

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YANSITICI  
DÜŞÜNME BECERİ VE  
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ:  
İSTANBUL VE KOPENHAG ÖRNEĞİ**

**Gülay DALGIÇ  
(Doktora Tezi)**

**İstanbul- 2011**

**T.C.  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN YANSITICI  
DÜŞÜNME BECERİ VE  
UYGULAMALARININ İNCELENMESİ:  
İSTANBUL VE KOPENHAG ÖRNEĞİ**

**Gülay DALGIÇ  
Doktora Tezi**

**Danışman  
Prof. Dr. Aşen BAKIOĞLU**

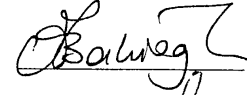
**İstanbul- 2011**

**Tüm kullanım hakları  
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.  
© 2011**

## ONAY

Gülay Dalgıç tarafından hazırlanan “Okul Yöneticilerinde Yansıtıcı Düşünme Beceri ve Uygulamalarının İncelenmesi: İstanbul ve Kopenhag Örneği” başlıklı bu çalışma, 27 Haziran 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

**TEZ DANIŞMANI:** Prof. Dr. Ayşen BAKIOĞLU



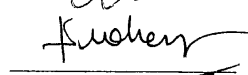
**JÜRİ ÜYESİ:** Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ



**JÜRİ ÜYESİ:** Prof Dr. Münevver ÖLÇÜM ÇETİN



**JÜRİ ÜYESİ:** Prof. Dr. İrfan ERDOĞAN



**JÜRİ ÜYESİ:** Doç Dr. Orhan AKINOĞLU



## ÖZGEÇMİŞ

Gülay Dalgıç 23 Temmuz 1978, İstanbul doğumludur. İlk ve ortaöğrenimini İstanbul'da tamamladı. 1996 yılında Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Dil Öğretmenliği Lisans programına başladı ve programdan 2000 yılında mezun oldu. 1999-2000 yılında Robert Koleji'nde stajyer İngilizce öğretmeni olarak, ardından 2000-2003 yılları arasında Beykent Üniversitesi'nde İngilizce okutmanı olarak görev yaptı. Bu süreçte Eğitim Yönetimi ve Denetimi MBA programını tamamladı. 2005 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalında doktora yapmaya başladı. Eğitim Bilimleri alanında Danimarka'nın önde gelen üniversitelerinden olan Aarhus Üniversitesi'nden 1 sene misafir doktora öğrencisi olarak kabul alan Dalgıç, Şubat 2009- Şubat 2010 tarihleri arasında tez çalışmalarını Kopenhag'da yürüttü. 2003 yılında Bahçeşehir Üniversitesi'nde görev yapmaya başladı ve halen Bahçeşehir Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak görevini sürdürmektedir.

E-Posta: [gulay.dalgic@bahcesehir.edu.tr](mailto:gulay.dalgic@bahcesehir.edu.tr)

## ÖNSÖZ

Okul yöneticisinin okul gelişimi ve değişiminin anahtarı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Değişen dünyayla okuldan beklentilerin artması, okullar arasındaki sıkı rekabet ve yeni eğitim yaklaşımları eğitim kurumlarını daha karmaşık örgütler haline getirmekte ve yöneticiler için de yeni roller gerektirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin hızla değişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi ve bu süreçte etkili lider rolünü başarıyla sürdürebilmeleri için tecrübelerini öğrenmeye çevirdikleri ve uygulamalarını sürekli sorgulayarak iyileştirdikleri yansıtıcı uygulamalara ihtiyaçları her zamankinden daha fazladır. Doktora derslerindeki ilk senemde Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu hocamın yönlendirmesiyle proje ödevi olarak üzerinde çalışmaya başladığım Yansıtıcı Düşünme konusunun hayatımda bu kadar önemli yer tutacağını o zamanlar tahmin edemezdim.

Araştırmamın tüm aşamalarında bana desteğini esirgemeyen, özellikle araştırmamın yurtdışında gerçekleştirdiğim bir senelik bölümünde bana mesafelerin engel olmadığını öğreten tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'na teşekkürlerimi borç bilirim. Ayrıca Danimarka'daki çalışmalarım sırasında bir sene tez danışmalığımı yapan, araştırmamın Danimarka ayağında zengin deneyimlerinden faydalanmamı sağlayan hocam Doç. Dr. Leif MOOS'a şükranlarımı sunarım. Uzun ve engebeli tez sürecinde en zor zamanlarımda bana yol gösteren, her türlü desteğini esirgemeyen Yard. Doç. Dr. Özge HACİFAZLIOĞLU'na; rehberliği, aydınlatıcı tavsiyeleri ve yüreklendirmesiyle bana enerji veren tez izleme komitesi üyesi kıymetli hocam Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ'e en içten teşekkürlerimi sunuyorum. Tüm bu zorlu süreç boyunca bana desteğini esirgemeyen ve hep inanan eşim Sinan Dalgıç'a ve anne ve babama; doktoramın son aşamalarında dünyaya gelen, bana yaşama sevinci ve enerji veren kızlarım Ece ve Defne'ye; son olarak da adlarını saymadığım tüm arkadaşlarıma teşekkürü borç bilirim.

**İstanbul, Haziran 2011**

**GÜLAY DALGIÇ**

## ÖZET

### OKUL YÖNETİCİLERİNİN YANSITICI DÜŞÜNME BECERİ VE UYGULAMALARININ İNCELENMESİ: İSTANBUL VE KOPENHAG ÖRNEĞİ

Çağımızın hızla değişen ihtiyaçları eğitime de yansımakta ve okul yöneticilerinden bu hızla değişen ihtiyaçlara cevap verebilmeleri beklenmektedir. Bu nedenle, bu süreçte okul yöneticilerinin etkili lider rolünü başarıyla sürdürebilmeleri; okullarda sürekli iyileştirme içinde olmaları; etkili öğrenme ortamı sağlayabilmeleri ve yeni şartlara uyumlarını hızlandırabilmeleri için tecrübelerini öğrenmeye dönüştürdükleri ve uygulamalarını sürekli sorgulayarak iyileştirdikleri yansıtıcı düşünme uygulamalarına ihtiyaçları her zamankinden daha fazla hissedilmektedir. Bu ihtiyacı göz önünde bulundurarak yapılan bu çalışmanın amacı, Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin profesyonel gelişim amaçlı yansıtıcı düşünceye dayalı uygulamalarını tespit etmek ve Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerini sürdürmek ve tecrübelerini öğrenmeye çevirmek için yansıtıcı düşünme becerilerini ne düzeyde kullandıklarını, bunu hangi uygulamalarında gösterdiklerini ve yansıtıcı düşünme uygulamaları ile çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, okul türü, branş, öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu ve görev türü) arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır.

Bu araştırmada nitel ve nicel olmak üzere karma model kullanılmıştır. Araştırmada önce nitel araştırma yöntemleri kullanılarak okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları küçük bir örneklem üzerinde derinlemesine incelenmiştir. Nitel araştırmanın örneklemine 2008-2009 bahar döneminde İstanbul (n=24) ve Danimarka, Kopenhag'da (n=13), çeşitli ortaöğretim (gymnasium) kurumlarında görev yapmakta olan 37 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Katılımcılarla yüz yüze görüşülerek betimsel verilere ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmada görüşme yoluyla toplanan nitel veriler, analiz aşamasında veri analizi çeşitlerinden "içerik analizi" tekniğine tabi tutulmuşlardır.

Nicel araştırma aşamasında ise nitel araştırmada elde edilen tema ve değişkenlerin belirli bir evrende nasıl dağıldığı belirlenmeye çalışılmış ve okul yöneticilerinin belirli bazı demografik değişkenlere göre yansıtıcı düşünme uygulamalarında anlamlılık olup olmadığı incelenmiştir. Nicel çalışmada, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamalarını ve becerilerini belirlemek üzere Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ) geliştirilmiştir. 57 maddeden oluşan ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonucunda 4 faktör altında toplandığı belirlenmiştir. Oluşan dört faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı % 38,150'dir. Güvenirlik analizinde ise ölçeğin tamamı için Cronbach Alfa değeri  $\alpha=,91$  olarak saptanmıştır. Nicel araştırma örneklemini 2009-2010 yılında İstanbul'daki ortaöğretim kurumlarında (meslek liseleri hariç) görev yapmakta olan 427 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye ve Danimarka'da okul yöneticilerinin tecrübelerini öğrenmeye dönüştürüp mesleklerinde gelişme sağlamaları eski yöneticiden ve meslektaşlardan öğrenme, yaparak öğrenme, diğer iş tecrübelerinden transfer yaparak öğrenme, projelerde görev alarak öğrenme, formel kurs ve programlara katılarak öğrenme, hobi ve faaliyetlerden öğrenme, gözlem yaparak öğrenme şeklinde gerçekleşmektedir.

Her iki ülkede de yöneticilerin yeterliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yolu olarak resmi ve resmi olmayan değerlendirme yöntemleri kullandıkları elde edilen bulgular arasındadır. Resmi değerlendirme olarak Danimarka'da personel gelişim görüşmeleri (MUS-Medarejder Udvikling Samtale), anket uygulamaları ve okul kurulunun yöneticiyi değerlendirmesi yöntemleri kullanılırken, Türkiye'de ise MEB değerlendirmeleri ve Danimarka'daki gibi anket uygulamaları kullanılmaktadır.

