabachnick, B. G.,& Fidell, L. S. (2015). Using multivariate statistics. (sixth ed). Allyn & Bacon/Pearson Education. 6. Basımdan Çeviri, Çeviri: Mustafa Baloğlu, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Taşcı, D., Aydın, C. H., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., Kicir, G. K., & Dinçer, G. D. (2015). Eskisehir'de Yasam Boyu Öğrenme Baslığı Altında Yetiskin Egitiminin Analizi. *Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 197-211
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Tobias, S.,& Baffert, A. (2010). *Science Teaching as a Profession: Why it Isn't, how it Could be*. Alexandria, VA: NSTA Press.
- Toh, K. A., Diong, C. H., Boo, H. K., & Chia, S. K. (1996). Determinants of teacher professionalism. *British Journal of In-Service Education*, 22(2), 231-244.
- Toren, N. (1976). Bureaucracy and professionalism: A reconsideration of Weber's thesis. *Academy of Management Review*, 1(3), 36-46.
- Toytok, E. H.,& Kapusuzoglu, S. (2015). Influence of school managers' ethical leadership behaviors on organizational culture: Teachers' perceptions. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66 373-388 <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.21>
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & Dipaola, M. (2006). School climate: The interplay between interpersonal relationships and student achievement. *Journal of School Leadership*, 16(4), 386-415.
- Tschannen-Moran, M.,& Gareis, C. R. (2007). Cultivating principals' self-efficacy: Supports that matter. *Journal of School Leadership*, 17(1), 89-114.
- Tukonic, S.,& Harwood, D. (2015). The glass ceiling effect: Mediating influences on early years educators' sense of professionalism. *Journal of Childhood Studies*, 40(1).
- Tunca, N., Alkın-Şahin, S., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 432-446
- Türk Dil Kurumu (2016). Türkçe Sözlük. Ankara:Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Wahlstrom, K. L.,& Louis, K. S. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational administration quarterly*, 44(4), 458-495.
- Wang, F. (2017). Social Injustices in Schools: Principals' Perception. *Values and Ethics in Educational Administration*, 13(1), n1.
- Watson, T. (2002). Professions and professionalism. *International Studies of Management and Organization*, 32, 93–105.
- Weber, M. (1947) *Theory of Social and Economic Organization*. New York, NY: Oxford University Press
- Wildy, H.,& Wallace, J. (1998). Professionalism, portfolios and the development of school leaders. *School Leadership & Management*, 18(1), 123-140.
- Yaman, F. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Yaman, F.,& Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yazıcı, A. Ş. (2018a, Ekim). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. 3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi sempozyumunda sunulan bildiri, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Yazıcı, A. Ş. (2018b, Ekim). İlköğretim kurumları müdürleri ve öğretmenlerinin ders denetiminin müfettişlerce yapılmamasını değerlendirmesi.3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi sempozyumunda sunulan bildiri, Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Yıldırım, A.,& Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.(9. Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, H. (2017). Okul müdürlerinin itibarını etkileyen bileşenlerin belirlenmesi(Kütahya ili örneği).Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Yılmaz, F. L.,& Kavak, Y. (2017). PISA 2012 sonuçlarına göre yönetici liderliği ve okul özerkliğinin öğrenci başarısına etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4).
- Yılmaz, K.,&Altinkurt, Y. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(2), 332-345.
- Yılmaz, M. (2016). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(35), 253-262
- Yılmaz, R.,& Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 159-181.

- Yilmaz, K. (2009). Supervision duty of school principals. *Journal of Inonu University Faculty of Education*. 2009; 10 (1) 19, 35.
- Yorulmaz, Y. İ., Altinkurt, Y., & Yilmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 31-44.
- Želvys, R., Dukynaitė, R., Vaitekaitis, J., & Jakaitienė, A. (2019). School leadership and educational effectiveness: Lithuanian case in comparative perspective. *Management: journal of contemporary management issues*, 24(Special Issue), 17-36.





7. EKLER

Ek 1. Araştırma Tez İzin Talebi

T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 71029441-663.05/01
Konu : Araştırma Tez İzin Onayı

03/01/2018

MUĞLA İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

Aydın İli Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması bölümünde öğrenci olarak yürüttüğüm doktora tez çalışmam için bu yazı ekinde sunduğum "Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" görüşlerini belirlemek için oluşturulan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formunu İliniz merkez, ilçe ve köy okulları müdürlerine uygulamak için gerekli izin onayını vermenizi arz ederim.


Ahmet Şakir YAZICI
Maarif Müfettişi

EKLER
Ek-1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Ek 2. İzin Onayı



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.690205
Konu : İzin Talebi

10/01/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Ahmet Şakir YAZICI'ya ait 03/01/2018 tarih ve 01 sayılı yazısı.
b) 14/08/2017 tarihli ve 12214953 sayılı makam oluru.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması bölümünde öğrenci olan Ahmet Şakir YAZICI'nın Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan müdürlere yönelik araştırma çalışması uygulama talebiyle ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (2017/25 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Ahmet Şakir YAZICI'nın "Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" Konulu çalışmasını;

2017-2018 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda ; Millî Eğitim Müdürlüğümüze bağlı okullarda görev yapan müdürlere yönelik araştırma çalışmasını uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olurlarınıza arz ederim.

