

## OKUL YÖNETİCİLİĞİNE UYUM SÜREÇLERİNİN YAPILANDIRILMASINA YÖNELİK BİR EYLEM ARAŞTIRMASI<sup>1</sup>

Seyhan YILMAM ONGUN<sup>2</sup>

Mustafa DOĞAN<sup>3</sup>

Hilal ERKOL<sup>4</sup>

**Makale İlk Gönderim Tarihi / Recieved (First):** 22.10.2024

**Makale Kabul Tarihi / Accepted:** 05.12.2024

**Atıf/©:** Yılmam Ongun, S., Doğan, M., Erkol, H., (2024). Okul Yöneticiliğine Uyum Süreçlerinin Yapılandırılmasına Yönelik Bir Eylem Araştırması. Journal of Management Theory and Practices Research, 5(2), 212-234

### Özet

Araştırmanın amacını, eğitim yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak okul yönetimi ve eğitim süreçlerindeki etkililiklerini ve verimliliklerini artırmak, gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarını sağlamak ve profesyonel yeterliliklerini yükseltmek oluşturmaktadır. Bu araştırma, aynı zamanda göreve yeni başlayan eğitim yöneticileri için tasarlanmış bir mentorluk projesidir ve Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Okul Yöneticiliğine Uyum Seminerleri” kapsamında 12 ilçede 975 okul yöneticisine verilen eğitimleri kapsamaktadır. Araştırmada Stringer’ın (2013) uygulamalı eylem araştırması modeli kullanılan araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Verilerin analizinde nicel veriler için betimsel istatistik yöntemleri, nitel veriler için ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler, katılımcıların eğitime ilişkin genel görüşlerinin değerlendirilmesi ve eğitim modüllerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi başlıkları altında analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların eğitime ve modüllere ilişkin genel görüşlerinin olumlu yönde olduğunu göstermektedir. İş birliği odaklı eylem aşaması kapsamında eğitim modüllerinin içerikleri ikinci. faz eğitimleri için katılımcılardan gelen talepler göz önünde bulundurularak güncellenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Yöneticileri, Eğitim Yöneticilerinin Kişisel ve Mesleki Gelişimi, Eylem Araştırması

## AN ACTION RESEARCH ON THE STRUCTURING OF ADAPTATION PROCESSES TO SCHOOL MANAGEMENT

**Citation /©:** Yılmam Ongun, S., Doğan, M., Erkol, H., (2024). Okul Yöneticiliğine Uyum Süreçlerinin Yapılandırılmasına Yönelik Bir Eylem Araştırması. Journal of Management Theory and Practices Research, 5(2), 212-234

### Abstract

The objective of the study is to enhance the personal and professional growth of educational managers, improve their effectiveness and efficiency in school management and educational processes, ensure the acquisition of necessary knowledge and skills, and increase their professional competence. This study serves as a mentoring initiative for newly appointed educational administrators and encompasses the training provided to 975 school administrators across 12 districts as part of the “School Management Adaptation Seminars” organized by the Kocaeli Provincial Directorate of National Education. The study utilized Stringer’s (2013) applied action research model. The study employed both quantitative and qualitative data collection instruments concurrently. Descriptive statistical approaches were employed for quantitative data, while content analysis was utilized for qualitative data in the analysis. The data were evaluated under the headings of assessing participants’ general perceptions of education and evaluating their opinions on educational modules. The research findings indicate that participants held favorable opinions toward education and the modules. During the cooperation-oriented action phase, the educational module content was revised in response to participant requests for the second phase of training.

**Keywords:** Educational Management, Personal and Professional Development of Educational Managers, Action Research

1 Bu araştırmanın bir kısmı Uluslararası Eğitimde Teknoloji, AR-GE ve Kalite Zirvesi “ETAK 2024” kapsamında bildiri olarak sunulmuştur.

2 Proje Koordinatörü Kocaeli/Büyükşehir, Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü, AR-GE Birimi, seyhanongun@gmail.com, 0009-0001-5296-3429

3 Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü Müdür Yardımcısı, mstfdogan41@gmail.com, 0009-0005-5646-9144

4 Dr., İzmit Lisesi, Kocaeli, MEB, hilal-erkol@hotmail.com, 0000-0001-6837-9887

## 1. GİRİŞ

Eğitim yöneticileri okullardaki değişim ve gelişim sürecinin etkin yönetilmesinden sorumludur. Bu sorumluluk kapsamında eğitim yöneticilerinden kişisel ve mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, okulun her açıdan gelişimi için çaba göstermeleri ve toplum, çevre ve çalışanlarıyla iyi ilişkiler kurmaları beklenmektedir. Bununla birlikte eğitim yöneticilerinin eğitim öğretim süreçlerine hâkim, öğrenci odaklı, sorumluluk sahibi ve teknolojik yeterliklere sahip liderler olmaları önem arz etmektedir (Gürbüz, Erdem ve Yıldırım, 2013; Özdemir, 2020). Nitekim okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimi, çağdaş eğitim sistemlerinin başarısı için hayati bir öneme sahip bulunmaktadır. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin hayat boyu öğrenme sürecine açık olmaları gerekmektedir (Robinson, Lloyd ve Rowe, 2008).

Eğitim alanında hızla ve sürekli değişen dinamikler ve teknolojik gelişmeler, yöneticilerin kendilerini sürekli güncellemelerini zorunlu kılmaktadır (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitimler almaları, kendilerini geliştirmeleri ve modern eğitim sistemlerinin sürdürülebilirliği açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların karşılanması, okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimlerinin sağlanması ve okuldaki diğer eğitim çalışanlarının mesleki gelişimleri açısından önem arz etmektedir.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Eğitim yöneticilerinin mesleki yeterliliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi, eğitim sistemlerinin kalitesini artırmada kritik bir role sahiptir. Ancak, yöneticiliğin özünün öğretmenlik olarak kabul edilmesi eğitiminin bağımsız bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmasını zorlaştırmaktadır. Nitekim 1926 yılında yürürlüğe girmiş olan 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanununun 12. maddesinde yer alan “Maarif hizmetinde asıl olan muallimlikdir.” hükmü tarihsel süreç içerisinde farklı uygulamalara rağmen, yöneticiliğin öğretmenliğin bir yan dalı olarak değerlendirilmeye devam etmesine neden olmuştur. Bu yaklaşım eğitim yöneticilerini sahip olması gereken kişisel ve mesleki yeterliliklerin belirlenmesine yönelik uzun süre kapsamlı bir çerçevenin oluşturulamamasına neden olmuştur.

Ulusal alanyazında eğitim yöneticilerinin etkili olabilmelerinin yönetsel becerilerine bağlı olduğu vurgulanmaktadır. Bu beceriler; teknik yeterlilikler, insan ilişkileri ve kavramsal yeterlilik ölçütlerinden oluşmaktadır. Teknik yeterlilikler; okulun ve eğitim sisteminin amaçları, yapısı ve işleyişi ile öğretim yöntem ve süreçlerini, insan ilişkileri yeterlilikleri ise; eğitim yöneticilerinin uyumlu ve etkili çalışma ve örgüt üyelerini birleştirme becerilerini içermektedir. Bununla birlikte eğitim yöneticisinin soyut düşünebilme, okulun toplum, sistem ve evrensel ölçütler gibi farklı ölçütler içinde değerlendirebilme ve alandaki yeterlikleri izleyebilme gibi kavramsal yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Özdemir, 2018).

Eğitim yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin ilk uluslararası belge 2015 yılında Eyalet Eğitim Müdürleri Konseyi [Council of Chief State School Officers (CCSSO)] tarafından yayımlanan “Eğitim Liderleri için Profesyonel Standartlar (Professional Standards for Educational Leaders)” belgesidir. Bu belge öncelikle Amerika Birleşik Devletleri’ndeki eğitim yöneticilerine yönelik hazırlanmış olsa da eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikleri kapsamlı bir şekilde tanımladığından uluslararası alanda referans niteliği taşımaktadır. Ulusal ve uluslararası yayınları esas alarak eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikleri; örgüt misyonu, vizyonu ve değerleri geliştirme; etik ve kültürel sorumluluk geliştirme, öğretim ve öğrenim süreçlerini yönlendirme ve insan kaynaklarını yönetme

becerisi başlıkları altında tanımlamak mümkündür.

Örgüt Misyonu, Vizyonu ve Değerleri Geliştirme. Vizyon, misyon, değerler ve stratejik hedefler gibi örgütsel unsurların ifade edilmesinde ve somutlaştırılmasında liderlik hayati rol oynamaktadır (Kipasika, 2024). Bu bağlamda eğitim lideri olarak kabul edilen eğitim yöneticilerinden örgüt kültürüne öncülük etmeleri, örgüt kültürünü yönetmeleri ve desteklemeleri beklenmektedir (Çelikten, 2003). Zira destekleyici bir örgüt kültürü, örgüt çalışanlarının örgütün kültür ve misyonunu benimsemelerini (Erdoğan, 2016) ve planlanan değişikliklerin gerçekleştirilmesini sağlayan esnek, teşvik edici ve katılımcı bir ortamın oluşturulmasını sağlamaktadır (Bush, 2007; Demirtaş ve Ekmekyapar, 2012; Yukl, 2010). Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin etkililik düzeyinin paylaşımcı ve bütünsel bir örgüt iklimi oluşturmasında, yüksek kalitede eğitim sağlanmasında ve öğrenci iyi olma halinin desteklenmesinde anahtar rol oynadığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle, eğitim yöneticisinin örgütün vizyonunun, misyonunun ve değerlerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Demirtaş ve Ekmekyapar'ın (2012) okul müdürlerinin bireysel ve örgütsel değerlerinin okul kültürünü önemli ölçüde etkilediği ve değerlerle uyumlu yönetim uygulamaları (sosyal destek sağlama, mesleki huzuru destekleme vb) geliştirmelerinin öğrenci performansını olumlu yönde etkilediği yönündeki araştırma sonuçları da bu görüşü desteklemektedir.