Yöneticilerin yansıtıcı düşünme uygulamalarına girdikleri kişiler iki ülkede de çok büyük benzerlikler gösterirken çeşitli faktörlerden kaynaklanan farklılıklar da görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre her iki ülkedeki okul yöneticileri bireysel olarak, idari kadrolarıyla, arkadaş ve meslektaşlarıyla, iletişim ağlarıyla ve araştırmalara katılarak yansıtma sürecine girerken, eşleriyle, profesyonel koç ve mentorlarıyla, okul kuruluyla ve diğer sektörlerden kişilerle yansıtma sürecine girme konusunda farklılıklar göstermektedirler.



Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme alanları iletişim ve örgütsel değişim konularında paralellik göstermektedir. Danimarkalı okul yöneticileri için reformlar üzerine yansıtıcı düşünme sürecine girmek diğer önemli bir yansıtma alanı olarak görülmektedir. Türkiye'deki okul yöneticileri için ise diğer yansıtma alanları veli, öğrenci başarısı, teknoloji, yönetmelikler ve finans konularında yoğunlaşmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre her iki ülkedeki okul yöneticileri yansıtıcı düşünen bir yöneticinin karakter özellikleri olarak açık fikirlilik, güven, kendini bilmek ve farkındalık konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Danimarkalı okul yöneticileri bunlardan farklı olarak denge kurabilme, unutmama, sorgulama ve değerlendirme kültürü, iletişim ağı kurma ve diğer sektörlerden öğrenme gibi özellikleri yansıtıcı düşünen bir yöneticinin karakter özellikleri arasında sıralamışlardır. Türkiye'deki okul yöneticilerine göre ise yansıtıcı düşünen bir yönetici ayrıca hoşgörülü, insan ilişkileri ve empati gücü kuvvetli, sürekli öğrenme güdüsü taşıyan, adaletli, dinleme becerisine sahip, gözlemci ve samimi (içten) olmalıdır.

Araştırma sonuçlarına göre her iki ülkedeki okul yöneticilerinin tecrübe ve eylemleri üzerine yansıtıcı düşünmek için kullandıkları ortak teknikler yazma-not alma ve teori okumadır. Danimarkalı okul yöneticilerinin ise Türk meslektaşlarından farklı olarak koçlarıyla birlikte uyguladıkları prova yapma ve not tutma teknikleriyle de tecrübe ve eylemleri üzerine yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdikleri elde edilen bulgular arasındadır.

Danimarkalı okul yöneticileri için durağanlık, otorite kurma eğilimi, uzlaşma kültürü, sistemden (uygulamadan) uzaklaşma, izolasyon, sistemin sürekli değişmesi ve yöneticilerden yeni beklentiler yansıtıcı düşüncülerinde engel teşkil etmektedir. Türk okul yöneticileri için ise istikrar eğilimi, yabancı dil bilmemek, merkeziyetçi yönetim, iş yoğunluğu, veli ilgisizliği, iletişim ağı eksikliği, öğretmenlerdeki tükenmişlik yansıtıcı düşüncülerindeki olası engellerdendir.

Araştırmada okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme becerileri ile cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Nicel araştırmada okul yöneticilerinin kıdemleriyle yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamışken, nitel araştırmada kıdem değişkeninin yöneticilerin yansıtıcı düşünme

alanlarında farklılık yarattığı saptanmıştır. Nicel araştırmada özel okul yöneticilerinin devlet okulu yöneticileriyle karşılaştırıldığında yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının daha gelişmiş olduğu saptanmıştır. Ayrıca okuldaki öğrenci sayısının artmasıyla ve hizmet içi eğitim alma durumlarıyla doğru orantılı olarak yöneticilerin yansıtıcı düşünme eğiliminin de artış gösterdiği araştırmanın sonuçları arasındadır.

Araştırma bulguları doğrultusunda okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik yönetici adaylarına, okul yöneticilerine, politika belirleyici ve yapıcılara ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yansıtıcı Düşünme, Yansıtmacı Uygulayıcı, Okul Yöneticisi, Profesyonel Gelişim.

## **ABSTRACT**

### **AN INVESTIGATION INTO THE REFLECTIVE THINKING SKILLS AND REFLECTIVE PRACTICES OF SCHOOL ADMINISTRATORS: ISTANBUL AND COPENHAGEN CASES**

The rapidly changing needs of modern society are reflected in education, and school administrators are expected to implement policies in response to those rapidly changing needs. Therefore, in their role as leaders, in order to take the lead in implementing constant improvements, providing effective learning environments and facilitating the adaptation of new conditions, principals feel the need for reflective practice much more than at any other time. The crucial need for principals to develop reflective thinking skills is the starting point of this study. The main purpose of the study was to determine what reflective practices are used by Turkish and Danish school principals. The study also aimed to determine what level of reflective practice Turkish secondary school principals use to maintain their professional development and turn their experience into self-development, and finally to pinpoint the relationship between their reflective practices and certain demographic variables such as gender, length of service, school type, subject area, student number and in-service training.

In the study a two-dimensional research model was employed: qualitative and quantitative research models. In the first stage, the reflective thinking skills and practices of a small sample of school principals were investigated in depth with qualitative research methods. The study group was composed of 37 secondary (gymnasium) school principals who were working in Istanbul, Turkey (n=24) and Copenhagen, Denmark (n=13) in 2008-2009. Through face-to-face interviews, the aim was to obtain descriptive data. The qualitative data collected through interviews was subjected to “content analysis” in the analysis stage.

In the quantitative research stage, the themes and other variables obtained in the qualitative research stage were investigated to determine how they were distributed based on certain demographics. In order to measure the reflective practices and reflective thinking skills of principals a scale was developed. The scale, which is composed of 57 items, was determined as having four factors after employing (“an” or

“the”) Exploratory Factor Analysis. The variance value of the four factors was determined as 38.150%. In the reliability analysis a Cronbach Alpha value was determined as  $\alpha=.91$  for the whole scale. The quantitative study group was composed of 427 principals who were working at secondary schools in Istanbul (excluding vocational schools).

The study findings revealed that Turkish and Danish school principals turn their experiences into self-development and maintain their professional development by learning from their ex-principals and colleagues, learning on-the-job, learning from other work experiences, learning from hobbies and activities, participating in projects, joining in formal courses and learning from observation.

Principals from both countries were shown to be using formal and informal assessment methods to monitor and evaluate their competencies and actions. For self-assessment Danish principals were shown to be using staff development meetings (MUS-Medarejder Udvikling Samtale), questionnaires and school board assessments. Turkish principals, on the other hand, were shown to be using questionnaires and Ministry of Education performance evaluations.

The results of the study indicate that principals in the two countries differ in terms of with whom they engage in reflective practice. The study revealed that school principals from both countries engage in reflective practice and develop their reflective thinking skills individually, with their administrative team, colleagues, mentors, networks and by participating in academic research as co-researchers. However, Danish principals differ from Turkish principals by also engaging in reflective practice with their spouses, professional coaches, school boards and people from other sectors.

In terms of reflective thinking areas, Turkish and Danish principals show similarities. Unlike Turkish principals, Danish principals were shown to think reflectively on reforms. Turkish principals were also shown to think reflectively on parents, student success, technology, regulations and finance.

Regarding the characteristics of a reflective practitioner, principals from both countries mentioned characteristics such as being open-minded, knowing oneself and having a degree of self-awareness. Danish school principals also listed maintaining balance, not forgetting, questioning, developing an evaluation culture, networking and learning from

other sectors as other characteristics of a reflective practitioner. For Turkish principals a reflective practitioner should also be tolerant, fair, observant, sincere, a good listener, good in human relations, be constantly motivated to learn and have empathy.

For principals in both countries, the techniques school principals use to think reflectively on their experiences and actions were shown to be writing, note taking and reading theory. In addition to these techniques, Danish principals also revealed a preference for rehearsal and note taking techniques that they use with their coaches.

As barriers to reflective thinking Danish principals cited their inclinations to be stationary and establish their authority, to form a reconciliatory culture; isolation from the system, high expectations from them, and constant change within the system. According to the views of Turkish school principals, a preference for stability, poor foreign language competency, centralization of the education system, work load, indifference of parents, lack of networks and teacher burnout were among the barriers to reflective thinking.

The findings of the study revealed no significant relationship between principals' reflective thinking skills and gender or subject area. Although the quantitative study findings showed no significant relationship between principals' length of service and reflective thinking skills, qualitative study findings revealed that there is a significant difference between the principals' length of service and reflective thinking skills. There is therefore a need for a fuller investigation into the relationship between school principals' length of service and reflective thinking skills. The quantitative research findings revealed that private school principals' reflective thinking skills are more developed than that those of public school principals. School principals were also shown to be more inclined to think reflectively depending on the number of students in their school and the in-service trainings they participate in.

In the light of the study findings, recommendations were devised for candidates of educational administration, principals, policy makers and researchers to aid the development of reflective thinking skills and practices.