Celalettin EKİNCİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
10/01/2018
Fethi ÖZDEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı



Adres: Emirbeyazıt Mahallesi Dr. Baki Ünlü Cad. No:12 Menteşe/MUĞLA
ElektronikAğ: <http://mugla.meb.gov.tr>
e-posta: arge48_2@meb.gov.tr



Bilgi için: T.S.ÖZKAN
Tel: 0 (252) 280 48 24
Faks: 0 (252) 280 48 67

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7340-ebe7-3b12-9ffe-ac64 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. İzin Onayı



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.770087
Konu : İzin

11.01.2018

SAYIN AHMET ŞAKİR YAZICI
(Maarif Müfettişi İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : a)Valilik Makamının 10/01/2018 tarih ve 690205 sayılı oluru.
b)03/01/2018 tarih ve 01 sayılı yazınız.

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması bölümünde öğrenci olan Ahmet Şakir YAZICI'nın Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okullarda görev yapan müdürlere yönelik araştırma çalışmasını uygulama talebiyle ilgili ilgi (a) makam oluru yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç 2 hafta içerisinde araştırmanın bir örneğinin CD' ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda ;

Gereğini rica ederim.

Celalettin EKİNCİ
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1-İlgi (a) makam oluru (1 sayfa)
- 2-Araştırma değerlendirme formu (1 sayfa)
- 3-Ölçek (....sayfa)



Adres: Emirbeyazıt Mahallesi Dr. Baki Ünlü Cad. No:12 Mentеше/MUĞLA
ElektronikAğ: <http://mugla.meb.gov.tr>
e-posta: arge48_2@meb.gov.tr



Bilgi için: T.Ş.ÖZKAN
Tel: 0 (252) 280 48 24
Faks: 0 (252) 280 48 67

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden bc44-3dc8-3d81-bd95-e9cd kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Araştırma Değerlendirme Formu

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ahmet Şakir YAZICI
Kurumu / Üniversitesi	Muğla İI Millî Eğitim Müdürlüğü
Araştırma yapılacak iller	Muğla
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Muğla İI Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı, Okullarda görev yapan müdürlere uygulanacaktır.
Araştırmanın konusu	"Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri"
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez Önerisi
Veri toplama araçları	Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Müdürliğümüze iletilen yukarıda belirtilen araştırma örneğinin araştırma sahasında uygulanabilirliği hususunda incelenerek Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 22/08/2017 tarih ve 2017/25 sayılı Genelgeye uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Söz konusu çalışmanın, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılı içerisinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde yapılması uygun görülmüştür.	
Komisyon kararı	Oybirliği / Oyçokluğu ile alınmıştır.
Muhalf üyenin Adı ve Soyadı:	Gereççesi;.....
.....



KOMİSYON

08/01/2018

Serap AKSEL
Komisyon Başkanı

Gözde GÜRDAL
Üye

Nurcan DAMLI
Üye

Ek 5. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Katılımcı Bilgilendirme ve İzin Formu

Merhaba. Benim adım Ahmet Şakir YAZICI Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde doktora tez öğrencisiyim. Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünde maarif müfettişi olarak çalışıyorum. Bu formun amacı, katılmakta olduğunuz görüşmenin içeriği hakkında sizi bilgilendirmek ve yazılı olarak izninizi almaktır.

Bu çalışmanın amacı, Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri ve Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, siz okul yöneticilerinin mesleki profesyonelliği ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, nasıl değerlendirdiğine ilişkin bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum.

Görüşme kayıtları gizli tutulacak, elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacak ve bilimsel ürünlerde kimliğinizi işaret edecek bilgiler hiçbir şekilde yer almayacaktır. Görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kayıt altına almayı planlıyorum. Görüşmenin herhangi bir bölümünde kayıtları dinleyebilirsiniz, kayıt almama izin vermezseniz görüşmeye ilişkin notlar alacağım. Görüşmenin herhangi bir bölümünde isterseniz araştırmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz.

Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ahmet Şakir YAZICI
Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri
Sosyal Bilimler Enstitüsü Aydın.
Tel. 05058280652
E-posta: ahmetsakiryazici@gmail.com

Görüşme Soruları

Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

1- Yöneticilik (Okul müdürü olma) sürecinizi kısaca anlatır mısınız?

- Okul müdürü olma süreci sizce nasıl olmalı? Neden?(Şu anda nasıl?)

2- Sizce okul müdürlüğü meslek midir?

- a- Okul müdürlüğünün meslekleşmesinin önündeki engeller nelerdir?
b- Meslek olması için neler olmalı?