Etik ve Kültürel Sorumluluk Geliştirme. Eğitim yöneticileri etkili eğitim liderleri olarak, her öğrencinin akademik başarısını ve iyi olma halini sürdürebilmek için eğitimde fırsat eşitliğini sağlamaya çalışmalı ve kültürel duyarlılık göstermelidir. Ancak, tüm ülkelerde okul liderlerinin genellikle okul yönetimi eğitimi almış öğretmenlerden oluşması okul liderliği bileşiminin nispeten homojen olmasına neden olmaktadır (Brown, vd. 2016). Bu durum, eğitim yöneticilerinin okullarındaki ihtiyaçlara bağlı olarak farklı eğitim liderliği modelleri sergilemelerine neden olmaktadır. Bununla birlikte eğitim yöneticisinin benimsediği liderlik modeli ne olursa olsun etik davranışlar sergilemesi zorunludur. Zira eğitim yöneticileri doğru davranışlarla insan yetiştirmeyi hedefleyen bir kurumun yetkili temsilcisi ve okul paydaşları için bir otorite figürüdür (Aydın, 2012). Bu nedenle eğitim yöneticilerinin etkili eğitim liderleri olabilmek için etik standartlara uyması ve profesyonel normlara bağlı kalması, eylemlerinin eşitlik ve kapsayıcılık ilkeleriyle uyumlu olması gerekmektedir.

Öğretim ve Öğrenim Süreçlerini Yönlendirme. Eğitim liderliğinin alternatif modellerle açıklanamayacağını savunan akademisyenlere göre, eğitim liderliği esas olarak öğretim ve öğrenmenin yönetimi ile ilgilidir (Bush, 2007; Fields, Kenny, & Mueller, 2019). Uygulanan eğitim reformlarının uygulanmasının okul yöneticisinin görevi olduğu yaygın inancının bir sonucudur (Hargreaves ve Fink, 2004) ve okul yöneticilerini eğitim liderliği sorumluluğunu üstlenmesine neden olmaktadır. Başarılı bir eğitim lideri; öğretmenler arasındaki iş birliğini desteklemekte, öğretim stratejilerinin doğru uygulanmasında rehberlik etmekte ve geri bildirimlerle öğretim ve öğrenim süreçlerini yönlendirmektedir. Nitekim Coleman ve Glover (2010) başarılı eğitim yöneticilerini sahip oldukları materyale, öğrencilere ve öğrenme faaliyetlerinin ortamına bağlı olarak farklı stratejileri çeşitli kombinasyonlarda kullanabilen bireyler olarak tanımlamaktadır. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin başarılı eğitim liderleri olarak, eğitim örgütlerinin merkezi ve özgün odak noktası olan öğrenmeye giderek daha fazla odaklandıklarını (Bush, 2010) ve bütünsel liderlik özellikleri sergilediklerini söylemek mümkündür.

Öğrenim ve öğretim süreçlerini yönlendirmede etkin rol oynayan bir diğer etmen etkili eğitim liderlerinin örgüt içerisindeki bireylerin performanslarını arttırmayı amaçlamasıdır. Bu amaç doğrultusunda eğitim liderlerinin sahip olması gereken en önemli özelliklerden biri iş birliğine açık olmaktır. Etkili eğitim liderleri öğretmenler arasında iş birliğini teşvik etmekte, öğretmenlerin yaratıcılığını desteklemekte,

öğretmenleri etkileyen kararlar için sorumluluk ile yetki almalarına olanak tanıyarak güçlenmelerini sağlamakta (Miller ve Miller, 2001) ve örgütsel değişimi kolaylaştırmaktadır (Johnson, 1998).

**İnsan Kaynaklarını Yönetme Becerisi.** Eğitim yöneticilerinin etkili bir liderlik için sahip olması gereken bir diğer nitelik, eğitim kurumlarının verimliliği ve öğretim kalitesini doğrudan etkileyen kritik bir yetkinliğe sahip olan insan kaynaklarını yönetme becerisidir. Bu beceri eğitim yöneticilerinin öğretmenler, idari personel ve diğer çalışanların motivasyonunu artırmayı, yeteneklerini en etkili şekilde kullanmalarını sağlamayı ve iş birliğini gerektirmektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin ortak bir vizyon geliştirmesi ve bu vizyon çerçevesinde örgüt içerisinde işbirlikçi yaklaşımın gerçekleştirilmesi için gerekli olan insan ve maddi kaynakları (Mendez-Morse, 1992) sağlaması gerekmektedir. Ayrıca başarılı bir insan kaynakları yönetimi için eğitim yöneticilerinin performans değerlendirme süreçlerini adil bir şekilde yürütmesi ve kurumsal kültürün geliştirilmesine katkı sağlaması, etkili iletişim stratejileri geliştirmesi ve eğitim paydaşlarını sürece dahil etmesi gerekmektedir.

Eğitim yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler hem ulusal hem de uluslararası literatürde farklı perspektiflerden ele alınsa da ortak olarak üzerinde durulan bazı temel beceriler bulunmaktadır. Bu yeterlilikler; örgütün misyon, vizyon ve değerlerini geliştirme, etik ve kültürel sorumlulukları güçlendirme, öğretim ve öğrenme süreçlerini etkili bir şekilde yönlendirme ve insan kaynaklarını verimli bir biçimde yönetme yetkinlikleri olarak öne çıkmaktadır. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin sahip oldukları bu yeterliliklerin düzeyini ölçmek ve eksik oldukları veya yanlış bildikleri alanlarda müdahaleler yaparak iyileştirme sağlamak amacıyla iş birliği odaklı eylem araştırmalarının yapılması gerekmektedir. Zira iş birliği odaklı eylem araştırmaları; yöneticilerin yalnızca mevcut sorunları tespit etmekle kalmayıp çözüm odaklı bir yaklaşımla sürekli gelişim süreçlerine katkı sunmalarını sağlamaktadır.

### 3. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Eğitim örgütleri eğitim sisteminin ilk temel örgütlenmesidir (Açıkalın, 1998). Bu örgütler çevreleri ile sürekli bir etkileşim içerisinde ve çevreden aldıkları girdikleri (öğrenci, eğitim programı, kaynak gibi) dönüştürerek çevreye geri sunmaktadır. Bu döngüsel süreç nedeniyle eğitim örgütleri “açık toplumsal sistemler” olarak tanımlanmaktadır. Topluma sundukları çıktılar ile kültürel yapı üzerindeki etkileri, ulusların gelişiminde vazgeçilmez bir unsur olarak kabul edilmelerine neden olmaktadır (Behbahani, 2011). Dolayısıyla okulun vizyonu, misyonu ve değerleri gibi yönetsel unsurlarda ve okul içerisindeki iş birliğini sağlama, politika ve eğitim hedeflerini gerçekleştirme, eğitim paydaşlarına rehberlik etme gibi eğitim süreçlerinde önemli roller üstlenen eğitim yöneticilerinden etkili liderlik becerileri sergilemeleri beklenmektedir (Mathibe, 2007).

Eğitim dinamiklerinin sürekli değişimi okul yöneticilerinden beklenen rollerin artmasına neden olmaktadır. Bu roller özellikle yöneticilerin yeni edindikleri otorite rolü ile ilişkilendirilen sorumluluklar (personel sorunları, aileler ve toplumdan gelen taleplerin neden olduğu çelişkiler, eğitim öğretim bütçesi, kaynakların kullanımı, okul politikaları ve yasal çerçeve kaynaklı sorunlar) üzerinde yoğunlaşmaktadır (Woods, Woods, & Cowie, 2009). Bu sorumlulukların yanı sıra, okul politikaları ve yasal çerçeveler de yöneticilerin günlük işleyişlerini etkileyen önemli faktörlerdir. Bu bağlamda, eğitim yöneticilerinin liderlik gelişiminin eksikliği, yöneticilik rollerini yerine getirmede zorlanmalarına yol açabilmektedir. Zira deneyimli yöneticiler veri odaklı karar alma süreçlerini uygulayan öğretim liderleri olarak yeni rolleri ilişkili zor durumları yönetmektedir (Duncan & Stock, 2009). Yöneticilik görevine yeni başlayan ve tecrübe sahibi olmayan yöneticiler ise öğretmenler, fiziki olanaklar, maddi imkânlar, veliler ve diğer personelin uyumu gibi birçok etkeni dengeli yürütmekte zorlanmaktadır (Danışmaz, 2011).

Eğitim yöneticileri okulun genel işleyişinde, öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir etkiye sahiptir (Babaoğlan, Nalbant & elik, 2017; Brown & Militello, 2016; Danişmaz, 2011; Evans, 2014; Mavi, 2023; Leithwood & Jantzi, 2000; Spillane & Sun, 2022). Ayrıca okulun vizyon ve misyonunun gerçekleştirilmesinde (Hallinger, 2003) ile okul kültürünün ve ikliminin oluşturulmasında (Evans, 2014) nemli rol üstlenmektedirler. Bu rollerin yerine getirilmesinde ise liderlik becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Liderlik kendine özgüdür ve oldukça öznel olabilmektedir. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin farklı liderlik özelliklerini bünyesinde barındıran öğretimsel liderlik becerileri sergilemeleri gerekmektedir. Zira 20. Millî Eğitim Bakanlığı şrası'nda alınan "ğretmenlerin mesleki gelişiminde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerileri geliştirilmelidir" kararı bu gereksinimi vurgulamaktadır (MEB, 2021).

Lider olarak okul yöneticilerinin farklı bakış aırlarını anlaması ve öğretmenler ile öğrenciler için uygulamaları nihayetinde değiştirecek güçlü öğrenme deneyimleri oluşturması (Brown & Militello, 2016) okulun sosyal sermayesini yönlendirmek açısından kritik bir öneme sahip bulunmaktadır (Spillane & Sun, 2022). Zira ğretimsel liderler olarak eğitim yöneticilerinin açık toplumsal sistemler olan eğitim örgütlerini değişim ajanına dönüştürmeleri beklenmektedir. Bununla birlikte öğretimsel liderlik rolü eğitim yöneticiliği görevini yeni seçmiş bireyler için zor ve karmaşık bir yola dönüşebilmektedir. Bu nedenle eğitim yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimi (Ingvarson, Meiers & Beavis, 2005) nem arz etmekte, eğitim yöneticilerinin öğrenme ve gelişim potansiyelini artırmak için önemli bir mesleki gelişim etkinliği olarak kabul edilen mentörlük programlarını gerekli kılmaktadır (Hansford & Ehrich, 2006).

Mentörlük, bireylerin birbirinden öğrenerek hem bireysel hem örgütsel fayda sağlamalarını amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Huizing, 2012). Bu sürecin kökleri Odese destanından (Daresh, 2004) Türk kültüründe oldukça eski bir geçmişe sahip olan lalalık ve atamanlık geleneklerine kadar dayanmaktadır (Aydın, 2022). Mentörlük sürecinde mentorler; rehber, ğretmen, danışman, arkadaş, katalizör ve koç gibi birçok rol üstlenmektedir (Mathews, 2003). Mentrlerin üstlendiği roller eğitim liderlerinin başarısında kritik rol oynamaktadır (Coleman & Glover, 2010). Bu bağlamda mentörlük yeni okul müdürlerine profesyonel gelişim sağlamakla kalmamakta; sorun çözme becerilerini geliştirmekte, duygusal destek sunmakta, onların özsaygısını ve güvenini arttırmaktadır (Hobson & Sharp, 2005). Bu nedenle mentörlük programlarının eğitim yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişiminde önemli rol oynadığını söylemek mümkündür.