**Keywords:** Reflective Thinking, Reflective Practitioner, Principal, Professional Development

# İÇİNDEKİLER

	Sayfa
<b>ONAY</b> .....	i
<b>ÖZET</b> .....	iv
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	xix
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	xxi
<b>KISALTMALAR</b> .....	xxii
<b>BÖLÜM I: GİRİŞ</b> .....	1
1.1. Problem .....	1
1.2. Amaç .....	4
1.3. Alt Amaçlar .....	4
1.4. Önem .....	5
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Sayılıtlar .....	8
<b>BÖLÜM II: ALAN YAZIN</b> .....	10
2.1.1. Yansıtıcı Düşünmenin Temel Teorisyenleri .....	12
2.1.1.1 John Dewey (1859–1952) .....	12
2.1.1.2. Donald A. Schön (1930–1997) .....	14
2.1.2 Yansıtma Çeşitleri .....	17
2.1.2.1 Uygulayıcılarına Göre Yansıtma Çeşitleri- Yansıtıcı Uygulama Spirali .....	17
2.1.2.1.1 Bireysel Yansıtıcı Uygulama .....	18
2.1.2.1.2 Eş, Ortak ya da Arkadaşlarla Yansıtıcı Uygulama .....	18
2.1.2.1.3. Küçük Grup ve Takım Düzeyinde Yansıtıcı Uygulama .....	19
2.1.2.1.4. Okul Çapında Yansıtıcı Uygulama (Schoolwide Reflective Practice) .....	20
2.1.2.2. Uygulama Zamanına Göre Yansıtma Çeşitleri .....	22
2.1.2.2.1. Eylem Sırasında Yansıtma (Reflection-In-Action): .....	22
2.1.2.2.2 Eylem Üzerine Yansıtma (Reflection-On-Action) .....	22

2.1.2.2.3. Eylem İçin Yansıtma (Reflection-For-Action) .....	23
2.1.2.3. Liderlerin Yansıtma eşitleri .....	23
2.1.3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri .....	23
2.1.3.1 Teknik Yansıtma .....	24
2.1.3.2. Pratik Yansıtma .....	25
2.1.3.3. Eleştirel Yansıtma .....	25
2.1.3.3.1. Öğretmen ve Öğrenci Olarak Kendi Özgemişlerimiz .....	27
2.1.3.3.2. Öğrencilerimizin Gözü .....	27
2.1.3.3.3. Meslektaşlarımızın Tecrübeleri .....	28
2.1.3.3.4. Teorik Literatür .....	28
2.1.4. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları .....	31
2.1.5. Yansıtıcı Düşünme Boyutları .....	32
2.1.6. Yansıtıcı Düşünme Alanları .....	33
2.1.7. Yansıtıcı Düşünmeyi Güçlendiren Strateji ve Teknikler .....	34
2.1.7.1. Eylem Araştırması .....	36
2.1.7.2. Öğretmen Öğrenme Denetimleri .....	37
2.1.7.3. Meslektaş Gözlemi .....	37
2.1.7.4. Olay İncelemeleri (Cases) .....	38
2.1.7.5. Doküman İçerik Analizi .....	39
2.1.7.6. Rol Model Profilleri .....	39
2.1.7.7. Mentorluk .....	40
2.1.7.8. Günlük .....	41
2.1.7.9. Öğrenci Öğrenme Günlükleri .....	43
2.1.7.10. İzlenme (Shadowing) .....	43
2.1.7.11. Portfolyo .....	44
2.1.7.12. Öğrenci alışmalarını Değerlendirme .....	45
2.1.7.13. Hayati Tecrübe .....	45
2.1.7.14. Video Kaydı .....	45
2.1.7.15. Ses Kaydı .....	46
2.1.7.16. Kişisel Gelişim Planlaması .....	46
2.1.7.17. Görüşme .....	46
2.1.7.18. Metafor .....	48

2.1.7. 19. Portreleme .....	49
2.1.7.20. Rüyalar .....	50
2.1.7.21. Otobiyografiler .....	50
2.1.8. Yansıtıcı Düşünme ve Uygulamayı Güçlendiren Etkenler .....	52
2.1.9. Yansıtıcı Düşünen Eğitimcilerin Özellikleri .....	54
2.1.10. Yansıtıcı Düşünmenin Önemi .....	57
2.1.11. Kariyer Evreleri ve Yansıtıcı Düşünme Uygulamaları .....	60
2.1.12. Yansıtıcı Düşünme ve Yönetimsel Öğrenme .....	63
2.1. Danimarka Eğitim Sistemi .....	70
2.2.1. Danimarka'nın Kısa Tarihçesi .....	71
2.2.2. Nüfus .....	72
2.2.3. Danimarka Eğitim Sisteminin Gelişimi .....	73
2.2.4. Danimarka Eğitim Sisteminin Temelleri .....	74
2.2.5. Danimarka Eğitim Sistemi Yapısı .....	76
2.2.5.1. Okul Öncesi Eğitim .....	76
2.2.5.2. İlk ve Alt Ortaöğretim / Temel Eğitim Okulları (The Folkskole) .....	77
2.2.5.3. Üst Orta Okul ve Ortaokul Sonrası Yüksek Olmayan Eğitim .....	80
2.2.5.3.1. Genel Üst Ortaöğretim .....	80
2.2.5.3.1.1. Gymnasium (3 Yıllık Üst Orta Öğretim Geçiş Sınavına Hazırlık Okulu - STX) .....	80
2.2.5.3.1.2. Yüksek Hazırlık Sınavları (HF- Kursus) .....	84
2.2.5.3.1.3. Teknik ve Ticari Üst Orta Öğretim .....	84
2.2.5.3.1.4. Yüksek Ticaret Sınavı (HHX) .....	84
2.2.5.3.1.5. 1 Yıllık Ticaret Programı (1-year HHX Programme) .....	84
2.2.5.3.1.6. Yüksek Teknik Sınavı (Teknik Lise- HTX) .....	85
2.2.5.3.2. Mesleki Eğitim ve Öğretim .....	85
2.2.5.4 Yükseköğretim .....	85
2.2.5.4.1. Üniversite Sektörü .....	85
2.2.5.4.2. Kolej Sektörü .....	86
2.2.6. Danimarka Eğitim Sisteminde Eğitimin Çeşitli Kollarından Sorumlu Kurumlar .....	86
2.2.7. Danimarka Eğitim Sisteminde Son Yıllarda Yapılan Eğitim Reformları .....	87



2.2.8. Danimarka Eğitim Sisteminde Öğretmen Eğitimi .....	89
2.2.9. Danimarka Eğitim Sisteminde Okul Yöneticisi.....	91
2.3. İlgili Araştırmalar.....	95
2.3.1 Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar .....	95
2.3.2. Yansıtıcı Düşünme ile ilgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	99
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM.....</b>	<b>104</b>
3.1. Nitel Araştırma.....	104
3.1.1 Nitel Araştırma Modeli .....	105
3.1.1.1 Uluslararası Eğitim Araştırması.....	105
3.1.1.2 Fenomenoloji (Olgubilim) .....	108
3.1.2. Nitel Araştırma Çalışma Grubu .....	110
3.1.3 Nitel Veri Toplama Aracı.....	115
3.1.4. Nitel Verilerin Toplanması .....	117
3.1.5. Nitel Araştırma Verilerinin Çözümlemesi .....	121
3.2. Nicel Araştırma .....	123
3.2.1 Nicel Araştırma Modeli.....	123
3.2.2. Nicel Araştırma Çalışma Grubu.....	123
3.2.3 Nicel Araştırma Veri Toplama Aracı.....	125
3.2.4. Nicel Araştırma Verilerinin Toplanması.....	126
3.2.5. Nicel Araştırma Verilerinin Çözümlemesi.....	127
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR.....</b>	<b>128</b>
4.1. Danimarka Okul Yöneticileriyle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular .....	128
4.1.1. Okul Yöneticilerinin Yöneticiliği Öğrenme Yolları .....	128
4.1.1.1. Eski Yöneticiden ve Meslektaşlardan Öğrenme .....	128
4.1.1.2. Yapararak Öğrenme .....	130
4.1.1.3. Diğer İş Tecrübelerinden Öğrenme.....	130
4.1.1.4. Projelerde Görev Alma .....	133
4.1.1.5. Formel Kurs ve Programlar.....	135
4.1.1.6. Hizmet içi Eğitim ve Kurslar .....	136

4.1.2. Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerini ve Eylemlerini İzleme ve Değerlendirme	
Yolları .....	137
4.1.2.1. Resmi Değerlendirme.....	137
4.1.2.1.1. MUS (Medarejder Udvikling Samtale-Personel Gelişim Görüşmeleri) .....	137
4.1.2.1.2. Anket.....	139
4.1.2.1.3. Okul Kurulu Değerlendirmesi.....	140
4.1.2.2. Resmi Olmayan Değerlendirme .....	141
4.1.2.2.1. Öğrenci ve Öğretmen Geri Bildirimleri .....	141
4.1.2.2.2. İdari Kadro .....	143
4.1.2.2.3 Karşılaştırma .....	144
4.1.2.2.4. Güçlü Zayıf Yönlerin Analizi .....	144
4.1.2.2.4.1 Profesyonel Kişilik Testi.....	145
4.1.2.2.4.2 Bireysel Analiz.....	147
4.1.3. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Sürecine Girdikleri Kişiler .....	148
4.1.3.1. Bireysel Yansıtma .....	148
4.1.3.2. Eş ile Yansıtma .....	149
4.1.3.3. İdari Kadro .....	150
4.1.3.4. Arkadaş ve Meslektaş .....	152
4.1.3.5. İletişim Ağı.....	152
4.1.3.6. Profesyonel Koç-Mentor ile Yansıtma.....	170
4.1.3.6.1. Profesyonel Koç .....	170
4.1.3.6.1.1. İdari Kadronun Profesyonel Koçtan Destek Alması.....	171
4.1.3.6.1.2. Grup Koçluğu.....	173
4.1.3.6.1.3. Profesyonel Koçla Odak Alanları .....	174
4.1.3.6.1.4. Profesyonel Koçla Güven İlişkisi.....	176
4.1.3.6.1.5. Profesyonel Koçla Görüşme Sıklığı.....	176
4.1.3.6.2. Mentorluk.....	177
4.1.3.7. Okul Kurulu .....	180
4.1.3.8. Diğer Sektörler.....	187
4.1.3.9. Araştırmalara Katılmak.....	189
4.1.4. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Alanları.....	194
4.1.4.1. İletişim.....	194