3- Profesyonellik denilince aklınıza neler geliyor? Bu anlamda profesyonel bir okul yöneticisinde olması gereken özellikler nelerdir?

5- İyi bir okul yöneticisi nasıl olmalı?

6-Yaşam boyu öğrenmede kişisel gelişiminiz için neler yapıyorsunuz?

-Farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek sizin için neden önemlidir?



YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Katılımcı Bilgilendirme ve İzin Formu

Merhaba. Benim adım Ahmet Şakir YAZICI Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde doktora tez öğrencisiyim. Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünde maarif müfettişi olarak çalışıyorum. Bu formun amacı, katılmakta olduğunuz görüşmenin içeriğii hakkında sizi bilgilendirmek ve yazılı olarak izninizi almaktır.

Bu çalışmanın amacı, Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellikleri ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla, siz okul yöneticilerinin mesleki profesyonelliğii ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerini, nasıl değerlendirdiğiiine ilişkin bir görüşme yapmak istiyorum. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğiiini tahmin ediyorum.

Görüşme kayıtları gizli tutulacak, elde edilen bilgiler yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacak ve bilimsel ürünlerde kimliğiiinizi işaret edecek bilgiler hiçbir şekilde yer almayacaktır. Görüşmeyi ses kayıt cihazı ile kayıt altına almayı planlıyorum. Görüşmenin herhangi bir bölümünde kayıtları dinleyebilirsiniz, kayıt almama izin vermezseniz görüşmeye ilişkin notlar alacağım. Görüşmenin herhangi bir bölümünde isterseniz araştırmaya katılmaktan vazgeçebilirsiniz.

Bu formu okuduğunuz ve bana zaman ayırdığınız için teşekkür ederim.

Ahmet Şakir YAZICI
Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Bilimleri
Sosyal Bilimler Enstitüsü Aydın.
Tel. 05058280652
E-posta: ahmetsakiryazici@gmail.com

Görüşme Soruları

Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?

1- Yöneticilik (Okul müdürü olma) sürecinizi kısaca anlatır mısınız?

a- Okul müdürü olma süreci sizce nasıl olmalı? (Şu anda nasıl?)

- (Bir öğretmen yöneticilik eğitimi almadan doğrudan müdür olmalı mı? Bu konuda görüşleriniz nedir? Hizmet içi eğitim aldınız mı? Hizmet öncesi eğitim aldınız mı?)

-6528 sayılı kanunla yapılan değişiklikle okul müdürlüğünün 4 yıllığına bir görevlendirme olarak düzenlenmesini nasıl değerlendiriyorsunuz? (İşe bakışınızı vb. etkilemekte midir? (Nasıl etkilemektedir? Yani bir sorunu çözerken kendinizi güvende hisseder misiniz? Sorunun çözümünde inisiyatif kullanır mısınız? Yoksa en risksiz yolu mu seçersiniz? Daha iyi bir çözüm yolu mu ararsınız?)

2- Sizce okul müdürlüğü meslek midir?

a- Okul müdürlüğünün meslekleşmesinin önündeki engeller nelerdir?

b- Meslek olması için neler olmalı?

- Okul müdürlüğü uygulamalarınızı ölçen bir performans değerlendirilmesi yapılıyor mu? Bu değerlendirmeyi kim yapıyor(kim yapmalı)? Bu değerlendirme sonucunda iyileştirme yapılıyor mu?

- Okul müdürlüğünüzün toplumsal bir saygınlığı (yıllar içerisindeki durumunu da değerlendirerek)var mı?

-Okul müdürlüğü (işinizi yaparken?) uygulamalarınızda standartlarınız var mı? Okul müdürlüğünde standartlar belirlenmeli mi? Varsa bu standartları siz mi belirliyorsunuz? kim belirliyor? Sizce bu standartları kim belirlemeli?

- Okul müdürü olarak uygulamalarınızda belli ölçülerde özerk davranabiliyor musunuz? Örnek verir misiniz? Bürokratik sorumluluk özerkliğinizi azaltıyor mu? (Örneğin okul yönetimi kural ve ilkelerinin ve derslerin programlarının merkez örgütünce belirlenmesinin ve bu konularda bireysel karar veremeyişiniz okul yöneticiliği (mesleğiniz) üzerinde kontrolünüzü azaltıcı bir etki oluşturmakta mıdır?) Özgürlük alanlarınız nelerdir?

- Meslek örgütünüz var mı? (üye misiniz?) Görüşleriniz nedir? (Okul Yöneticileri Derneği, Eğitim Yöneticileri Derneği vs.)

3- Profesyonellik denilince aklınıza neler geliyor? Bu anlamda profesyonel bir okul yöneticisinde olması gereken özellikler nedir?