#### 4. ARAşTIRMA

Bu alışmada Stringer'in (2013) uygulamalı eylem araştırması modeli kullanılmıştır. Model; (1) araştırma modelinin belirlenmesi, (2) sistematik veri toplama, (3) veri analizi, (4) raporlama ve (5) iş birliği odaklı eylem aşamalarından oluşmaktadır.

##### 4.1. Amaç

Mentörlük, özellikle ğretim liderliği becerilerinin ve öz yeterliliğin geliştirilmesi için önemli bir araçtır (Mavi, 2023). Nitekim okul yöneticilerinin toplumsal gelişime katkı sağlayacak girişimlerde bulunması ve bu girişimler için gereken kaynak ve motivasyonu sağlaması mümkündür (Beisser, Peters & Thacker, 2014). Ayrıca mentörlük eğitimi, göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin başarısında kilit rol oynamaktadır (Hobson & Sharp, 2005). Ancak, Türkiye'de göreve yeni başlayan eğitim yöneticileri için henüz bir mentörlük programı bulunmamaktadır, bu alanda daha fazla araştırma ve geliştirme yapılması gerekmektedir (Mavi, 2023). Nitekim Kocaeli ili genelinde okul yöneticilerine



yönelik yapılan ihtiyaç analizi göreve yeni başlayan eğitim yöneticilerinin mentorluk eğitimine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda araştırmanın temel amacını eğitim yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunarak onların okul yönetimi ve eğitim süreçlerindeki etkililiklerini ve verimliliklerini artırmak, gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları ve profesyonel yeterliliklerini yükseltmektir. Bu bağlamda liderlik becerilerini güçlendirmek, eğitim ve öğretim süreçlerini daha etkin yönetmelerini sağlamak, değişim yönetimi becerilerini geliştirerek yenilikçi uygulamaları hayata geçirebilmelerine olanak tanımak, etkili iletişim ve iş birliği becerileri kazandırmak gibi hedefler doğrultusunda yöneticilerin okul içi ve dışı paydaşlarla sağlıklı ilişkiler kurmalarına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

#### **4.2. Araştırma Modelinin Belirlenmesi**

Bu çalışma, aynı zamanda göreve yeni başlayan eğitim yöneticileri için tasarlanmış bir mentorluk projesidir ve Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan “Okul Yöneticiliğine Uyum Seminerleri” kapsamında 12 ilçede 975 okul yöneticisine verilen eğitimleri kapsamaktadır. Proje sürecinde katılımcıların önemli eğitsel ve sosyal sorunları, deneyimlerle birlikte ele almalarını sağlamak amacıyla teori ve eylemi bütünleştiren ve bu doğrultuda anlayış değişimini hedefleyen bir araştırma yaklaşımı olan eylem araştırması (McNiff, 2001; Kemmis & McTaggart, 2000; Stringer, 2013) kullanılmıştır. Proje sürecinde katılımcıların mentorluk sürecine aktif olarak katılmaları ve sorunları çözmeye yönelik pratik çözümler geliştirmeleri sağlanmıştır (Stringer, 2013). Ayrıca katılımcıların birbirleriyle etkileşim içerisinde deneyim paylaşımları teşvik edilerek yönetici akran mentorluk süreci de desteklenmiştir.

#### **4.3. Sistematik Veri Toplama**

Bu aşamada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Zira Creswell & Plano-Clark (2018) eylem araştırmasında çeşitli veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılabileceğini belirtmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel verileri çevrimiçi veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Her eğitim sonunda katılımcılardan karekod uygulaması ile çevrimiçi veri toplama aracına giriş yaparak, çevrimiçi veri toplama aracındaki anketi ve görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Veri toplama araçlarının oluşturulmasında alanyazından yararlanılmış, uzman görüşü sonrasında veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

#### **4.4. Veri Analizi**

Araştırmanın veri analizinde nicel ve nitel veriler için uygun olan iki farklı analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde betimsel istatistik yöntemleri (yüzde ve frekans değerleri) kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Analiz edilen nicel veriler tablolandırılmış, nitel veriler ise temalar ve alt temalar olarak gruplandırılarak değerlendirme raporları için hazırlanmıştır.

#### **4.5. Raporlama**

Verilerin raporlanmasında eğitim sonunda katılımcılardan toplanan nicel ve nitel verilerden faydalanılmıştır. Veriler, katılımcıların eğitime ilişkin genel görüşlerinin değerlendirilmesi ve eğitim modüllerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi başlıkları altında analiz edilmiş ve bulgular başlığı altında çalışmaya eklenmiştir.

#### 4.6. İş Birliği Odaklı Eylem Araştırması

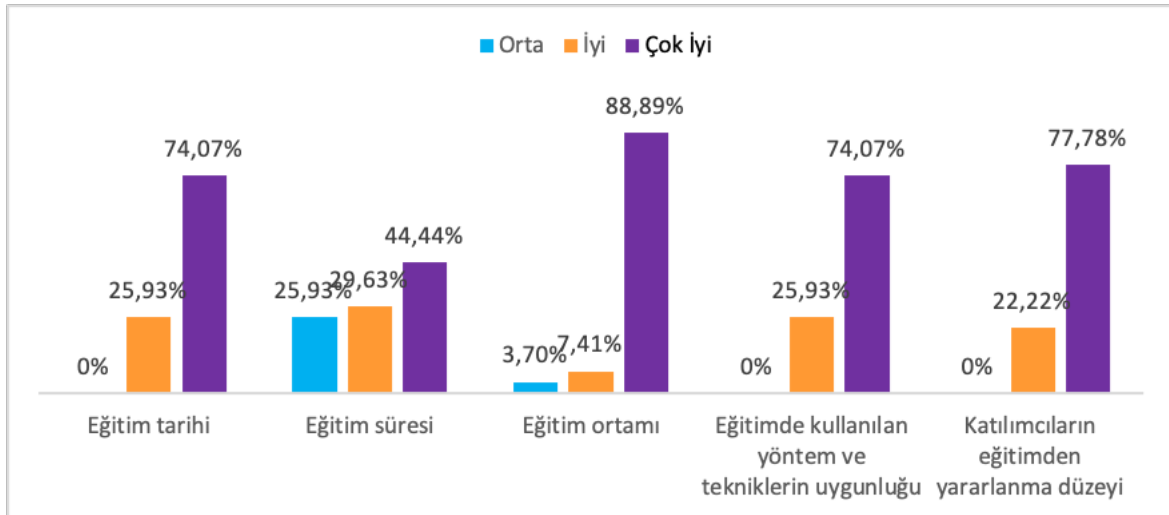
İş birliği odaklı eylem aşaması kapsamında eğitim modüllerinin içerikleri 2. faz eğitimleri için katılımcılardan gelen talepler de göz önünde bulundurularak güncellenmiştir. Bu bağlamda 2. faz eğitimlerinde 1. faz eğitimlerinin devamı niteliğindeki konulardan oluşturulmaktadır.

### 5. BULGULAR ve TARTIŞMA

Araştırma verileri nitel ve nicel analiz yöntemleriyle incelenmiştir. Bulgular; katılımcıların eğitime ilişkin genel görüşlerinin değerlendirilmesi ve katılımcıların modüllere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi olarak gruplandırılmıştır.

#### 5.1. Katılımcıların Eğitime İlişkin Genel Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Bu başlık altında katılımcıların eğitim tarihi, süresi, ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler ile katılımcıların eğitimden yararlanma düzeylerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların eğitime ilişkin genel değerlendirmelerine Şekil 1’de yer verilmektedir.



Şekil 1. Eğitimin Genel Değerlendirmesi

Şekil 1 incelendiğinde katılımcıların eğitimin düzenlendiği tarihe ilişkin görüşlerinin “iyi (%25,93)” ve “çok iyi (%74,07)” kategorilerinde değerlendirildiği görülmektedir. Katılımcıların eğitim tarihine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

*Yönetici eğitimi semineri uzun zamandır beklediğim bir seminerdi ve hayata geçirilmesi şahane oldu. Emeği geçen bütün öğretmenlerimize çok teşekkür ediyorum. (K 323)*

*Eğitim yöneticiliğe başlanan tarihlerde yapıldığı takdirde daha büyük katkı sağlayacaktır. (K 549)*

*Güzel düşünülmüş bir etkinlik ancak daha doğru bir tarihte örneğin yaz ayları gibi geniş bir zaman diliminde yapılabilir. (K 621)*

Katılımcıların eğitim tarihine ilişkin görüşlerinin genel anlamda olumlu olduğu, fakat farklı zamanlarda yapılmasına ilişkin önerilerinin olduğu görülmektedir. Aynı durum katılımcıların eğitimin süresine ilişkin görüşleri incelendiğinde de gözlemlenmektedir. Zira katılımcıların %25,93’ü eğitim süresini “orta” düzeyde, %29,63’ü “iyi” düzeyde, %44,44’ü ise “çok iyi” düzeyde yeterli bulunduğunu belirtmektedir.