4.1.4.2. Reform.....	196
4.1.4.3. Örgütsel Değişim .....	199
4.1.4.4. Okula Özel Sorunlar.....	201
4.1.5. Yansıtıcı Lider Karakter Özellikleri.....	203
4.1.5.1. Açık Fikirlilik.....	203
4.1.5.2. Güven ve Denge.....	204
4.1.5.3. Farkındalık .....	206
4.1.5.4. Unutmamak .....	206
4.1.5.5. Sorgulama ve Değerlendirme Kültürü .....	207
4.1.5.6. İletişim Ağı.....	208
4.1.5.7. Diğer Sektörlerden Öğrenme .....	209
4.1.6. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Güçlendiren Stratejiler	210
4.1.6.1. Yazma & Not Alma .....	210
4.1.6.2. Teori Okuma .....	211
4.1.6.3. Koçla Kullanılan Teknikler.....	214
4.1.6.3.1. Prova Yapma.....	214
4.1.6.3.2. Not Tutma .....	216
4.1.7. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşüncelerindeki Olası Engeller.....	217
4.1.7.1. Durağanlık.....	217
4.1.7.2. Otorite Kurma Eğilimi .....	220
4.1.7.3. Uzlaş Kültürü .....	221
4.1.7.4. Sistemden (Uygulamadan) Uzaklaşma .....	221
4.1.7.5. İzolasyon .....	223
4.1.7.6. Sistemin Sürekli Değişmesi ve Yöneticilerden Yeni Beklentiler .....	224
4.2.1. Okul Yöneticilerinin Yöneticiliği Öğrenme Yolları .....	225
4.2.1.1. Eski Yöneticiden Öğrenme .....	225
4.2.1.2. Yaparak Öğrenme .....	226
4.2.1.3. Diğer İş Tecrübeleri .....	227
4.2.1.4. Projelerde Görev Almak .....	229
4.2.1.5. Formel Kurs ve Programlar.....	230
4.2.1.6. Hobi ve Faaliyetler .....	234
4.2.7.5. Veli İlgisizliği.....	292

4.2.7.6. İletişim Ağı Eksikliği .....	293
4.2.7.7. Öğretmen Tükenmişliği .....	293
4.3.1. Nicel Araştırma Ölçek Geliştirme Bulguları.....	295
4.3.1.1. OYYDÖ'nin Faktör Yapısına İlişkin Sonuçlar.....	295
4.3.1.2. OYYDÖ'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları .....	300
4.3.2. OYYDÖ'ye İlişkin Bulgular .....	304
4.3.2.1. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular.....	304
4.3.2.2. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	306
4.3.2.3. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	307
4.3.2.4. Okul Yöneticilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	308
4.3.2.5. Okul Yöneticilerinin Branş Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	308
4.3.2.6. Okul Yöneticilerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	309
4.3.2.7. Okul Yöneticilerinin Hizmet içi Eğitim Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	311
4.3.2.8. Okul Yöneticilerinin Görev Türü Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	311
4.3.2.9. Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre En Yüksek 10 Tanesine İlişkin Bulgular .....	312
<b>BÖLÜM V: SONUÇ, TARTISMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>315</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	315
5.2. Öneriler .....	351
5.2.1. Okul Yöneticilerine ve Yönetici Adaylarına Yönelik Öneriler .....	351
5.2.2. Politika Belirleyici ve Yapıcılara Yönelik Öneriler.....	355
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	359

<b>KAYNAKÇA</b> .....	360
<b>EKLER</b> .....	375

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen Öğrenme Denetim Örnek Soruları.....	37
Tablo 2. Önlem Alma ve Sorumluluk Yüklemenin Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkileri .....	69
Tablo 3. Danimarka Eğitim Sistemi.....	77
Tablo 4. İstanbul İli Nitel Çalışma Grubundaki Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özellikleri .....	113
Tablo 5. Kopenhag İli Nitel Çalışma Grubundaki Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özellikleri .....	115
Tablo 6. Evren Alt Birimlerinin Evren Büyüklüğüne Göre Oranları.....	124
Tablo 7. Örneklem Alt Birimlerinin Örneklem Büyüklüğüne Göre Oranları.....	124
Tablo 8. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri.....	296
Tablo 9. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri.....	297
Tablo 10. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler .....	299
Tablo 11. Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlilik Kat Sayıları.....	300
Tablo 12. Faktörler ve Ölçek Toplam Puanları İçin Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları (N=330).....	302
Tablo 13. Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar .....	303
Tablo 14. Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	304
Tablo 15. Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	304
Tablo 16. Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	305
Tablo 17. Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	305
Tablo 18. Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri .....	305
Tablo 19. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	306
Tablo 20. Görev Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri.....	306

Tablo 21. OYYDÖ Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	307
Tablo 22. OYYDÖ Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	307
Tablo 23. OYYDÖ Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	308
Tablo 24. OYYDÖ Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	309
Tablo 25. OYYDÖ Toplam Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	309
Tablo 26. OYYDÖ Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları .....	310
Tablo 27. OYYDÖ Toplam Puanlarının HİE Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları .....	311
Tablo 28. OYYDÖ Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları .....	312
Tablo 29. OYYDÖ Maddelerinin Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre En Yüksek 10 Tanesinin Yüzde ve Frekansları.....	313

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yansıtıcı Uygulama Spirali: Bireysel Yansıtma, İş Ortağı ya da Meslektaşla Yansıtma, Küçük Grup ya da Takım Yansıtması, Okul Çapında Yansıtma Düzeyleri .....	17
Şekil 2. Okul Çapında Yansıtıcı Düşünme İlişki Ağı .....	21
Şekil 3. Yansıtıcı Düşünme Piramidi .....	24
Şekil 4. Eleştirel Yansıtma Süreci.....	26
Şekil 5. Tek ve Çift Döngülü Öğrenme Süreci .....	30
Şekil 6. Faktör Yapısı (Scree plot).....	298



## KISALTMALAR

- OYYDÖ : Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği  
HİE : Hizmet içi eğitim

# BÖLÜM I: GİRİŞ

## 1.1. Problem

Okullar karmaşık örgütlerdir ve okulları geliştirmek ve okullarda değişim yaratmak ise birçok alanda beceriye sahip yöneticiler gerektirir. Özellikle teknolojinin hızlı gelişimi, hükümet kalkınma planlarındaki değişiklikler ve eğitime küresel bakış, eğitim üzerindeki yaptırımların ve okuldan beklentilerin artmasına; okullar arasında sıkı rekabete; yeni eğitim yaklaşımlarının doğmasına ve okul yöneticilerinden beklenen rollerin gittikçe karmaşıklaşmasına, belirsizleşmesine ve çeşitlenmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin hızla değişen ihtiyaçlara cevap verebilmeleri; bu süreçte etkili lider rolünü başarıyla sürdürebilmeleri; okullarda sürekli iyileştirme çalışmaları ve sürekli öğrenme ortamı sağlayabilmeleri ve yeni şartlara uyumlarını hızlandırabilmeleri için tecrübelerini öğrenmeye dönüştürdükleri ve uygulamalarını sürekli sorgulayarak iyileştirdikleri yansıtıcı uygulamalara, derin diyalog ve işbirliğine (Fullan, 1997; Fullan & Hargreaves, 1996) ihtiyaçları her zamankinden daha fazla hissedilmektedir. Öğrenme ve öğretim üzerine okul sistemlerinde bireylerin temel görüş ve inançlarını değiştirmeden yapılan yapısal reformlar başarısızlıkla sonuçlanmış (Elmore, 1992, 1995), okulun dış yapısı değişirken iç yapısı kendini koruyarak kuşaktan kuşağa yayılmıştır (Hargreaves, Earl, Ryan 1996). Çünkü okullarda yapılan tüm reformlar ya da değişim girişimleri sistematik olmayıp dıştan yaptırımlarla yaraları sarmaya yöneliktir (Osterman & Kottkamp 2004). Okul reformlarının başarısızlığının sebeplerinden biri büyük bir oranla öğretmenlerin yeterli profesyonel gelişim fırsatlarına sahip olmayıp (Fullan & Hargreaves, 1996), ne yaptıklarını çok iyi bilmeden (Osterman&Kottkamp, 2004, s.5), bu yeni yaklaşımları içselleştirememelerinden kaynaklanmaktadır. Okullarımıza sürekli yeni akımlar hükmetmektedir. Bunlardan bazıları disiplinler arası öğrenme, bilgisayar destekli eğitim, işbirlikçi öğrenme, öğrenci merkezli öğretim, probleme dayalı öğretim ve oluşturma yaklaşımıdır. Her yeni gelen akımla okul yönetimi bir önceki uygulamaya son verir ve tüm okul çalışanlarını yeni akımı uygulamaya seferber eder. Bunun sonucunda da öğretmenler değişimden kaynaklanan kargaşanın kurbanları olurlar (Hargreaves, 2008, s.16). Oysa her yeni yaklaşımı tam anlamıyla

uygulayabilmek yönetici ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde büyük yatırımlar gerektirir.