- a- Bir okul müdürü olarak okul içi ve dışında kuruma katkı bağlamında neler yapıyorsunuz?(Öğretmenlerin profesyonel gelişimi için neler yapıyorsunuz? Öğretmenlerin öğretimsel problemleri hakkında neler yaptığınızı düşünüyorsunuz? Öğretmenlere öğretim ile ilgili uygulamalarında nasıl bir destek veriyorsunuz? Öğrenci başarısını artırmak için okulunuzda yaptığınız örnek uygulamalar var mı? Varsa nelerdir? Okul gelişimi konusunda –okul dışında- çevrenizle çalışmanız var mı?). Okula daha fazla katkı yapmada engeller, sorunlar nelerdir? Bu sorunları nasıl aşıyorsunuz?
- b- Kendinizi değerlendirmeniz için öğretmen görüşlerini dikkate alır mısınız? Sizin de içinde bulunduğunuz öğretim uygulamaları ile ilgili bir takım çalışmanız var mı? Varsa nedir? Öğretim sürecine yönelik inisiyatif alıyor musunuz? Öğrencilerden de yöneticiliğiniz hakkında geri bildirim alınmalı mı? Okulda ne kadar zaman geçiriyorsunuz? Bu zaman içerisinde ne gibi işleriniz oluyor?
- c- Öğretmenlerle aranızda iletişimi nasıl tanımlarsınız? Öğretmenlerle aranızda bir sorun olduğunda bunu çözmek için neler yaparsınız?
- d- Mesleki ve kişisel gelişiminiz için neler yapıyorsunuz? (Alandaki gelişmeleri nasıl izliyorsunuz? Sürekli olarak takip ettiğiniz bir dergi var mı? En son eğitimle ilgili okuduğunuz bir kitap var mı? Ya da meslek dışında en son okuduğunuz kitap var mı? Eğitim yönetimi ile ilgili gittiğiniz bir kongre veya sempozyum, bir sosyal etkinlik var mı? Kendinizi geliştirmek için başka neler yapıyorsunuz? Okulda tiyatro, konser, vb... boş zamanlarınızda ne yapıyorsunuz?
- e- Yaptığınız uygulamalarda karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunları nasıl aşıyorsunuz?
- f- Profesyonel bir okul müdüründe olması gereken başka özellikler varsa belirtiniz.

4- İyi bir okul yöneticisi nasıl olmalı?

- a) Herkese eşit davranma, mesai, norm, kurallara uyma vb. konularında ürettiğiniz yeni değerler var mı? Varsa örnek verir misiniz? Kurallara uyulmadığı oldu mu? Uyulmadığında ne yaptınız?)

b) Kurallara sıkı sıkıya bağlı mısınız? Bireysel inisiyatif alıyor musunuz? Hangi durumlarda? Benzer sorunların çözümünde önceden yapılan uygulamalarda karşılaştırılan çözümleri öngörür müsünüz?

5-Yaşam boyu öğrenmede kişisel gelişiminiz için neler yapıyorsunuz?

a-Merak düzeyiniz işinizde ve farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmenizi(Maddi durumunuz yeterli olsa dahi) etkiliyor mu?

b-Okul işleriniz yoğun olsa ve zorunluluk da yoksa, hatta belli bir para harcamanız da gerekse yeni bir bilgi ve beceri öğrenmek için çabalar mısınız? Neden?

c- Mesleğinizle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın size yararı olacağına inanır mısınız? Neden.?

d- Zorunlu olmayan (sadece yeni şeyler öğreneceğim diye) kurs ve seminerlere katılmayı nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek 6. Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Talebi



T.C.
MUĞLA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 70004082-605.01-E.21249816
Konu : İzin Talebi

07/11/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi :a) Ahmet Şakir YAZICI'nın 26/10/2018 tarihli ve 71 sayılı yazısı.
b)22/08/2017 tarihli ve 35558626 sayılı Makam Oluru.

İlimiz Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm okul müdürlerine uygulama talebi ile ilgili ilgi (a) yazı ve ekleri yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bu nedenle, Bakanlığımızın 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (2017/25 No'lu GENELGE) doğrultusunda ve ilgi (b) makam onayı ile oluşturulan komisyonun uygun görüşüyle, Ahmet Şakir YAZICI'nın "**Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği İl Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri**" konulu çalışmasını;

2018-2019 Eğitim Öğretim yılında ve eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde, kurum müdürünün uygun gördüğü bir zamanda;İlimiz Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı tüm okul müdürlerine uygulaması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Pervin TÖRE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
07/11/2018

Rıza DALAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Adres: Muğla İl Millî Eğitim Müdürlüğü Mentеше/MUĞLA
ElektronikAğ: <http://mugla.meb.gov.tr>
e-posta: arge48@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi için: ARGE
Tel: 0 (252) 280 48 24-25

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 7c12-599e-3a15-9757-bdbb kodu ile teyit edilebilir.