Eğitim süresine ilişkin katılımcı görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

*Eğitim süresi daha da uzun olsa daha iyi olurdu. (K 17)*

*Faydalı ve ihtiyaca dönük bir eğitim oldu. Süresi biraz daha geniş olsa daha faydalı olabilirdi. (K 24)*

*Eğitimin sürecini çok beğendim. (K 603)*

Katılımcıların eğitim sürecine ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirdikleri, fakat eğitim için ayrılan zamanı yetersiz buldukları görülmektedir. Katılımcıların eğitim ortamını ise %88,89 oranında “çok iyi”, %7,41 oranında “iyi”, %3,70 oranında ise “orta” düzeyde yeterli olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların eğitim ortamına ilişkin genel olarak olumlu değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim ortamına ilişkin görüşlerinin bazıları şöyledir:

*Samimi bir ortamda gayet güzel bir eğitim yapıldı. (K 22)*

*Eğitim ortamı iyiydi ama daha iyi bir ortamda yapılırsa daha verimli olabilirdi. (K 424)*

*Çok güzel bir ortam oldu. Paylaşım yapabildiğimiz için etkin bir eğitimdi diyebilirim. (446)*

Eğitimler 12 ilçedeki farklı alanlarda yapılmış, bu bağlamda her eğitimin belirli standartları taşıyan ortamlarda yapılması kararlaştırılmıştır. Katılımcı görüşleri incelendiğinde eğitim ortamına ilişkin hedefe ulaşıldığı görülmektedir. Şekil 1 incelendiğinde katılımcıların eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin de olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Zira katılımcıların %74,07’si eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikleri “çok iyi” olarak değerlendirmekte, %25,93’ü ise “iyi” olarak değerlendirmektedir. Katılımcıların eğitim sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

*Eğitim yöneticilerinin bilgiyi aktarım yöntemleri, sunumları kursun içeriği, akıcı ve eğlenceliydi. (K 80)*

*Eğitim sırasında kullanılan yeni yöntemler öğrenme sürecimize katkı sağladı (K 176)*

*Eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenmede ne kadar etkili olduğunu gördük. (K 410)*

Eğitim sürecinde yetişkin eğitiminde kullanılan farklı yöntem ve tekniklere yer verilmiş, eğitim sonucunda yapılan katılımcı değerlendirmeleri incelendiğinde kullanılan yöntem ve tekniklerin olumlu etkiler oluştuğu görülmüştür. Bu durum katılımcıların eğitimden yararlanma düzeylerine ilişkin görüşlerinde de görülmektedir. Zira katılımcıların %77,78’i eğitimden yararlanma düzeylerini “çok iyi”, % 22,22’inin ise “iyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların eğitimden yararlanma düzeylerine ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

*Yöneticiliğe yeni başlayanlar için bilgi verici, tecrübeli yöneticiler için bilgi tazeleyici, etkili ve verimli bir eğitim olduğu kanaatindeyim. (K 358)*

*Eğitim bakış açımızı değiştirme konusunda faydalı oldu. (K 398)*

*Verimli ve faydalı bir eğitim oldu. (K 441) (K445)*

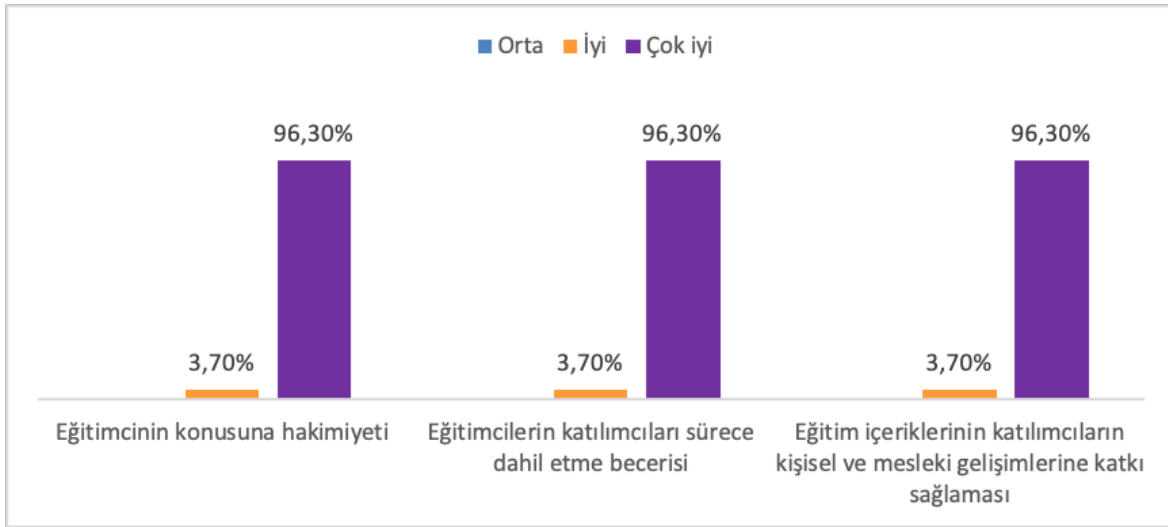
Katılımcıların eğitimden yararlanma düzeylerine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcıların eğitime ilişkin genel görüşleri incelendiğinde; eğitimin tarihi ve süreci, eğitim ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler ve katılımcıların eğitimden yararlanma



düzeıı başlıkları altında olumlu olarak değerlendirdikleri görölmektedir.

## 5.2. Katılımcıların Eğitim Modöıılerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Bu başlık altında katılımcıların; kurumsal tutum ve davranış, resmi yazışma kuralları ve mevzuat okuryazarlığı, ek ders, okul aile birliği ve teıbis modöıı, örneğ olay analizleri, olumlu okul iklimi, kurum költürü ve çatışma yönetimi ile kriz yönetimi modöıılerine ilişkin nicel ve nitel verilere yer verilmektedir. Modöıılerin her biri eğitimcinin konusuna hakimiyeti, katılımcıları sürece katılımda teşvik etmesi ve eğitim içeriklerinin katılımcıların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı başlıkları altında ele alınmaktadır. Katılımcıların kurumsal tutum ve davranışlar modöııne ilişkin nicel verilere Şekil 2’de yer verilmektedir.



**Şekil 2.** Katılımcıların Kurumsal Tutum ve Davranışlar Modöııne İlişkin Görüşleri

Şekil 2 incelendiğinde katılımcıların; kurumsal tutum ve davranışlar modöııne, eğitimcinin konusuna hâkimiyeti, eğitimcilerin katılımcıları sürece dahil etme becerisi ve eğitim içeriklerinin katılımcıların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması başlıkları altında %3,70 oranında “iyi”, %96,30 oranında ise “çok iyi” düzeyde değerlendirdikleri görölmektedir. Katılımcıların, kurumsal tutum ve davranışlar modöııne ilişkin olarak, eğitimcinin konuya hakimiyeti, katılımcıları sürece dahil etme becerisi ve eğitim içeriklerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı hususundaki görüşleri şu Şekildedir:

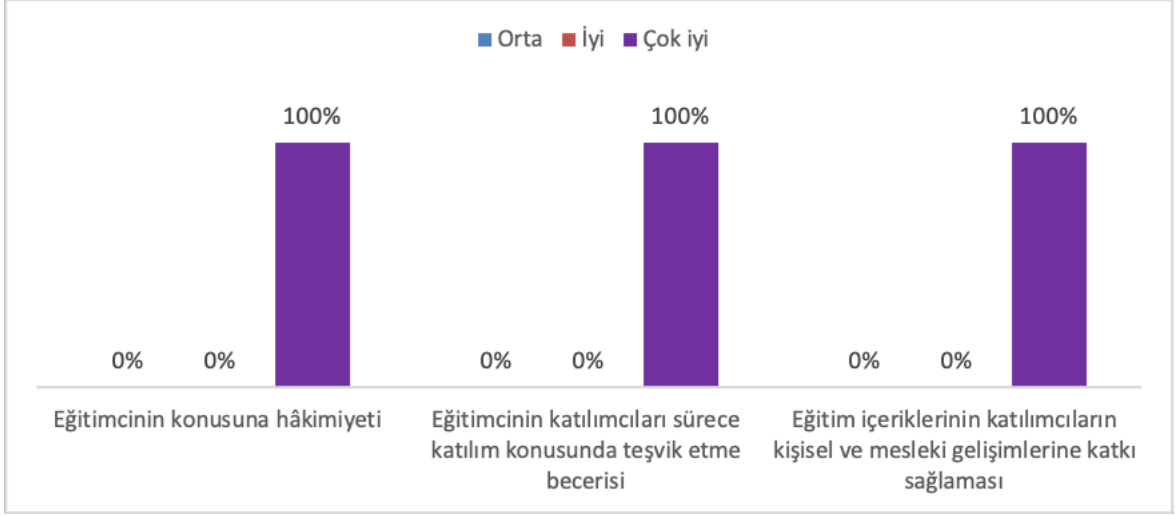
*Eğitimi veren yetkililer alanlarında uzmanlardı. Dolayısıyla ziyadesiyle istifade ettik ve motivasyon yeniledik. (K 308)*

*İnteraktif katılımlı, ilgili, detaylı anlatımıyla sıkmadan eğitim almamızı sağlayan eğitmenlerimize çok teşekkür ederiz. (K 81)*

*Okul yöneticisi olarak gelişimime olumlu yönde çok katkı sağlayan bir eğitim oldu, teşekkür ediyorum. (K 86)*

Katılımcı görüşleri incelendiğinde eğitimcinin katılımcıların kurumsal tutum ve davranışlar modöııne ilişkin genel olarak olumlu görüşlerinin olduğu görölmektedir. Zira katılımcılar, eğitimcilerin alanlarındaki uzmanlıklarının yanı sıra, eğitim sürecinin interaktif ve ilgili yürütölmesinin güdülenme düzeyleri üzerinde olumlu etkiler bıraktığını ifade etmektedir. Ayrıca, katılımcılar, eğitim yöneticisi olarak eğitim sürecinin kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli katkılar sunduğunu ifade etmektedir.

Eğitimin ikinci modülü, resmi yazışma kuralları ve mevzuat okuryazarlığı konularını kapsamaktadır. Bu modüle ilişkin nicel verilere Şekil 3’de yer verilmektedir.