Türkiye’de okul yöneticilerinin atanma ve yetiştirilme uygulamaları göz önüne alındığında okul yöneticileri için “işte öğrenme” ve “tecrübelerinden öğrenme” uygulamalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Bu durumda da tecrübeyi öğrenmeye çevirebilmeleri için okul yöneticilerinin yansıtıcı uygulama becerileri çok büyük bir önem teşkil etmektedir.

Araştırmalar yansıtmanın eğitimcinin öğretme, liderlik ve öğrenmesinde çok etkili olduğunu göstermektedir (Day, 1993; Zeichner ve Liston, 1996). Okul yöneticilerinin okullarında olumlu değişiklikler yaratabilmeleri ya da yaratamamalarının sebebi düşünce biçimlerine bakılarak açıklanabilir (Leithwood ve Montgomery 1986; Stewart 2002). Bu nedenle bir okuldaki yöneticilerin ve diğer eğitimcilerin tutum ve davranışlarında değişiklik yapmak için önce düşünme biçimlerini değiştirmek gerekir (Leithwood ve Steinback, 1993). Yapılan araştırmalar, değişimi en başarılı şekilde gerçekleştiren okulların öğrenen organizasyonlar olduğunu göstermektedir. Örneğin Schön (1983) öğrenen örgütü dinamik muhafazakâr olup, örgütün kişiye sunduğu temel fonksiyonlarına bir tehdit oluşturmadan, belli bir düzeyde ve belli bir yolla değişime izin veren bir sistem şeklinde tanımlamıştır. Yansıtıcı uygulama ise öğrenen örgütün ayrılmaz bir parçası olarak değişim sürecinde çok etkili bir rol oynar (Osterman & Kottkamp 2004). Osterman ve Kottkamp (2004) okul reformu tarihinde birbiri üzerine yenilik yapıldığını fakat getirilen bu yeniliklerin sadece var olanın daha çok muhafaza edildiğine yaradığını savunmaktadırlar. Osterman ve Kottkamp (2004, s.x) “...*Bir şeyler ne kadar değişirse o kadar aynı kalır. Eğitim reformları tarihine baktıkça kısa vadeli davranış değişikliğinin uzun vadede mevcut durumu koruduğu tezini daha çok savunmaktayız*” derler. Bu nedenle yapılan değişikliklerin kalıcı olabilmesi ve kurumsal gelişime dönüşebilmesi için değişim sürecinde etkin rol oynayacak kişilerin bu süreçte kendilerini güvende hissetmeleri ve yaptıklarını anlamlı bulmaları için uygulamaları üzerine düşünme becerisini geliştirmeleri hayati önem taşımaktadır.

Okul yöneticileri kariyer döngüleri boyunca çeşitli gelişim basamaklarından geçmekte (Day ve Bakioğlu, 1996) ve bu aşamalarda sürekli bir öğrenme süreci içerisinde dirler.

Okul yöneticilerinin profesyonel hayatları boyunca kariyerlerinin her evresinde tecrübeyi öğrenmeye çevirebilmeleri için yansıtıcı uygulama kullanmaları zorunludur.

Profesyonel, yanlış yollardan kısa sürede geçici sonuç alabilen kişilerin aksine, uzun vadede de olsa doğru yollardan kalıcı sonuç alabilen kişi olarak tanımlanabilir (Özden, 2001, s.4). Schein'a göre (akt. Schön, 1983, s.24) profesyonel (mesleki) bilgi tüm faaliyetlerin dayandırıldığı ve geliştirildiği *esas disiplin*, birçok problemin çözümünde kullanılan *uygulamalı bilimler*, temel bilgileri kullanarak müşteriye asıl hizmeti sunmadaki *beceri ve davranışlardır*. Yapılan birçok tanımına bağlı olarak profesyonellik içinde teknik bilgi, hizmet etiği, bağlılık ve otonomi taşır (Day, 2000). Sebring ve diğerleri (1995) öğretmenler için profesyonel bir ortamın oluşmasını sağlayan faktörleri şöyle sıralamışlardır:

- a) Düzenli yansıtıcı diyalog olanağı,
- b) İş arkadaşlarıyla görüşme, öğretmenlik tecrübeleri ve dersleri üzerinde tartışma ve sorunlarına çözüm bulma olanağı,
- c) Öğretim aktivitelerinde işbirliği,
- d) Kurallar üzerine kurulmuş bir kurum kültürü yerine ortak değerler ve inançlardan oluşan bir kurum kültürü,
- e) Öğrenci öğrenmesine odaklanma.

Bu bağlamda yöneticinin profesyonelliğinin gelişmesinde yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamaların önem arz ettiği görülmektedir. Stewart'a (2002) göre okulların etkililiği ille de stratejik planlarının ne kadar yapılandırılmış olmasıyla değil öğretme ve öğrenme tecrübelerinin üzerinde ne kadar eleştirel ve yansıtıcı tartışma yapıldığıyla ilgilidir. Şüphe yok ki okulda öğrencilerin öğrenmesinde en kritik role onlarla direk ilişkide olan öğretmenler sahiptir. Fakat şu da unutulmamalıdır ki öğretmenlerin iş kalitesinde liderlik gibi örgütsel koşullar da belirleyicidir (Fullan & Hargreaves 1996). Yansıtıcı uygulama üzerine yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmı hizmet öncesi öğretmen eğitimi üzerine olmasına rağmen yapılan araştırmalar öğretmenlerin yansıtıcı uygulama faaliyetlerini etkileyen en büyük etken olarak okul yönetimini saptamışlardır (Wildman ve Niles, 1987). Ayrıca Wildman ve Niles (1987) yaptıkları bir araştırmada bir öğretme ortamında uygulanan yansıtıcı düşünme uygulamalarının başarısını etkileyen üç faktör

belirlemişlerdir: a) eğitim ortamındaki yoneticinin yansıtıcı uygulamaların gereklerini bilip destek vermesi, b) yeterli zaman ve mekânın sağlanması, c) diğer oğretmenlerden de desteğinin sağlandığı bir işbirliği ortamının oluşturulması. Bu u faktörün de ortak özelliğinin okuldaki yönetim anlayışına bağlı olduğu görülmektedir. Oğretmene yeterli zaman ve mekânı sağlayacak olan yönetim anlayışıdır. Ayrıca okulda bir işbirliği ortamının kurulmasının sağlanması gene yönetimin etkisiyle oluşturulabilmektedir. Bu nedenle aslında oğretmen ya da oğrencide yansıtıcı düşünme gelişiminde en büyük etki yönetime aittir.

Eğitimciler ve yöneticiler yaşadıkları ve çalıştıkları ortamlarda sonsuz sayıda olay ve durumla karşı karşıya kalırlar. Aslında her tecrübe onlara gelişim ve uygulamalarını iyileştirme olanağı sağlayabilmektedir. Bu durumda yansıtıcı düşünmeye dayalı uygulamalarını geliştirmek eğitimcilerin oğrenmelerinde anahtar görevi görecektir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin tecrübelerini oğrenmeye dönüştürmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının neler olduğu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## **1.2. Amaç**

Araştırmanın amacı, Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin profesyonel gelişim amaçlı yansıtıcı düşünceye dayalı uygulamalarını tespit etmek ve Türkiye'de ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerini sürdürmek ve tecrübelerini oğrenmeye çevirmek için yansıtıcı düşünme becerilerini ne düzeyde kullandıklarını, bunu hangi uygulamalarında gösterdiklerini ve yansıtıcı düşünme uygulamaları ile çeşitli demografik değişkenler (cinsiyet, kıdem, okul türü, branş, oğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu ve görev türü) arasında ilişki olup olmadığını saptamaktır.

## **1.3. Alt Amaçlar**

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticileri tecrübelerini hangi yollarla oğrenmeye dönüştürebilmektedir?

2. Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin yeterliliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yolları nelerdir?
3. Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticileri kimlerle yansıtıcı düşünme sürecine girmektedir?
4. Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticileri hangi alanlarda yansıtma uygulamaktadır?
5. Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin görüşlerine göre yansıtıcı düşünen bir liderin karakter özellikleri nelerdir?
6. Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin tecrübe ve eylemleri üzerine yansıtıcı düşünmek için kullandıkları strateji ve teknikler nelerdir?
7. Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin yansıtıcı düşüncelerindeki olası engeller nelerdir?
8. Okul yöneticilerinin cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul türü, branş, öğrenci sayısı ve hizmet içi eğitim alma değişkenleri ile yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

#### **1.4. Önem**

Okul yöneticisinin okul gelişimi ve değişiminin anahtarı olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Okullar karmaşık örgütlerdir ve okulları geliştirmek ve okullarda değişim yaratmak ise birçok alanda beceriye sahip yöneticiler gerektirir. Değişen dünyayla okuldan beklentilerin artması, okullar arasındaki sıkı rekabet ve yeni eğitim yaklaşımları eğitim kurumlarını daha karmaşık örgütler haline getirmekte ve yöneticiler için de yeni roller gerektirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin hızla değişen ihtiyaçlara cevap verebilmesi ve bu süreçte etkili lider rolünü başarıyla sürdürebilmeleri için tecrübelerini öğrenmeye çevirdikleri ve uygulamalarını sürekli sorgulayarak iyileştirdikleri yansıtıcı uygulamalara ihtiyaçları her zamankinden daha fazladır. Yansıtıcı uygulamanın okul yöneticisine sağlayacakları kısaca özetlenilirse yapılacak araştırmanın önemi daha da belirginleşmiş olur:

Öğretmenin ve okul yöneticisinin yansıtıcı uygulamaları okul gelişimine ve kalitesine büyük katkı sağlar. Yansıtıcı uygulama öğretmen ve okul yöneticilerini sürekli öğrenme

sürecine iten bir katalizör görevi görecektir. Eğitimciler uygulamalarını yansıtmazlarsa, sürekli aynı uygulamayı tekrarlamak çıkmazına girebilirler. Yansıtıcı düşünme teoride var olan (esposed theories) ile eğitimcilerin gerçekte kullandıkları (theories in use) uygulamalar arasındaki boşlukları doldurur. Eğitimci (öğretmen ya da yönetici) uygulamalarını yansıtarak var olan teorilerle karşılaştırır. Bu şekilde de bu teorileri içselleştirir hatta geliştirebilir. Yansıtıcı diyaloglar ya da çoklu ortamda gerçekleşen yansıtıcı uygulamalar kişileri çok çeşitli bakış açılarıyla ve bilgi temelleriyle (deneysel, bilişsel, sosyopolitik, deneysel vs.) karşı karşıya getirerek olaylara daha etkili yaklaşımlar geliştirilmesini sağlayacaktır. Dolaylı yoldan ise yansıtıcı düşünme bireylerin ya da grupların dinleme ve anlama becerilerini geliştirerek başka görüş ve düşüncelere toleranslarını arttıracaktır. Çünkü bir durumu ya da düşünceyi anlama, onu sorgulamadan yargılama eğilimini azaltacaktır. Öğretmen ve okul yöneticileri yansıtıcı uygulama sayesinde davranışlarının içedönük değerlendirmesini yaparak çevresindekilerin sosyal, kültürel ve yetenek farklılıklarını anlamlandırabilecek ve bunlara kayıtsız kalmayacaklardır. Okulda ancak öğretmen ve yöneticilerin farkındalıkları artırılarak daha eşitlikçi ve ayrımcılıktan uzak bir kültür yaratılabilir. Meslekten ayrılmanın diğer mesleklerle karşılaştırılamayacak kadar yüksek olduğu öğretmenlik mesleğinde (Steff ve Wolfe, 2001) yansıtma, meslekteki profesyonellerin kişisel gelişim kapasitelerini, yeterliliklerini ve sorumluluk bilinçlerini geliştirebilmektedir. Böylelikle öğretmenlerin profesyonellikleri geliştiği gibi yansıtıcı uygulamalar öğretmenlik mesleğinin, dolayısıyla okul yöneticiliğinin gelişimine de katkıda bulunur. Yansıtıcı uygulama sayesinde öğrenme ve değişim yaratabilme kapasitelerini (öz-yeterlilik) gören yöneticilerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkililikleri de artabilecektir. Ayrıca yansıtmayla birlikte okulun ortak amacı haline gelen öğrenme, okuldaki tüm gruplar arasındaki ilişkileri de güçlendirecek ve dayanışma sağlayacaktır.

Eğitimde yapılmak istenen değişikliklerin başarılı olmamasında var olan varsayımları sorgulamadan kabul etme alışkanlığı vardır. Bu bağlamda yansıtıcı uygulama okulda değişimi kolaylaştırırken okul reformlarının başarısına iyimser bir bakış açısı getirir (Osterman & Kottkamp, 2004, s.7). Yansıtıcı uygulama sayesinde kullanılan eğitim yaklaşımları ve tekniklerde bireyin farkındalığı artarak yeni yaklaşım ve tekniklere daha açık bir hale gelmek mümkündür.

Yansıtıcı uygulama örgütsel değişimin önce bireysel düzeyde başladığı inancına dayanır. Eğitimciler eylemlerinde önce kendileri değişiklik yapmazlarsa eğitim sistemi ve politikalarının değişimi imkânsız olabilmektedir (Osterman & Kottkamp, 2004, s.1).

Bu bağlamda araştırma okul yöneticilerinin yansıtma kullanarak tecrübelerinden nasıl öğrendiklerini ve bunun okul gelişimi ve kendi profesyonel gelişimlerine nasıl katkı sağladığını belirlemek açısından önem teşkil etmektedir. Araştırma sonunda elde edilen bilgiler doğrultusunda yöneticilere kariyer evreleriyle bağlantılı olarak yansıtıcı uygulamalarını geliştirmeleri amacıyla öneriler sunuluyor olduğundan çalışma, tüm kariyer evrelerindeki okul yöneticilerine ve diğer eğitimcilere profesyonel gelişimleri için yol gösterici olma özelliği taşımaktadır.

Yapılacak araştırmanın sadece alanyazın kısmı yansıtıcı uygulamanın tarihsel gelişimi ve teorik köklerini anlamaları ve yansıtıcı uygulamaya ilgi duyan eğitimcilere ilham kaynağı ve yol gösterici olması açısından önemlidir.

Ayrıca bu araştırma eğitim yönetiminde yansıtıcı uygulamanın önemini ortaya koyarak okul yöneticilerine, akademisyenlere, M.E.B yöneticilerine, okul yöneticisi yetiştiren kurumlara, eğitim politikası oluşturanlara ve diğer araştırmacılara yönetimde yansıtıcı uygulamalara yönelik okul yöneticisi yetiştirme programları ve yönetici gelişim programlarının içeriklerinin geliştirilmesinde ışık tutacaktır. Ayrıca okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları ile cinsiyet, kıdem, okul türü, branş, öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alma durumu ve görev türü gibi çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesinin okul yöneticilerinin yönetim performanslarına ve profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma, Türkiye’deki okul yöneticilerinin kariyer evreleri ve yansıtma uygulamaları ile küresel alanyazında bu konuda yapılan araştırmaları karşılaştıracağından yansıtıcı uygulamada kültürel farklılıkları ortaya koyması açısından da önem teşkil etmektedir.

Türkiye’de ve dünyada yansıtıcı uygulama üzerine yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmı hizmet öncesi öğretmen eğitimi üzerine odaklandığı için okul yönetiminde yansıtıcı uygulama çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Eğitim Yönetimi ve Eğitimde Liderlik alanlarında hızlı bir global pazarın varlığını tecrübe ettiğimiz günümüzde, bir çok ülkede temelleri Amerikan/İngiliz Yeni Kamu Yönetimi’ne (NPM) dayanan yönetim şekilleri görülmektedir (Moos&Moller, 2003).



Özellikle eğitimde liderlik ve yönetim alanlarındaki yayınlar İngilizce dilinde yazılmaktadır. Bu durumda eğitimsel liderlik ve yönetim konularındaki literatür kültürel ve sistemden kaynaklı farklılıklar üzerinde durulmadan kendini küresel bir oluşum içinde göstermektedir. Bu durumda birbirine benzer teori ve kavramların ortaya çıktığı düşünülürken kültürel farklılıklardan kaynaklanan semantik farklılıkları vb. de risk oluşturmaktadır (Moos 2002). Bu çalışmada odaklanmak ve ortaya konmak istenen nokta yansıtıcı düşünme üzerine oluşturulmuş global literatürün yanında, aynı araştırma tekniklerini ve araçlarını kullanarak farklı eğitim sistemlerinden ve kültürlerden doğan uygulama farklılıklarını ortaya koymaktır. Bu nedenle araştırmanın bir diğer önemi ise yansıtıcı uygulayıcı olarak okul yöneticilerini global literatür ışığında incelemenin yanında çıkan sonuçları kendi lokal çevrelerinde analiz edip yorumlamasıdır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

1. Araştırmanın nicel verileri, 427 okul yöneticisine (okul yöneticileri ve müdür yardımcıları) 2008-2009 yıllarında uygulanan ölçme aracı ile sınırlıdır.
2. Araştırmanın nitel verileri, 2008-2009 eğitim öğretim döneminde, İstanbul (n=24) ve Kopenhag'da (n=13) ortaöğretim kurumlarında (meslek liseleri dışında) görev yapmakta olan okul yöneticilerinin görüşleriyle sınırlıdır.

### **1.6. Sayıtlar**

Bu çalışmada araştırmaya katılan okul yöneticilerinin, deneyimlerini ve duygularını dürüst ve samimi bir şekilde aktardıkları sayıtlısından hareket edilmiştir.

### **1.7. Tanımlar**

Yansıtıcı Düşünme: Bireyin davranışları, tecrübeleri, çevresinden duydukları ve gözlemledikleri üzerinde farkındalık kazanıp, onları analiz ederek şu anki ve gelecekteki eylemlerini anlamlandırma ve iyileştirme amaçlı derin düşünme sürecidir.

Yansıtmacı Uygulayıcı: Akılcı ve sistematik sorgulama yöntemi kullanarak, çevresinde inisiyatifi ele alan (proactive) ve birçok kişisel ve mesleki engelle yüzleşen ve bunları çözen kişidir (Dewey, 1933).