Ek 7. Okul Müdürleri Mesleki Profesyonelliği Ölçek Formu

KİŞİSEL BİLGİLER					
Cinsiyet	Kadın <input type="checkbox"/>	Erkek <input type="checkbox"/>			
Okul Türü:	Devlet Okulu <input type="checkbox"/>	Özel Okul <input type="checkbox"/>			
Okul Kademesi :	İlkokul <input type="checkbox"/>	Ortaokul <input type="checkbox"/>	Lise <input type="checkbox"/>	Meslek Lisesi <input type="checkbox"/>	
Okul yeri :	İl merkezi <input type="checkbox"/>	İlçe merkezi <input type="checkbox"/>	Mahalle/Köy <input type="checkbox"/>		
Mezuniyet:	Lisans <input type="checkbox"/>	Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora <input type="checkbox"/>	Branşı :
Toplam Hizmet Sürenizyıl					
Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Sürenizyıl					

OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ ÖLÇEĞİ	
<p>Açıklama;bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) yanıtlarken sizin hangi sıklıkla o maddedeki davranışı gösterdiğinizi samimiyetle işaretlemeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin uygulamada gösterdiğiniz davranışlarınızdır. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.</p> <p>Lütfen, aşağıdaki ifadeleri ne sıklıkla yapıp yapmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.</p>	<p>Yanıt Ölçeği</p> <p>1. Hiçbir Zaman 2. Nadiren 3. AraSıra 4. Çoğu zaman 5. Her zaman</p>

Sıra	Görev yaptığım okulda;	1	2	3	4	5	Sıra
1	Öğretim programlarının, uygulamadaki sıkıntıları hakkında öğretmenlerle değerlendirme toplantıları yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
2	Mesleki gelişmelerinin sağlanması için aday öğretmenlere rehberlik yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2
3	Mevzuat değişikliklerini takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
4	Okul binasındaki sorunları (bakım, onarım vb.) gideririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4
5	Öğretmenlerin eğitim ortamlarında ihtiyaç duydukları malzemeleri (araç-gereç ,materyal) karşılarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5
6	Mezunları izleme çalışmaları yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6
7	Öğretmenlere eğitim-öğretim işlerinde iyi bir rol model olmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7
8	Öğretim faaliyetleriyle ilgili yaptığım uygulamalarda öğretmenlerin görüşlerini alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8
9	Öğretmenlerin başarılarını (resmi prosedür dışında da) ödüllendiririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9
10	Öğretmenlerin sorunlarını dinlerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	10
11	Öğretmenlerin öğretim uygulamaları hakkında, öğrencilerden gelen önerileri dikkate alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	11
12	Öğrencilerle, derslere dair eksik gördükleri konuları konuşurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	12
13	Velilerle, öğretimin başarısını değerlendirme toplantısı yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	13
14	Okulun işleyişi ile ilgili olarak öğretmenlerin eleştirilerini dikkate alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	14
15	Öğrencilerden aldığım öğretim faaliyetlerine ilişkin dönütleri (özel olmayan) öğretmenlerle paylaşırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	15
16	Öğretmenler eğitim-öğretimle ilgili önerilerini bana iletebilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	16
17	Okul için önemli kararları almadan önce öğretmenlerin görüşlerini alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	17
18	Haftalık ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin görüşlerini alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	18
19	Ölçme değerlendirme sonuçlarını öğretmenlerle birlikte analiz ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	19
20	Öğretmenlere yönelik yapılacak görevlendirmelerde görevlendirilecek kişilerin görüşlerini alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	20

21	Okulun işleyişi için alınacak kararlarda öğretmenleri karar sürecine katarım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	21
22	Öğretmenlerle, okulun başarısı için neler yapabileceğine yönelik görüşmeler yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22
23	Okulda uyulması gereken kuralları öğretmenlerle birlikte belirlerim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23
24	Eğitim ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24
25	Eğitim ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum, çalıştay gibi) takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25
26	Eğitim ile ilgili kitaplar okurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26
27	Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27
28	Çevredeki okul müdürleri ile eğitim-öğretim işlerine yönelik bilgi alış veriş yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28
29	Sivil toplum örgütleri ile okul yararına çalışmalar yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	29
30	Okul sorunları ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	30
31	Mevzuatta kesinlik yoksa, kararları öğrenci lehine yorumlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	31
32	Öğrencilerin yüksek başarısı için öğretmenlerle birlikte belirlediğimiz kurallar oluştururum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	32
33	Mevzuatta belirtilmese de okul yararına olan işlemlerde inisiyatif alarak karar veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	33
34	Öğretmenlerin özel durumlarına göre nöbet günlerinde değişiklikler yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	34
35	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programlarında değişiklikler yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	35
36	Okula kaynak yaratacak girişimlerde bulunurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	36
37	Mali kaynakların yönetiminde, yasalarda belirtilmese de, okul yararına olacak kararlar alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	37
38	Ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin özel durumlarını dikkate alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	38
39	Öğretmenlere adaletli yaklaşırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	39
40	Okul müdürü olarak gizlilik gerektiren konuları başkalarıyla paylaşmam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	40
41	Okul uygulamalarımda (ne yapılması - ne yapılmaması gerektiğine ilişkin) etik değerler oluşturmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	41
42	Güvenilir olmak için çaba sarf ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	42
43	Herkesin hakkını korumaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	43
44	Okul uygulamalarımda tarafsızlık ilkesine bağlı kalırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	44
45	Okul paydaşları arasında ortaya çıkan sorunları adil bir şekilde çözüme kavuşturmak için çabalarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	45
46	Öğretmenler arasında iş yükünü adil dağıtmaya çabalarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	46
47	Öğretmenleri grup içinde eleştirmem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	47
48	Öğretmenlerle sorun yaşasam bile ilişkilerimi profesyonelce sürdürürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	48