**Şekil 3.** Katılımcıların Resmi Yazışma Kuralları ve Mevzuat Okuryazarlığı Modülüne İlişkin Görüşleri

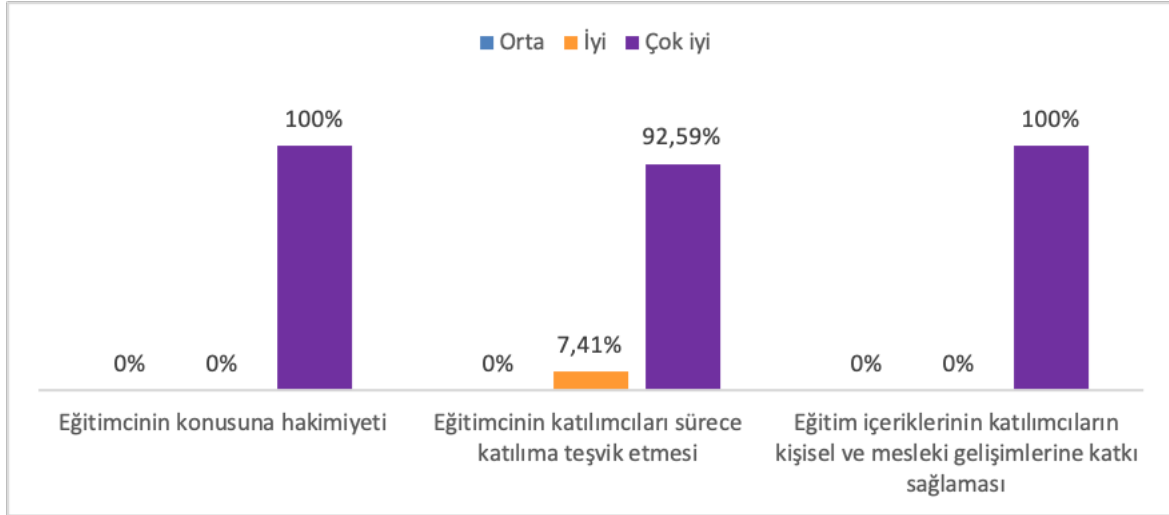
Şekil 3 incelendiğinde katılımcıların; resmi yazışma kuralları ve mevzuat okuryazarlığı modülünü, eğitiminin konusuna hâkimiyeti ve katılımcıları sürece katılım konusunda teşvik etme becerisi ve eğitim içeriklerinin katılımcıların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması başlıkları altında %100,00 oranında “çok iyi” düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların resmi yazışma kuralları ve mevzuat okuryazarlığı modülüne ilişkin olarak, eğitiminin konuya hakimiyeti, katılımcıları sürece dahil etme becerisi ve eğitim içeriklerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı hususundaki görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

*Eğitimciler oldukça etkin ve yeterli idi. Eğitimden sonra kendimde olumlu anlamda değişim olduğunu hissedebiliyorum. (K 429)*

*Katılımcıların görüşlerinin alınarak, etkili iletişim sağlanması, yaşantıların paylaşılması eğitime zenginlik kattı. (K 444)*

*Resmi yazışmalarda el yordamı ile edindiğim bilgilerin yanlışlığını fark ettim. Kriz yönetimden ek ders ve tefbise kadar farklı konularda birçok yöntem edindim. Artık yetişkinlerle çalışıyor olmam açısından da güzel bilgiler öğrendim. (K 28)*

Katılımcı görüşleri incelendiğinde eğitiminin etkin ve yeterli olmasının katılımcılarda olumlu değişimlere neden olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, katılımcılar eğitim sürecinde görüşlerinin alınmasının ve yaşantılarından kesitlerin paylaşılmasının eğitime farklı değerler kazandırdığını ifade etmektedir. Katılımcılar özellikle resmi yazışma konusunda edinilen yanlış bilgilerin fark edilmesinin ve öğrenilen yeni yöntemlerin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekmektedir. Eğitimin üçüncü modülünü ek ders oluşturmaktadır. Bu modüle ilişkin nicel verilere Şekil 4’de yer verilmektedir.



**Şekil 4.** Katılımcıların Ek Ders Modülüne İlişkin Görüşleri

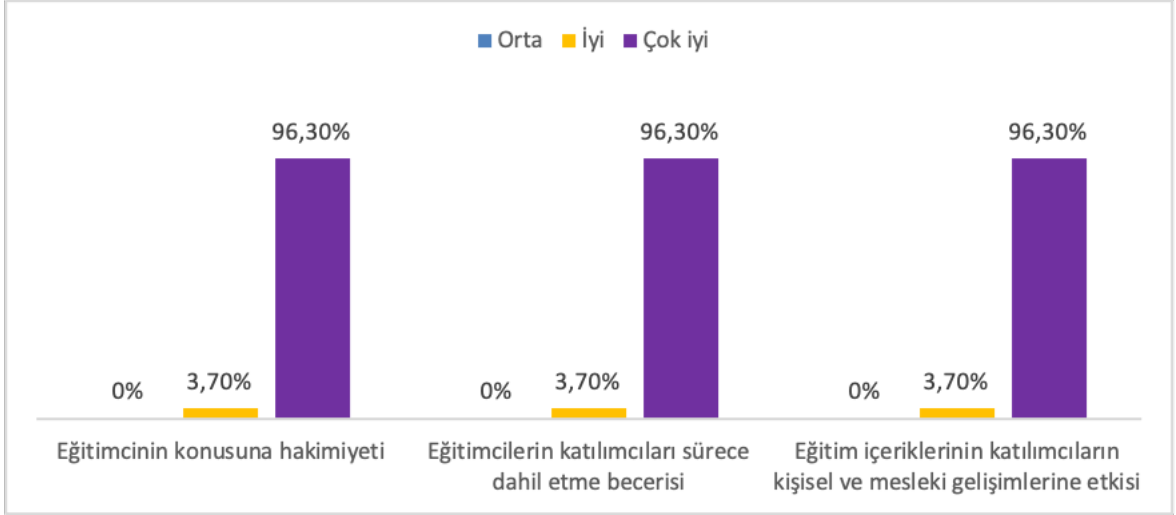
Şekil 4 incelendiğinde katılımcıların ek ders modülünü, eğitimcinin konusuna hâkimiyeti ve eğitim içeriklerinin katılımcıların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması açısından %100 oranında “çok iyi”, eğitimcinin katılımcıları sürece katılıma teşvik etmesi açısından ise %92,59 oranında “çok iyi”, % 7,41 oranında ise “iyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların konuya ilişkin görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

*Verimliliğin en üst seviyede olduğu bir eğitim idi. Tüm öğretmenler kendi alanlarında katılımcılara nasıl daha yararlı olabiliriz anlayışı ile etkin bilgilerini paylaştılar. (K 103)*

*Eksik bildiğimiz kısımları tamamladık ve öğrendik. Ek dersin yapılış ve KBS sistemine yüklenmesi ile ilgili uygulama yapılırsa daha iyi olurdu. (K 340)*

*Boşlukta kalan meselelere açıklık getirildi (ek ders). Bu da faydalı oldu. (K 173)*

Katılımcıların ek ders modülüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitimleri genel olarak verimli ve etkili olarak nitelendirdiği görülmektedir. Katılımcılar, eğitimcilerin fayda sağlama odaklı yaklaşımının eğitim sürecine önemli katkılarda bulunduğunu ifade etmekte ve bu durumun eksiklerini tamamlamalarına katkı sunduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı ek derslerin yapılış ve KBS sistemine yüklenmesi gibi konularda uygulamalı örneklerin daha fazla olmasının eğitimi daha da etkili kılabileceğini ifade etmişlerdir. Eğitimin dördüncü modülünü, okul aile birliği ve tefbis modülü oluşturmaktadır. Okul aile birliği ve tefbis modülüne ilişkin nicel verilere Şekil 5 de yer verilmektedir.



**Şekil 5.** Katılımcıların Okul Aile Birliği ve Tefbis Modülüne İlişkin Görüşleri

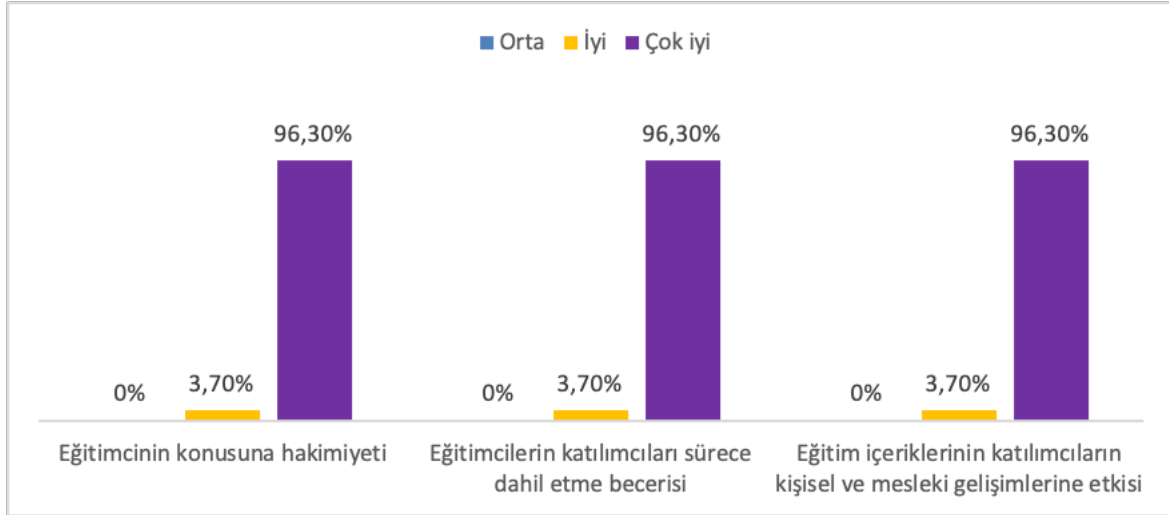
Şekil 5 incelendiğinde katılımcıların; okul aile birliği ve tefbis modülünü, eğitimcinin konusuna hâkimiyeti, eğitimcilerin katılımcıları sürece dahil etme becerisi ve eğitim içeriklerinin katılımcıların kişisel ve mesleki gelişmelerine katkı sağlaması hususunu ise %3,70 oranında “iyi”, %96,30 oranında ise “çok iyi” düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların, okul aile birliği ve tefbis modülüne ilişkin olarak, eğitimcinin konuya hakimiyeti, katılımcıları sürece dahil etme becerisi ve eğitim içeriklerinin kişisel ve mesleki gelişmelerine katkısı konusundaki görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

*Eğitimci muhteşem anlattı, tecrübesini aktardığı örnek olaylar harika idi. Eğitim süresince keyifle dinledik ve aktif katılım sergiledik. (K 68)*

*Anlatım etkileşim olduğu için monoton geçmedi, katılım açısından olumlu gelişmeler, bilmediklerimizi pratiğe dökme konusunda faydalı oldu. (K 442)*

*Okullarımızda dikkat etmemiz gereken önemli konulardan biri olan Okul Aile Birliği modülünün önemli noktalarına değinerek, sistemin düzenli işleminin önemi üzerinde durulması, bizlerin de unuttuğumuz adımları hatırlamamızı sağladı. (K 513)*

Katılımcıların okul aile birliği modülüne ilişkin görüşleri incelendiğinde modül eğitiminin etkili ve keyifli geçtiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılar özellikle eğitimcilerin tecrübelerini aktardığı örnek olayların ve uygulama örneklerinin eğitimin verimliliğini arttırdığını ve sürece aktif katılımlarını teşvik ettiğini ifade etmektedir. Katılımcılar etkileşimli bir anlatım yönetiminin tercih edilmiş olmasının eğitim sürecini monotonluktan uzaklaştırdığını belirtmektedir. Ayrıca katılımcılar, bilmedikleri veya unuttukları bilgileri pratiğe dökme fırsatı bulmalarının kişisel ve mesleki gelişmelerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Eğitimin beşinci modülü örnek olay analizlerinden oluşmaktadır. Bu modülde okul yöneticilerinin karşılaştıkları farklı durumlara yer verilmiştir. Örnek olay modülüne ilişkin nicel verilere Şekil 6’da yer verilmektedir.