Yansıtıcı Uygulama Spirali: Öğrenmenin önce kişinin kendisinde gerçekleşip daha sonra içten dışa (bireyden gruba, gruptan tüm örgüte) bir büyüme göstererek etki alanını genişletme sürecidir.

Eylem Repertuarı: Yansıtıcı uygulayıcıların eylemlerini değerlendirme ve geliştirmede yararlandıkları görüntü, teori, bilgi, uygulama, gözlem ve tecrübelerinden oluşan koleksiyondur.

## BÖLÜM II: ALAN YAZIN

“Öğrenciler sürekli düşünmekte, fakat tecrübelerimiz şunu öğretmiştir ki yaptıklarımız üzerine yansıtma yapmadan düşünmemizden hiçbir yarar sağlayamayız”

“Süratle ilerleyen toplumumuzda belki de eksik olan tek unsur yansıtma, yavaşlama, dikkatli ve farkındalık sahibi düşünürler olmaktır.”

(Henry David Thoreau)

“En iyi ve zeki ailenin çocuğu için istediği şeyi toplum tüm çocukları için istemelidir.”

(Dewey, 1933, s.7)

### 2.1. Yansıtıcı Düşüncenin Teorik Temelleri

Yansıtma kelimesi Latince geriye kıvrılma, bükme, dönme anlamına gelen “reflectere” kökünden gelmektedir. Tanımlanması zor bir terim olduğu için yansıtma ve yansıtıcı düşünme üzerine teorisyenler tarafından çok çeşitli tanımlar yapılmaktadır. Knapp (1992) köprü kurma, eleştirme, sorgulama (debriefing), gözden geçirme, eleştirel düşünme, analiz etme, genelleme, transfer etmeyi öğretme, değerlendirme, göz önüne alma gibi kelimeleri yansıtma ile eş anlamlı olarak kullanır.

“Yansıtıcı düşünme bilinçli ve mantıklı kararlar alma ve bu kararların sonucunu değerlendirme sürecini kapsar” (Taggart ve Wilson, 2005))

“Yansıtma, bireyin öğretme ya da öğrenme yöntemi ve düzeyine ilişkin olumlu ve olumsuz durumları ortaya çıkarmaya ve sorunları çözmeye yönelik düşünme sürecidir” (Ünver, 2003, s.5)

Dewey’e (1933) göre ise yansıtıcı düşünme “herhangi bir düşüncenin ya da varsayılan bilginin onu destekleyen temeller ve ortaya çıkabilecek sonuçlar ışığında aktif, ısrarcı ve dikkatli bir şekilde göz önünde tutulmasıdır “.

Campbell ve Campbell-Jones (2002, s.134, Akt. Taggart&Wilson 2005, s.2) yansıtıcı düşünmeyi bireyin tecrübe, inanç ve algılarını ortaya çıkaran bir iç diyalog olarak tanımlarlar.

Osterman ve Kottkamp (1993, s.183), yansıtmayı “kişinin gelecekte daha iyi eylemlerde bulunması için seçim ve karar vermesini geliştirme amaçlı (dışarıdan bir gözlemci gibi) eylemlerinde farkındalık ve analitik bakış açısı uygulama döngüsü” olarak tanımlarlar.

Valverde (1982)’nin tanımına göre yansıtma “bireyin durumunu, davranışını, uygulamalarını, etkililiğini ve başarılarını ben ne yapıyorum ve neden böyle yapıyorum? sorularıyla değerlendirmesi”dir.

Yukarıdaki tanımlara göre yansıtıcı düşünme; bireyin davranışları, tecrübeleri, çevresinden duydukları ve gözlemledikleri üzerinde farkındalık kazanıp, onları analiz ederek şu anki ve gelecekteki eylemlerini anlamlandırma ve iyileştirme amaçlı derin düşünme süreci olarak tanımlanabilir.

Yansıtıcı uygulama ise “Eylemlerimiz üzerine odaklı, onları geliştirme amaçlı düşünme” olarak tanımlanabilmektedir (Hatton ve Smith, 1995, akt. York-Barr ve diğerleri, 2006, s.8).

“Yansıtıcı uygulama eylemlerimizi, kararlarımızı ve bunların ürünlerini davranışlarımızı gerçekleştirme sürecimize odaklanarak yerine getirmektir” olarak da tanımlanabilmektedir. (Killion ve Todgem 1991, akt. York-Barr ve diğerleri, 2006, s.8)

Osterman ve Kottkamp (2004, s.xi) yansıtıcı uygulama sürecinde düşünme, eylem, duygu ve sonuçlar üzerine odaklanarak uygulamalarımızın sistematik olarak gözlemlenmesine odaklanırlar.

Yansıtıcı uygulama kavramına daha da açıklık getirmek için yansıtıcı uygulamanın ne olmadığına bakacak olursak, Sparks-Langer ve Colton’a (1991, s.37) göre yansıtıcı eylemin tersi test edilmemiş uygulama ve prensiplerin umarsız şekilde takip edilmesidir.

Bir öğrenme süreci olarak yansıtıcı uygulama deneysel öğrenme (experiential learning), yapılandırmacılık (constructivism), profesyonel gelişim gibi çeşitli yaklaşımlarla iç içedir ve bu yaklaşımları güçlendirir (Osterman&Kottkamp 2004, sxii).

Dewey (1933) yansıtıcı uygulayıcıyı, akılcı ve sistematik sorgulama yöntemi kullanarak, çevresinde inisiyatif ele alan (proactive) ve birçok kişisel ve mesleki engelle yüzleşen ve bunları çözen kişi olarak tanımlamıştır.

Irwin (1987, s.6, Akt. Reagan ve diğerleri, 2000, s.25) yansıtıcı öğretmeni “Kararlarının teknik, eğitimsel ve etik sonuçları ile karara dayalı varsayımları temel

olarak öğretim kararları veren kişi” olarak tanımlamaktadır. Bu kararlar öğretim eyleminin öncesinde, sonrasında ve eylem sırasında verilebilir. Bu kararları verebilmek için “yansıtıcı öğretmen öğretilcek konuyu, pedagojik ve teorik seçenekleri, öğrencilerin özelliklerini ve sınıfın, okulun ve öğretimin geçtiği çevrenin şartlarını çok iyi bilmelidir” şeklinde tasvir etmektedir.

Yansıtma her yerde, yaşamın her anında yapılabilir. Kendimize günlük hayatta “Bugün neler yaptım?”, “Bu davranışım uygun muydu?”, “Böyle yaparsam, sonuçta neler olabilir?” vb. sorular sorarak yansıtma sürecine girmiş oluruz. Yansıtıcı düşünme kavramı 1930’larda Dewey’in eserlerinde ele alınmasına rağmen eğitim alanında ancak Schön’ün (1983–1987) araştırmalarından sonra ilgi görmüştür. Eğitimde yansıtıcı düşünmeye ilgi 1980’lerin öğretimi çok teknik ve basit bir olaya indirgemesine tepki olarak artmıştır (Zeichner ve Liston, 1996). Örneğin Zeichner ve Liston (1996, s.4) öğretimde ve öğretmen eğitiminde yansıtıcı düşünmeyi ve uygulamayı, öğretmenin sınıf ortamından uzak teorisyenlerin geliştirdiği kuramları uygulayan bir teknisyen olarak algılanışına karşı uluslararası bir hareket olarak görürler. Bu hareket ayrıca eğitimin merkezîyetçi anlayışla yönetimine karşı öğretmenin de sorunlara çözüm bulabileceği, öğretim hedef ve stratejilerinde etkin olabileceği ve var olan öğretim kuramlarını sorgulayabileceği mesajını vermiştir.

### **2.1.1. Yansıtıcı Düşünmenin Temel Teorisyenleri**

#### **2.1.1.1 John Dewey (1859–1952)**

John Dewey pragmatik felsefeye dayanan ilerlemecilik akımının öncülerindedir. Bu felsefeye göre mutlak bilgi yoktur. Dewey’in “Nasıl düşünürüz” (How We Think, 1933) adlı kitabında ilk kez karşılaştığımız yansıtıcı düşünme kavramı ve öğretme kavramı üzerine görüşleri şöyledir: “Her şey değişir, hiçbir şey aynı kalmaz. Zaman değişiyor, insanlar değişiyor, her şey değişiyor... ve siz yansıtıcı bir öğretmen değilseniz, onlarla birlikte değişemezsiniz. Ve değişmiyorsanız etkili olamayacaksınız. Bu değişikliklere hazır ve uymaya istekli olmak zorundasınız”. Kısaca Dewey yansıtmanın doğasını sorgulayıp nasıl oluştuğu üzerine odaklanmaktadır (Moon, 1999).

Dewey’e (1933) göre yansıtıcı uygulayıcı, akılcı ve sistematik sorgulama yöntemi kullanarak, çevresinde (proactive) inisiyatif ele alan ve birçok kişisel ve mesleki

engelle yüzleşen ve bunları çözen kişidir. Bu nedenle Zeichner ve Liston (1996) öğretmenleri, eğitim reformu ve müfredat gelişiminde etkin yansıtıcı uygulayıcı olarak görür. Dewey (1933), toplumun en önemli gereksiniminin öğrencilere okulda öğrendiklerini yansıtmayı öğretmek olduğunu savunur.