Ek 8. Ölçek Kullanımı İzin Onay Talebi

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması bölümünde doktora öğrencisi olarak Doç. Dr. Bertan AKYOL danışmanlığında yürüttüğüm doktora tez çalışmam için "Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" görüşlerini belirlemek için oluşturulan ve bu yazı ekinde sunduğum Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği ile "Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri" ölçeğini Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Muğla İli merkez, ilçe ve mahalle okulları müdürlerine uygulamak için gerekli izin onayının alınmasını arz ederim. 26.10.2018


Ahmet Şakir YAZICI
Doktora Tez Öğrencisi

Ek:

- 1- Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği Ölçeği
- 2- Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

Ek 9. Muğla Milli Eğitim Müdürlüğünden İzin Talebi

Evrak Tarihi ve Sayısı: 19/11/2018-E.20924



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Yazı ve Kurul İşleri Müdürlüğü

Sayı : 82493341-300
Konu : Ahmet Şakir YAZICI hk.

MUĞLA İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün Rektörlüğümüze yazmış olduğu 08/11/2018 tarihli ve 63862 sayılı yazısı.

Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitim Yönetimi İktisadi Planlaması bölümünde doktora öğrencisi olan Ahmet Şakir YAZICI tarafından "*Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliği ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri*" başlıklı doktora tez çalışması kapsamında ekteki ölçekleri Muğla İli Merkez, İlçe ve Mahalle okulları müdürlerine uygulanması planlanmaktadır.

Bilgilerinizi ve gerekli izinlerin verilmesini rica ederim.

e-İmzalıdır
Prof.Dr. Recai TUNCA
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Lk:3(sayfa)

Evrak Doğrulama İçin: <https://ebys.adu.edu.tr/en/Vision/Dogrula/KR4H19D>

Aydın Menderes Üniversitesi Merkez Kampüsü Ayazçeşmesi Meskii PK:19010

E-İletişim

E-Posta: iletisim@adu.edu.tr E-Posta: iletisim@adu.edu.tr E-Posta: iletisim@adu.edu.tr

E-Posta: iletisim@adu.edu.tr E-Posta: iletisim@adu.edu.tr E-Posta: iletisim@adu.edu.tr

<http://www.adu.edu.tr>

Bünyan: Elveda Numan Akyl



Ek 10. Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği ile Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği

KİŞİSEL BİLGİLER					
Cinsiyet	:	Kadın	<input type="checkbox"/>	/	Erkek <input type="checkbox"/>
Okul Türü	:	Devlet Okulu	<input type="checkbox"/>	/	Özel Okul <input type="checkbox"/>
Okul Kademesi	:	İlkokul	<input type="checkbox"/>	/	Ortaokul <input type="checkbox"/>
				/	Lise <input type="checkbox"/>
				/	Meslek Lisesi <input type="checkbox"/>
Okul Yeri	:	İl merkezi	<input type="checkbox"/>	/	İlçe merkezi <input type="checkbox"/>
				/	Mahalle/Köy <input type="checkbox"/>
Mezuniyet:	:	Lisans	<input type="checkbox"/>	/	Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>
				/	Doktora <input type="checkbox"/>
Branşı	:			
Toplam Hizmet Süreniz	:yıl			
Okul Yöneticiliğindeki Hizmet Süreniz	:yıl			

OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ PROFESYONELLİĞİ ÖLÇEĞİ						
<p>Açıklama; Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) yanıtlarken sizin hangi sıklıkla o maddedeki davranışı gösterdiğinizizi samimiyetle işaretlemeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin uygulamada gösterdiğiniz davranışlarınızdır. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.</p>						
<p>Ahmet Şakir YAZICI Doktora Öğrencisi</p>					Yanıt Ölçeği	
<p>Lütfen, aşağıdaki ifadeleri ne sıklıkla yapıp yapmadığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.</p>					<p>1. Hiçbir zaman</p> <p>2. Nadiren</p> <p>3. AraSıra</p> <p>4. Çoğu zaman</p> <p>5. Her zaman</p>	
Sıra	Görev yaptığım okulda;	1	2	3	4	5
1	Öğretim faaliyetleriyle ilgili yaptığım uygulamalarda öğretmenlerin görüşlerini alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Okulun işleyişi ile ilgili olarak öğretmenlerin eleştirilerini dikkate alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Okul için önemli kararlar alınmadan önce öğretmenlerin görüşlerini alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Haftalık ders programlarının hazırlanmasında öğretmenlerin görüşlerini alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Okulun işleyişi için alınacak kararlarda öğretmenleri karar sürecine katarım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Öğretmenlerle, okulun başarısı için neler yapabileceğine yönelik görüşmeler yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Okulda uyulması gereken kuralları öğretmenlerle birlikte belirlerim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Öğretmenlere eğitim-öğretim işlerinde iyi bir rol model olmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Öğretmenlere adaletli yaklaşırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Herkesin hakkını korumaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Okul uygulamalarımda tarafsızlık ilkesine bağlı kalırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Okul paydaşları arasında ortaya çıkan sorunları adil bir şekilde çözüme kavuşturmak için çabalarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Öğretmenler arasında iş yükünü adil dağıtmaya çabalarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Eğitim ile ilgili bilimsel dergileri takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Eğitim ile ilgili bilimsel toplantıları (kongre, sempozyum, çalıştay gibi) takip ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Eğitim ile ilgili kitaplar okurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Okul sorunları ile ilgili bilimsel araştırmalar yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Mevzuatta belirtilmese de okul yararına olan işlemlerde inisiyatif alarak karar veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Öğretmenlerin özel durumlarına göre nöbet günlerinde değişiklikler yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Öğrenci gereksinimlerine göre öğretim programlarında değişiklikler yaparım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Mali kaynakların yönetiminde, yasalarda belirtilmese de, okul yararına olacak kararlar alırım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Mevzuatta kesinlik yoksa kararları öğrenci lehine yorumlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Karara Katılımı Sağlama : 1.,2.,3.,4.,5.,6.,7., maddeler
 Mesleki Etik : 8.,9,10,11,12.,13.maddeler
 Mesleki Gelişim : 14,15,16,17. Maddeler
 Mesleki Özerklik : 18,19,20,21, 22. Maddeler

Lütfen Sayfa Arkasına Geçiniz

YAŞAM BOYU ÖĞRENME EĞİLİMLERİ ÖLÇEĞİ						
<i>Lütfen aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyup size ne derecede uyduğunu işaretleyiniz.</i>	1. Hiç Uymuyor.	2. Kısmen Uymuyor	3. Çok Az Uymuyor	4. Çok Az Uyuyor	5. Kısmen Uyuyor	6. Çok Uyuyor
	1. Kendimi geliştirmek için farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmek tam bana göredir.					
2. Kişisel gelişimimi sağlayacağına inanırsam her türlü bilgiyi kolaylıkla öğrenebilirim.						
3. Hayattaki öncelikli hedeflerimden birisi de sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanarak kişisel gelişimimi sağlamaktır.						
4. Yeterli maddi olanaklara sahip olsam da, kişisel gelişimim için yeni bilgi ve beceriler kazanmaya devam ederim.						
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmek benim için bir tutkudur.						
6. Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda arkadaşlarımdan daha istekliyim.						
7. Zamanımın büyük bir kısmını öğrenmek amacıyla araştırma yapmaya harcamak hoşuma gider.						
8. Programım yoğun olsa bile, kendi kendime yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için fırsatlar yaratırım.						
9. Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için özel harcamalarımdan pay ayırım.						
10. Herhangi bir zorunluluk olmadan yeni bilgi ve beceriler kazanmak için kendiliğimden çabalarım.						
11. Öncelikli hedeflerimi gerçekleştirirken bunlarla ilgili olmayan yeni bilgi ve beceriler de kazanmaya çalışırım.						
12. Öğrendiğim konu zor ve karmaşık da olsa onu en iyi biçimde öğrenmek için çabalarım.						
13. Mesleğimle ilgili olmayan konularda yeni bilgi ve beceriler kazanmanın bana yararı olacağına inanmam.						
14. Sadece kişisel gelişimimi sağlamak için sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanmak bana anlamsız gelir.						
15. Çevremdekilerin öğrenme sürecime yapacakları katkıları önemsemem.						
16. Zorunlu haller dışında mesleğimle ilgili bilgi kaynaklarını (kitap, internet vb) kullanmam.						
17. Mesleğimle ilgili yeni karşılaştığım bir bilgi veya beceriyi öğrenmekte zorlanacağımı düşünüyorum.						
18. Öğrendiklerimle ilgili olarak kendi kendimi değerlendirmem yeni konuları öğrenmeme engel olur.						
19. Zorunlu değilsem (sınav, proje vb için) zamanımı araştırma yaparak kaybetmek istemem.						
20. Kişisel gelişimim için harcayacağım zamanı sevdiğilerimle birlikte geçirmeyi tercih ederim.						
21. Öğrendiğim konudan sorumlu değilsem (sınav vb. olmayacaksam) eksiklerimi tamamlamak için çaba harcamayı gerekli görmem.						
22. Zorunlu olmadıkça sadece yeni şeyler öğreneceğim diye kurs ve seminerlere katılmamın bana zaman kaybettireceğini düşünürüm.						
23. Sadece merak ediyorum diye bir konuyu öğrenmek için vakit ayırmam.						
24. Kütüphanelerin sıkıcı yerler olduğunu düşünürüm.						
25. Zorunlu haller dışında yeni şeyler öğrenmek için çaba harcamak yerine, hobilerimle ilgilenmeyi tercih ederim.						
26. Eğer beni maddi olarak sıkıntıya düşürecekse yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için çaba harcamak istemem.						
27. Sürekli yeni bilgi ve beceriler öğrenmek zorunda hissetmek beni rahatsız eder.						