**Şekil 6.** Katılımcıların Örnek Olay Analizleri Modülüne İlişkin Görüşleri

Şekil 6 incelendiğinde, katılımcıların örnek olay analizleri modülünü, eğitimcinin konusuna hâkimiyeti, katılımcıları sürece katılım konusunda teşvik etmesi ve eğitim içeriklerinin katılımcıların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması hususlarında %96,30 oranında “çok iyi”, %3,70 oranında ise “iyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların örnek olay analizleri modülüne ilişkin olarak eğitimcinin konuya hakimiyeti, katılımcıları sürece dahil etme becerisi ve eğitim içeriklerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı hususundaki görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

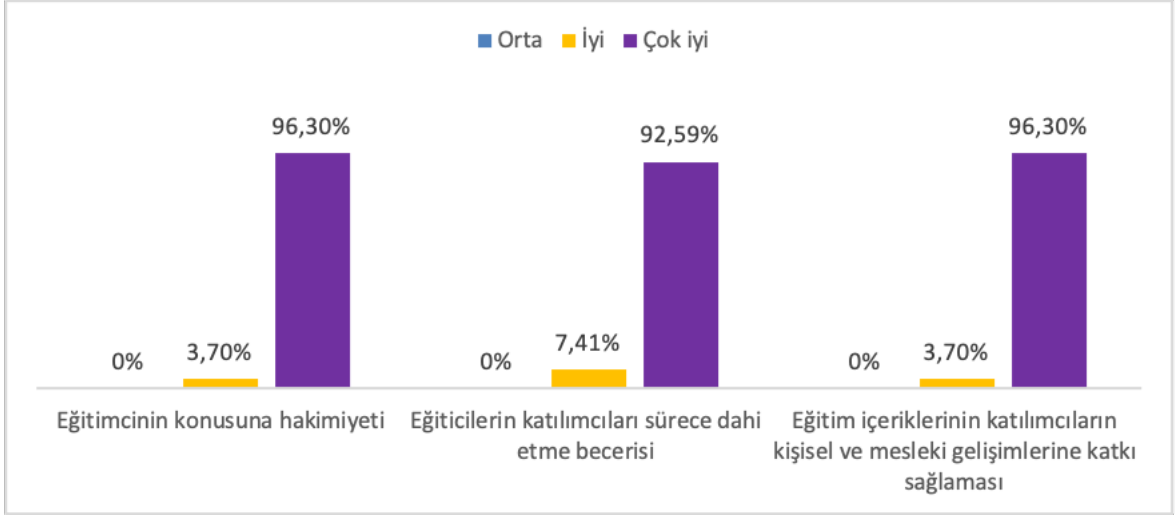
*Katılımcı, değerli hissettiren, eğitimcileri pozitif ve bizlerde farkındalık yaratan bir eğitim idi. Emeği geçenlere çok teşekkür ediyor ve devamını diliyorum. (K 529)*

*Örnek olaylar çok derinlemesine oldu. Biraz daha örneklerle önce konuya ısınmamızı sağlasa fikir üretmek daha verimli olurdu. (K 16)*

*Protokol kuralları, çatışma çözümleri, okul iklimi, ek ders her başlık ayrı ayrı çok önemliydi. Örnek olaylar üzerinden konuşmak, tartışmak oldukça verimliydi. (K 26)*

Örnek olay modülüne ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde genel olarak olumlu görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar, kendilerini değerli hissettikleri ve eğitimcilerin olumlu yaklaşımlarının ön plana çıktığı bir süreç yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle örnek olaylar üzerinden yapılan tartışmaların verimli bulunduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların bazılarının daha fazla örnek olay incelemesine yer verilmesini talep ettiği görülmüştür. Eğitimin altıncı modülünü olumlu okul iklimi oluşturmaktadır. Bu modüle ilişkin nicel verilere Şekil 7’de yer verilmektedir.





**Şekil 7.** Katılımcıların Olumlu Okul İklimi Modülüne İlişkin Görüşleri

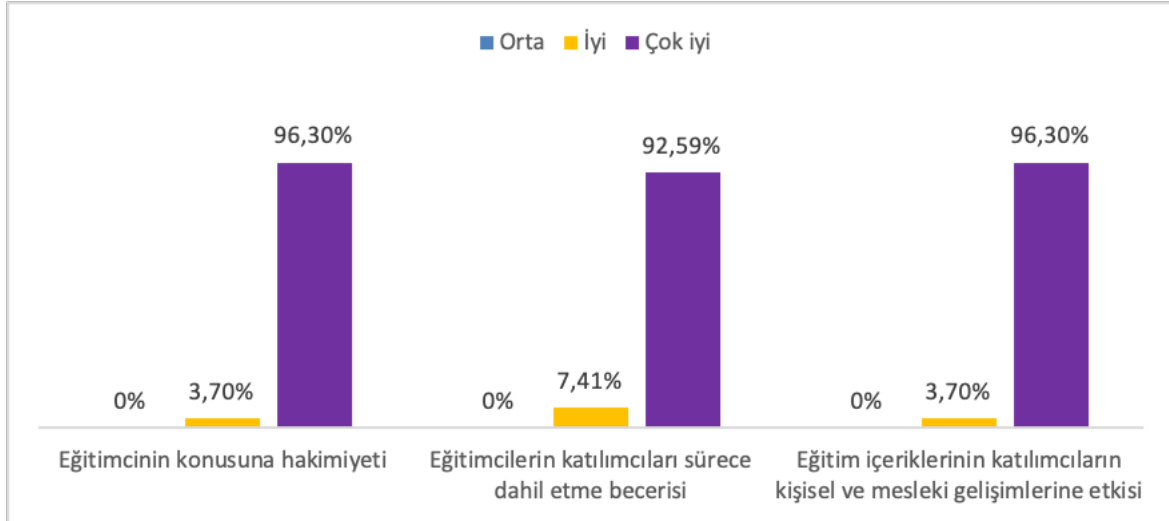
Şekil 7 incelendiğinde, katılımcıların olumlu okul iklimi modülünü, eğitimcinin konusuna hâkimiyeti açısından %96,30 oranında “çok iyi”, %3,70 oranında ise “iyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Eğiticilerin katılımcıları sürece dahi etme becerisi hususunda ise %92,59 oranında “çok iyi”, %7,41 oranında ise “iyi” olarak değerlendirmede buldukları görülmektedir. Katılımcılar, eğitim içeriklerinin katılımcıların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması hususunda ise %96,30 oranında “çok iyi”, %3,70 oranında ise “iyi” olarak görüş bildirmiştir. Katılımcıların, kurumsal tutum ve davranışlar modülüne ilişkin olarak, eğitimcinin konuya hâkimiyeti, katılımcıları sürece dahil etme becerisi ve eğitim içeriklerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı hususundaki görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

*Eğitimci alanına son derece hâkim, anlayışlı, tüm soruları yanıtlamaya çalışan ve eğitim sonrasında da destek olmaya çalışan biri olarak çok faydalı bir eğitimdi.*

*Olumlu okul iklimini öncelikle olumlu bir eğitimle öğrendik. Çok eğlenceliydi. (K 20)*

*Olumlu okul iklimi sağlamanın önemi, karşılaşılabilecek problemler konusunda çok faydalı bir eğitimdi.*

Olumlu okul iklimi modülüne ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde eğitimin katılımcılar üzerinde olumlu bir etki bıraktığı görülmektedir. Katılımcılar, eğitimcileri alanına son derece hakim ve katılımcılara karşı anlayışlı bir tutum sergileyen biri olarak tanımlamış ve bu durumun eğitimin verimliliğini arttırdığını belirtmiştir. Ayrıca olumlu okul iklimi oluşturmanın öneminin eğlenceli ve etkili bir şekilde öğrenilmesi ve karşılaşılabilecek olası problemlere yönelik çözüm önerilerinin sunulması katılımcılar tarafından mesleki gelişimde önemli bir etmen olarak tanımlanmıştır. Eğitimin yedinci modülünü kurum kültürü ve çatışma yönetimi oluşturmaktadır. Kurum kültürü ve çatışma yönetimi modülüne ilişkin nicel verilere Şekil 8’de yer verilmektedir.



**Şekil 8.** Katılımcıların Kurum Kültürü ve Çatışma Yönetimi Modülüne İlişkin Görüşleri

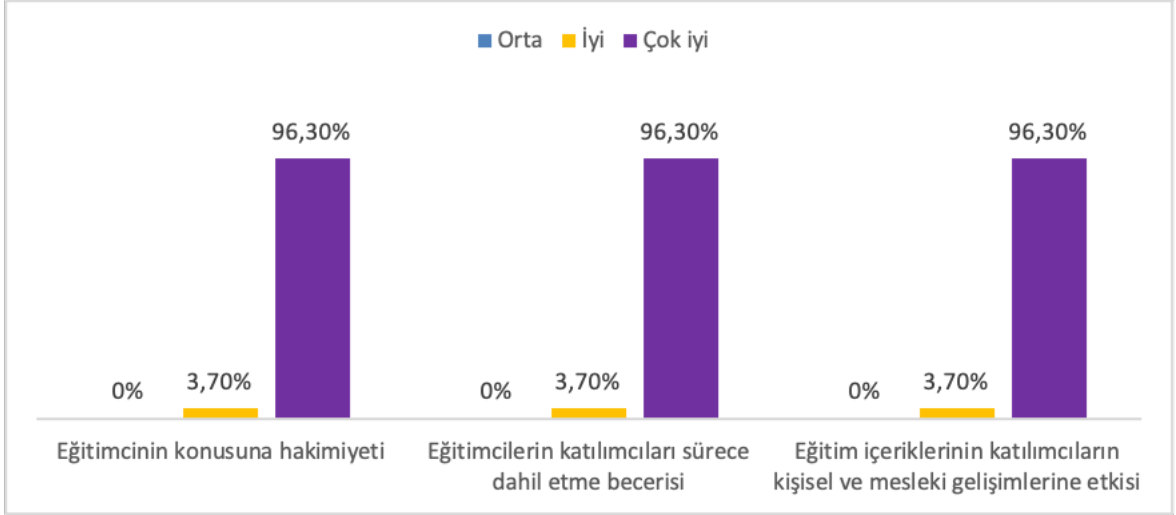
Şekil 8 incelendiğinde, katılımcıların kurum kültürü ve çatışma yönetimi modülünü, eğitimcinin konusuna hâkimiyeti açısından %96,30 oranında “çok iyi”, %3,70 oranında ise iyi olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Eğitimciler, katılımcıları sürece dahil etme becerisi açısından %92,59 oranında “çok iyi”, %7,41 oranında ise “iyi” olarak değerlendirilmiştir. Eğitim içerikleri ise katılımcıların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması hususlarında %96,30 oranında “çok iyi”, %3,70 oranında ise iyi olarak değerlendirilmiştir. Katılımcıların, kurum kültürü ve çatışma yönetimi modülüne ilişkin olarak, eğitimcinin konuya hakimiyeti, katılımcıları sürece dahil etme becerisi ve eğitim içeriklerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı hususundaki görüşleri şu şekildedir:

*Eğitimcilerimiz çok tecrübeliydi ve çokça deneyim paylaşımında bulundular. (K 22)*

*Çatışma çözerken farklı açılardan nasıl bakmam gerektiğini fark ettim. (K 41)*

*Kurum kültürü oluşturmak ya da mevcut kurum kültürünü devam ettirmek için vizyon ve misyonun çağın şartlarına ve okulun bulunduğu bölgeye uygun şekilde düzenleyip planlamak gerekli olduğunu öğrendim. (K 85)*

Katılımcıların kurum kültürü ve çatışma yönetimi modülüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, genel olarak olumlu değerlendirmelerde buldukları görülmektedir. Nitekim katılımcılar eğitimcilerin deneyimlerinin katılımcılar üzerinde derin bir etki bıraktığını, eğitim sürecinde önemli kazanımlar sağladığını, eğitimcilerin paylaştıkları tecrübelerin çatışma çözümüne yönelik farklı bakış açıları kazandırdığını ifade etmektedir. Ayrıca katılımcılar, kurum kültürünün oluşturulmasında ve sürdürülmesinde bölgeye uygun vizyon ve misyon geliştirilmesinin yönetim becerileri üzerindeki etkisine vurgu yaptığı görülmektedir. Eğitimin sekizinci ve son modülünü ise kriz yönetimi oluşturmaktadır. Kriz yönetimine ilişkin nicel verilere Şekil 9’da yer verilmektedir.



**Şekil 9.** Katılımcıların Kriz Yönetimi Modülüne İlişkin Görüşleri

Şekil 9 incelendiğinde, katılımcıların kriz yönetimi modülünü, eğitimcinin konusuna hâkimiyeti, katılımcıları sürece katılıma teşvik etmesi ve katılımcıların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması açısından %96,30 oranında “çok iyi”, % 3,70 oranında ise “iyi” olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Katılımcıların, kriz yönetimi modülüne ilişkin olarak, eğitimcinin konuya hakimiyeti, katılımcıları sürece dahil etme becerisi ve eğitim içeriklerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı hususundaki görüşlerinin bir kısmı şu şekildedir:

*Alanında uzman eğitimcilerle, yararlı bir eğitimdi. (K 308)*

*Eğitimin son derece etkileşimli yapılması sonucu katılımcılar arasında beyin fırtınası yaparak birbirinden farklı kriz ihtimalleri değerlendirilmiş olup farklı bakış açıları geliştirildi. (K 902)*

*İnsan ilişkilerini yönetme, benzer problemleri yaşayan bireylerin çözüm yolu fikri paylaşımları, geleceğe yönelik hedefler belirleme, ast / üst ilişkileri, bizden beklentilerin neler olduğu ve daha fazlası ile ilgili deneyimlerimizi paylaştığımız çok verimli bir eğitim süreci geçirdiğimi düşünüyorum. (K 513)*

Katılımcıların kriz yönetimi modülüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitimin katılımcılar açısından yararlı ve etkileşimli geçtiği sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcılar, eğitimcilerin alanlarına hakimiyetinin, eğitim sürecinin interaktif yapısının, beyin fırtınası gibi farklı yöntemlerin ve geliştirilen farklı kriz senaryolarının eğitim sürecinde aktif olarak kullanılmasının mesleki gelişimlerine önemli katkı sağladığını ifade etmektedirler.

## 6. SONUÇ

Eğitim örgütlerinin açık toplumsal sistemler olarak çevreyle sürekli etkileşim halinde olmaları eğitim yöneticilerinin liderlik becerilerinin ön plana çıkmasına neden olmaktadır. Nitekim eğitim örgütünün başarısı öğretmenler, fiziki olanaklar, maddi imkanlar, veliler ve diğer personelin uyumu gibi pek çok unsura bağlı olsa da bu unsurların koordinasyonunu ve uyumunu sağlamada temel unsur yönetim süreci yani eğitim yöneticidir (Danışmaz, 2011). Bu bağlamda etkili liderlik sergileyen yönetici, okul içerisinde farklı çatışmaları (öğretmen-yönetici, öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli gibi) çözebilmekte ve okul içi iletişimi geliştirebilmektedir (Bozan ve Ekinci, 2019; Koçak ve Başkan, 2013).

Etkili ve verimli bir okul oluşturma hedefi doğrultusunda, okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişim etkinliklerinden faydalanmaları büyük bir gerekliliktir. Zira iletişim, koordinasyon, takım çalışması, hatalardan ders çıkararak öğrenme ve yenilikleri takip etme gibi becerilerinin geliştirilmesi, okul yöneticilerinin başarısı açısından önemlidir (Diş & Akbaşlı, 2019). Ayrıca okul yöneticilerinin, öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş aşamalarında yeni görev tanımlarına yönelik bilgi ve becerilerini yapılandırılmış bir program içerisinde geliştirmeleri onları hayat boyu öğrenen bireyler olarak da geliştirmekte, bu gelişim okul iklimine olumlu yansımaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerinin okulun genel işleyişinde ve eğitim sistemlerinin başarısında önemli rol oynadığı söylenebilir.

Eğitim yöneticilerinin profesyonel yeterliliklerini yükseltmek, onların eğitim politikalarına, yeniliklere ve pedagojik yöntemlere adaptasyonlarını kolaylaştırmaktadır. Eğitim alanındaki sürekli değişen dinamikler ve teknolojik gelişmeler, yöneticilerin kendilerini sürekli güncellemelerini zorunlu kılmaktadır (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Bu nedenle, eğitim yöneticilerinin mesleki gelişim programlarına katılarak, liderlik becerilerini, stratejik düşünme yetilerini ve problem çözme kabiliyetlerini geliştirmeleri büyük önem taşımaktadır.

Eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik rollerini geliştirmede, katılacakları mesleki gelişim programlarının içeriği ve modeli büyük bir öneme sahip bulunmaktadır. Alanyazın incelemeleri, Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme sürecinde hem uygulanan (Korkmaz, 2005; Turhan ve Karabatak, 2015) hem de uygulanması önerilen (Teyfur, 2000; Yirci, 2009) çeşitli modellerin varlığına işaret etmektedir. Ancak eğitim yöneticilerinin öğretimsel liderlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik hangi modelin daha faydalı olduğu hususunda ortak bir görüş birliğinin sağlanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırma sonuçları özellikle yeni göreve başlayan yöneticilerin karşılaştığı zorlukları aşmada ve liderlik becerilerini geliştirmede mentorluk programlarının başarılı olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda başarılı uygulamaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik olarak bölgesel ihtiyaçları dikkate alan yönetici eğitimleri öğretim programlarının geliştirilmesinin gerçekçi sonuçlar elde edilmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Eğitim yöneticilerinin mesleki gelişim algılarını anlamak, etkili mesleki gelişim programlarının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır (Brown & Militello, 2016). Nitekim araştırma sonuçları mentorluk desteği alan yöneticilerin yönetim süreçlerine ve liderlik becerilerine ilişkin farkındalıklarının arttırdığını, yöneticilerin kişisel ve mesleki gelişimlerine doğrudan etki ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda, yöneticilere sunulan yapılandırılmış mentorluk programlarının uzun vade de örgütsel kültürde pozitif değişimlere de yol açtığını söylemek mümkündür. Ayrıca, mesleki gelişim süreçlerinin sürdürülebilirliği, yöneticilerin güncel eğitim yönetimi trendlerine uyum sağlama kapasitelerini artırmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, programın içeriği ve uygulanan yenilikçi yöntemler kadar, uygulandığı tarih, eğitim mekanlarının ve oturma düzenlerinin yetişkin eğitimi ilke ve yöntemlerine uygun olarak düzenlenmesi de etkileşimi sağlamakta ve eğitimden yararlanma düzeyini artırmaktadır. Eğitim süreci sonucunda eğitime katılan eğitim yöneticilerinin birbirini desteklediği, rehberlik ettiği ve kariyer ile kişisel gelişimlerine katkı sağladığı yönetici akran mentorluğu sosyal gruplar oluşturmaları bu duruma örnek teşkil etmektedir. Nitekim Duncan ve Stock (2010) eğitim yöneticilerinin paylaşım ve sorun çözümünde gayri resmi sosyal ağların değerini bildiğini ve bu destek ağlarının yetkin okul liderleri geliştirmek ve elde tutmak için hayati öneme sahip olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Smith (2007) kaynak gerektirmeyen, ancak sosyal öğrenmeyi ve kişisel katkıyı ön planda tutan topluluk

temelli mentorluk modelinin, okul müdürlerine aktif ve zorlu öğrenme süreçlerine katılma fırsatı sunduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda uygulanan eğitim modelinin eğitim yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine önemli katkılar sağladığını söylemek mümkündür.

## 6.1. Öneriler

Araştırma sonuçları temel alınarak geliştirilen öneriler; araştırmacılar için geliştirilen öneriler, uygulamacılar için geliştirilen öneriler ve politika yapımcılar için geliştirilen önerilen başlıkları altında gruplandırılmıştır.

### 6.1.1. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Araştırmanın sonuçları yeni başlayan eğitim yöneticileri için yöneticilik uygulamalarının faydalı olduğunu göstermektedir. Bu kapsamda teori ve uygulamayı bütünleştiren ve katılımcıların süreçte aktif katılımını sağlayan uygulamalı eylem araştırması ile yürütülecek araştırmaların çoğaltılması önerilmektedir.
- Araştırma sonucunda eğitim yöneticilerine yönelik uygulanan mentorluk programının eğitim yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişiminde önemli katkılar sunduğu gözlenmiştir. Bunun birlikte eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen mentorluk programlarının kalıcılık ve sürdürülebilirlik açısından boylamsal araştırmalar ile de değerlendirilmesi gerekmektedir.
- Eğitim örgütlerinde örgütsel liderlik modelinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bununla birlikte alanyazında farklı liderlik modelleri de bulunmaktadır. Her liderlik modelinin kendi içinde güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Bu kapsamda uygulanan mentorluk programları içerisinde farklı liderlik modellerinin incelenmesi ve kapsayıcı bir liderlik modelinin geliştirilmesi faydalı olacaktır.
- Alanyazında farklı mentorluk modellerine yer verilmektedir. Bununla birlikte var olan modeller kültürel farklılıkları kapsamaktadır. Örneğin Batı ülkelerinde uygulanan mentorluk modelleri arasında daha birey odaklı modeller başarı getirebilmektedir. Türkiye gibi kolektivist kültür yapısına sahip ülkeler de ise daha kültüre uygun mentorluk modellerinin başarı getirmesi olasıdır. Bu kapsamda yerel bağlama uygun yeni mentorluk stratejilerinin geliştirilmesi ve bu stratejilerin test edilmesi için geniş kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir.
- Eğitim yöneticilerine yönelik uygulanacak mentorluk eğitimleri düzenlenirken yetişkin eğitimi ilkeleri ve aktif iş birlikli öğrenme modeli gibi katılımcıların öğrendiklerinin daha uygulanabilir olmasını sağlayan yetişkin eğitiminde kullanılan eğitim yaklaşımlarına yer verilmesi gerekmektedir.
- Eğitim yöneticiliğinin temeli öğretmenlik olarak kabul edilse de eğitim yöneticiliği öğretmenlikten farklı bir bağlamda değerlendirilmesi gereken bir bilim alanıdır. Bu bağlamda yöneticilik görevine yeni başlamış bireylerin öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş sürecinde yaşadıkları deneyimlerin ve bu geçişin onların öğretmenlik ve yöneticilik algılarına olan etkilerinin de incelenmesi gerekmektedir.

### 6.1.2. Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Araştırma bulguları doğrultusunda eğitim yöneticileri için düzenlenen mentorluk programlarının tüm illere yaygınlaştırılması önerilmektedir. Ayrıca uygulama öncesinde ihtiyaç analizi yapılması ve programların düzenli aralıklarla güncellenmelidir.
- Eğitim yöneticilerinin karşılaştıkları zorluklar okulun bulunduğu çevreye göre farklılık gösterebilmekte, farklı okullarda farklı konular öncelikli sorun oluşturabilmektedir. Bu bağlamda eğitimlerin



modüler bir yapıda düzenlenmesi ve okulun bulunduğu çevre ve eğitim yöneticilerinin ihtiyaçları doğrultusunda esnetilebilir olması gerekmektedir.

- Eğitim yöneticilerinin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sürdürülebilirliği açısından düzenli eğitim ve gelişim programlarının oluşturulması önem arz etmektedir. Ayrıca eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenecek olan eğitimlerin yalnızca yöneticilerin süreci yeni deneyimlemeye başladıkları süreçte değil, kariyerleri boyunca devam etmesi sürdürülebilirlik açısından önem arz etmektedir.

### **6.1.3. Politika Geliştiriciler İçin Öneriler**

- Türkiye genelinde göreve yeni başlayan eğitim yöneticileri ve tüm eğitim yöneticilerini kapsayacak kapsamlı, modüler ve sürdürülebilir ulusal bir mentorluk programı oluşturulmalıdır. Bu program, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yönlendirilerek standartlaştırılmalı ve tüm illerde uygulanabilir hale getirilmelidir.
- Göreve yeni başlayan eğitim yöneticilerine mentor desteğini zorunlu hale getiren bir politika geliştirilmelidir. Bu, yöneticilerin görevlerine daha hızlı adapte olmalarını ve etkili karar alma süreçlerine daha çabuk entegre olmalarını sağlamalıdır.
- Uygulanacak mentorluk programlarının verimliliğini artırmak adına katılımcılardan düzenli olarak geri bildirim alınmalı ve bu geri bildirimlere dayalı sürekli iyileştirme döngüleri oluşturularak dinamik bir model oluşturulmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2022). Okulda mentörlük süreci ve yöneticilerin mentörlük rolü. Türkiye Özel Okullar Derneği Dergisi, 15 (62), 27-31.
- Aydın, İ. (2012). Yönetmel, Mesleki ve Örgütsel Etik. Ankara: Pegem Akademi.
- Babaoğlan, E., Nalbant, A. & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43, 93-109
- Behbahani, A. (2011). Educational leaders and role of education on the efficiency of schools principals, Procedia Social and Behavioral Sciences, 15, 9-11.
- Beisser, S. R., Peters, R. E. & Thacker, V. M. (2014). Balancing passion and priorities: An investigation of health and wellness practices of secondary school principals, NASSP Bulletin, 98 (3), 237-255.
- Brown, C. & Militello, M. (2016). Principal's perceptions of effective professional development in schools. Journal of Educational Administration, 54 (6), 703-726. doi:10.1108/JEA-09-2014-0109
- Brown, M., Altrichter, H., Shiyan, I., Conde, M. J. R., McNamara, G., Herzog-Punzenberger, B., Vorobyeva, I., Vangrando, V., Gardezi, S., O'Hara, J., Postlbauer, A., Milyaeva, D., Sergeevna, N., Fulterer, S., Garcia ve Sanchez, L. (2022). Challenges and opportunities for culturally responsive leadership in schools: Evidence from Four European countries, Policy Futures in Education, 20 (5), 580-607. doi:10.1177/14782103211040909
- Bozan, S. & Ekinci, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18(69), 142-161.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice, South African Journal of Education, 27 (3), 391-406.
- Creswell, J. W. & Plano-Clark, V. L. (2018). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Sage Publications.
- Coleman, M. & Glover, D. (2010). Educational Leadership and Management. Developing Insights and Skills. England: Oen University Press.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO). (2015). Professional Standards for Educational Leaders.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (4), 0-0.
- Danışmaz, İ. (2011). İlköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin okul yönetme yeterliliklerinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Daresh, J. (2004). Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems? Educational Administration Quarterly, 40 (4), 495-517.
- Demirtaş, Z. ve Ekmekyapar, M. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin değerlere dayalı yönetim

- uygulamalarının okul kültürüne etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18 (4), 523-544.
- Diş, O., & Akbaşı, S. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Duncan, H. E. & Stock, M. J. (2010). Mentoring and coaching rural school leaders: What do they need? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18 (3), 293-311.
- Erdoğan, H. (2016). Okul kültürünün etkilendiği ve etkilediği faktörler, *Iğdır üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 51-68.
- Evans, L. (2014). Leadership for professional development and learning: Enhancing our understanding of how teachers develop. *Cambridge Journal of Education*, 44(2), 179-198.
- Fields, J. A., Kenny, N. & Mueller, R. A. (2019). Conceptualizing educational leadership in an academic development program. *International Journal for Academic Development*, 24(1), 1-14, doi10.1080/1360144X.2019.1570211.
- Gürbüz, R., Erdem, E. ve Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri, *Dicle Üniversitesi. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Hargreaves A & Fink D (2004) The seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership* 61(7), 8–13.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hansford, B. & Ehrich, L. C. (2006). The principalship: how significant is mentoring? *Journal of Educational Administration*, 44 (1), 36 – 52. doi:10.1108/09578230610642647
- Hobson, A., & Sharp, C. (2005). Head to head: A systematic review of the research evidence on mentoring new head teachers. *School Leadership & Management*, 25(1), 25–42.
- Huizing, R. L. (2012) Mentoring Together: A Literature Review of Group Mentoring, *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (1), 27-55. doi:10.1080/13611267.2012.645599
- Ingvarson L., Meiers M., & Beavis A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes & efficacy. *Education Policy Analysis Archives*, 13 (10), 1-28
- Johnson, J. R. (1998). Embracing change: a leadership model for the learning organisation. *International Journal of Training and Development*, 2(2), 141–150. doi:10.1111/1468-2419.00042.
- Khalifa, M., Gooden, M. A., & Davis, D. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory Action Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications.
- Kipasika, H. J. (2024). Expression of leadership mission, vision, values, and strategic objectives in academic institution development practices, *Journal of Research Innovation and Implications in Education (JRIIE)*, 8 (1), 393-402.

- Koçak, S., & Başkan, G. A. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (44), 212-224.
- Korkmaz, M. (2005). Okul yöneticilerinin yetiştirilmesi: Sorunlar – çözümler ve öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (3), 237-252.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Mathibe, I. (2007). The Professional development of school principals. *South African Journal of Education*, 27 (3), 523-540.
- Mathews, P. (2003). Academic mentoring: Enhancing the use of scarce resources. *Educational Management Administration and Leadership*, 31(3), 313-334.
- Mavi, D. (2023). Mentoring in the professional development of school principals: Panorama of Turkey. *Yıldız Journal of Educational Research*, 8 (1), 43-51.
- McNiff, J. (2001). *Action research in organisations*. Routledge: London and New York.
- Mendez-Morse, S. (1992). Leadership characteristics that facilitate school change. *Southwest Educational Development Laboratory*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2021). Millî eğitim bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği. *Resmî Gazete*, 05.02.2021/31386
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Smith, A. A. (2007). Mentoring for experienced school principals: professional learning in a safe place. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15 (3), 277-291. doi:10.1080/13611260701202032
- Spillane, J. P., & Sun, J. M. (2022). The school principal and the development of social capital in primary schools: the formative years. *School Leadership & Management*, 42(1), 4-23.
- Stringer, E. T. (2013). *Action Research*. Sage Publications.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim Yönetimi. Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, A. (2020). Türk eğitim sisteminde eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin ve bu yeterlik derecelerinin çok kriterli karar verme ile belirlenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 1 (51), 2-51. DOI: 10.15390/EB.2020.8726.
- Teyfur, M. (2000). İlköğretim okulları ve yönetici yetiştirme sorunu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 168-177.
- Turhan, M. & Karabatak, S. (2015). Türkiye’de okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve yurtiçi alanyazında sunulan model önerilerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 2 (3), 79-107.
- Türkiye Cumhuriyeti. (1926). 789 sayılı Maarif teşkilatına dair kanun. *Resmi Gazete*, 15 Eylül 1926, Sayı: 789.

- Woods, P.A., Woods, G.J., & Cowie, M. (2009). Tears, laughter, camaraderie: Professional development for headteachers. *School Leadership and Management*, 29 (3), 253–275.
- Yirci, R. (2009). Mentorluğun eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni model önerisi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in Organizations* (7th ed.). Boston: Prentice Hall.