Ek 11. YBÖE Ölçeği Kullanım İzni

İZİN

Gelen Kutusu x

Ahmet Şakir Yazıcı

25 Eki 2018 Per 22:11

Hocam iyi akşamlar; YBÖ ölçeğinizi doktora tez çalışmamda kullanmam için izin verir misiniz?

Yelkin Diker Coskun <ydiker@yeditepe.edu.tr>

26 Eki 2018

Cum 11:35

Alıcı: ben

Kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Assoc. Prof. Yelkin Diker Coşkun

Yeditepe University

Faculty of Education

Department of Educational Sciences

From: Ahmet Şakir Yazıcı [ahmetsakiryazici@gmail.com]

Sent: Thursday, October 25, 2018 10:11 PM

To: Yelkin Diker Coskun

Subject: İZİN

Hocam iyi akşamlar;

YBÖ ölçeğinizi doktora tez çalışmamda kullanmam için izin verir misiniz?

“Bu mesaj (ve ekleri) gizli bilgi içermektedir ve sadece gönderilen kişiye yöneliktir. Bu e-mailin muhatabı değilseniz veya içeriği ile ilginiz yoksa, Yeditepe Üniversitesinin onayı olmaksızın bu mesajın okunması, değiştirilmesi, kopyalanması, üçüncü kişilere açıklanması, yayınlanması, ifşa edilmesi veya iletilmesi yasaktır. Bu mesajın gönderilmek istendiği kişi değilseniz (ya da bu e-posta'yı yanlışlıkla aldıysanız), lütfen yollayan kişiyi hemen haberdar

ediniz ve mesajı sisteminizden derhal siliniz. E-mail iletiminin güvenli veya hatasız olduğunun garantisi olmadığından geç veya eksik iletim veya içerik ve bilgilerde eksiklik, kayıp, değişiklik veya virüs olabilir. Bu nedenle, bu mesajın iletiminden dolayı, Yeditepe Üniversitesi , içerikteki hata, eksiklik, doğruluğun ve gizliliğin ihlalden veya bu yolla bilgi paylaşımı, iletimi, depolanması gibi herhangi bir kullanımından hiçbir şekilde sorumlu değildir. Bu mesajın içeriği yazarına ait olup, Üniversitemizin görüşlerini içermeyebilir.

Bu mesajın içeriğinde geçen Üniversitemizin ad veya namına yaratılan fikri ve sınai haklar Üniversitemize ait olup, maddi ve manevi tüm hakları saklıdır.”

“This message (including any attachments) contains confidential information and is intended only for the individual named. If you are not the named addressee or not related to the content of this message, you should not read, disseminate, distribute, copy, reproduce or modify this mail. Please notify the sender immediately if you have received this e-mail by mistake and delete this e-mail from your system. E-mail transmission can not be guaranteed to be secure or error-free as the mail may arrive late or incomplete or the information could be intercepted, corrupted, lost, destroyed, amended or contain viruses. Yeditepe University therefore does not accept liability for any errors, omissions in the contents of this message, the loss of integrity or confidentiality of information, or the transmission, reception and storage of use of such in any way whatsoever, which arise as a result of e-mail transmission. Any opinions expressed in this message are those of the author and may not necessarily reflect the opinions of Yeditepe University.

Copyright in documents created by or on behalf of Yeditepe University remains vested in us, and we assert all of our moral and intellectual property rights.”

Ahmet Şakir Yazıcı <ahmetsakiryazici@gmail.com>

26 Eki 2018 Cum

16:51

Alıcı: ydiker

Çok teşekkür ederim.

Yelkin Diker Coskun <ydiker@yeditepe.edu.tr>, 26 Eki 2018 Cum, 11:35 tarihinde şunu yazdı:

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ahmet Şakir YAZICI

Doğum Yeri ve Tarihi : GÖLKÖY- 1965

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması,
Ekonomisi

Lisansüstü Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

İş Deneyimi

Milli Eğitim Bakanlığında öğretmenlik ve maarif müfettişliği.

İletişim

İletişim Bilgileri : ahmetsakiryazici@gmail.com

Tarih : 02.07.2020