Dewey (1933), yansıtıcı düşünmenin anlamını dört boyutta sınıflandırmıştır:

- a) Yansıtıcı düşünmede görüşler yalnızca basit bir biçimde sıralanmaz; görüşler arasında anlamlı ilişkilere dayanan bir ardışıklık vardır. Bir görüş kendisinden önceki görüşe dayanır ve kendisinden sonraki görüşün uygunluğuna karar verir.
- b) Yansıtıcı düşünmede olgular ve olaylara ilişkin duygu ve inançlar üzerinde durulur. Yansıtıcı düşünme, duyguları olumlu duruma getirme ve geliştirmeyi amaçlar.
- c) Algılanılan ya da düşünülen durumlar mantıksal olarak uygun olup olmama koşuluna göre kabul ya da reddedilir.
- d) Yansıtıcı düşünme bir inancın doğasına, koşullarına ve temellerine ilişkin bilinçli bir araştırma yapmayı gerektirir.

Dewey (1933) rutin (günlük) eylem ile yansıtıcı eylem arasında bir ayırım yapar. Rutin eyleme dürtüler, gelenekler ve otorite yön verir. Her okulda kabul edilen ortak kurallar vardır. Karşılaşılan sorunlar, konan hedefler oluşan bu kuralların çok dışında yer almadıkça yaşanan durum olağan karşılanır. Kabul edilen prensipler ise alternatif bakış açlarına yönelmeye ve alternatif çözümler aramaya engel oluşturur. Yansıtıcı olmayan öğretmenler problemi tanımlar ve çözerlerken sadece okuldaki bu ortak prensipleri gözü kapalı kabul edip problemin çözümünde diğer alternatifleri göz önünde bulundurmazlar. Öte yandan Dewey (1933)'e göre var olan gerçekleri hiç sorgulamadan kabul etmek körlük, her şeyi sürekli olarak sorgulamak ise kibirliliktir.

Sınıf ortamının önceden tahmin edilemeyen, kaotik bir ortam oluşu ve öğretmenin sınıfta her gün yüzlerce anlık karar verme zorunluluğunda olduğunu öne süren teorisyenler yansıtmanın böyle bir ortamda mümkün olamayacağı konusunda Dewey'i eleştirmişlerdir. Zeichner ve Liston (1996) yansıtma ile rutin arasında, düşünce ve eylem arasında bir denge olması gerektiğini belirterek Dewey'i desteklemişlerdir.

### 2.1.1.2. Donald A. Schön (1930–1997)

Donald Schön öğrenen toplumun önemini vurgulayan en önde gelen teorisyenlerdendir. Dewey'in felsefesini ve gözlemlerini "Yansıtmacı Uygulayıcı: Profesyoneller Eylem Sırasında Nasıl Düşünür" (The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action, 1983) ve "Yansıtıcı Uygulayıcı Eğitimi" (Educating the Reflective Practitioner, 1987) adlı kitaplarında desteklemiş ve geliştirmiştir.

Schön (1983)'e göre uygulayıcıların karşı karşıya kaldığı durumlar benzer görünseler de hepsi birbirinden farklıdır. Bu problemlerin çözümü var olan mesleki bilgilerin dışında yatar ki bunlar da problem çözme sanatı ve yansıtıcı düşünme gerektirir. Etkili bir yansıtıcı uygulayıcı, teknik uzmanlığı kişisel kavrama ve sanatkârlıkla geliştirmelidir.

Schön'ün başlangıç noktası sabit (değişmez) durumun kaybedilmesidir (the loss of stable state). Toplum ve içindeki tüm örgütlerin devamlı bir değişim süreci içerisinde olduğunu ve bu değişimleri anlamayı, yönlendirmeyi, etkilemeyi ve yönetmeyi öğrenmenin önemini vurgular. Schön, bunları anlama kapasitesini hem kendimizde hem de örgütlerimizde içselleştirmeyi yani uzmanlaşmayı vurgular. Ona göre örgütlerimizi değişen durumların gereklerine uydurmakla kalmayıp, onları öğrenen sistemler haline getirmeli ve geliştirmeliyiz. Schön (1987) buna karşın günümüz örgütlerinin aynı kalma, değişime karşı muhafazakârlık tutumu içerisinde olduğunu belirtirken dinamik muhafazakârlık kavramını (dynamic conservatism) ortaya atar.

Schön "Öğrenen dinamik muhafazakâr bir sistem, örgütün kişiye sunduğu temel fonksiyonlarına bir tehdit oluşturmadan, belli bir düzeyde ve belli bir yolla değişime izin veren bir sistemdir. Sistemlerimiz bu sisteme ait olan kişilerin benliklerini korumayı ve beslemeyi bilmeli ancak aynı zamanda da kendilerini değiştirebilmelidirler" der (1973, s.57; Akt. Smith 2001). Schön, şirketleri sosyal hareketleri ve devletleri öğrenen sistemler olarak adlandırmış ve bu sistemleri geliştirme yolları aramıştır. Schön ve Argyris bu alanda yankı getiren çalışmalar yapmışlardır. Argyris ve Schön (1978) yaptıkları çalışmalarla mesleki etkililik ve örgütsel öğrenme konularında büyük gelişme sağlamışlardır. Çalışmalarında başlangıç noktaları insanların belli durumlarda nasıl hareket ettiklerini belirleyen zihin haritalarıdır. Bu harita onların hareketlerini planlama, uygulama ve gözden geçirmelerini kapsar. İnsanların hareketlerini yönlendiren, açıkça kabul ettikleri teorilerden ziyade bu haritalardır. Yani

teori ve hareket arasında farklılık vardır. Argyris ve Schön (1978) iki hareket teorisi önerirler. Bunlar yönetici ve uygulayıcı olarak ne yaptığımızı örtülü olarak anlatan kullandığımız teoriler (theories-in-use) ve diğerleriyle yaptıklarımızı konuşurken adlandırdığımız benimsenmiş teorilerdir (espoused theories). Yani benimsenmiş teori, ne yaptığımızı anlatırken kullandığımız kelimeler ya da başkalarının yaptıklarımızı adlandırmalarını istediğimiz şekillerdir.

Argyris ve Schön örtülü teorileri açıklamak için üç basamaklı bir model geliştirmişlerdir.

- a) Var olan değişkenler (Governing variables): Bunlar insanların kabul edilebilir limitler içinde kaldıkları değişkenlerdir.
- b) Eylem Stratejileri (Action Strategies): Hüküm süren değişkenleri belli bir düzeyde korumak için insanların planları ve hareketleridir.
- c) Sonuçlar: Bu hareket sonunda ne olduğudur. Bunlar istenilen ya da istenmeyen sonuçlar olabilir. Bu sonuçlar kişinin kendisi için de diğerleri için de olabilir.

Schön (1983), profesyonellerin eylemlerini anlamlandırmada ve geliştirmede iki çeşit yansıtma uyguladıklarını öne sürmektedir. Bunlar; eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action) ve eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action).

Eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action), eylemlerimiz sırasında düşünce yoluyla duygularımızla ilişki kurmaya, tecrübe ve kullandığımız teorilere başvurma yoluna giderek o anda eylem ve uygulamalarımızda değişiklik yapma sürecidir. Profesyonellerin günlük iş yaşantılarında karşılaştıkları yeni problemlere yaklaşımları olarak tanımlanabilir. Gelişen bir olayda hareketlerimizi belirlemek için yeni bir anlayış geliştirmektir (thinking on our feet). Schön'e göre eylem sırasında yansıtma belirsizlik, değişkenlik, değer çatışması, eşsizlik (uniqueness) durumlarında ortaya çıkar. Schön eylem sırasında yansıtmanın belli kurallara bağlı kalarak benzer durumlarda problem çözmeyi sağlayan mesleki (teknik) mantıklılıktan (technical rationality) tamamen farklı olduğunu savunmaktadır.

Eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action), tecrübemizden öğrenerek gelecekteki uygulamalarımızı geliştirmek amacıyla bitmiş bir eylem üzerinde düşünmek ve eylemi yeniden gözden geçirmek şeklinde gerçekleştirilir. Eylem üzerine yansıtma bize eylem



sırasında niçin bu şekilde davrandığımızı ya da grup içinde neler olduğunu keşfetmemizi sağlar. Eylem üzerine yansıtma için kayıtlar tutulabilir ya da başkalarıyla konuşulabilir. Böylelikle profesyoneller eylem ve uygulamaları hakkında fikir ve stratejiler geliştirebilirler.

### **Schön'e Eleştiriler**

Day'e (1993) göre Schön öğretmenin diyalog ve mantıksal çıkarımlarla öğrenme boyutunda eksik kalmaktadır. Ona göre Schön öğretmenlerin ve diğer profesyonellerin bir araya gelerek tecrübelerini yansıtmaya çevirmeleri üzerinde durmamıştır. Day (1993), yansıtıcı düşüncenin Schön'de kişi ve içinde bulunduğu durumla sınırlı tek kişilik bir süreç olarak ele alındığını ancak tecrübeler ve fikirler tartışıldığında daha fazla alternatif gözden geçirilerek daha doğru sonuçlara ulaşılabileceğini ileri sürer.

Eraut'a (1995) göre ise Schön'ün teorisinde eylem sırasında yansıtma ve eylem üzerine yansıtma arasındaki fark açık değildir. Eraut ayrıca eylem sırasında yansıtmanın (reflection-in-action) yetersiz zamanda bilinçli bir şekilde uygulanmasının imkânsızlığını vurgular.

Schön ayrıca eleştirilenler tarafından öğretim uygulamalarında sadece öğretmenle sınırlı kaldığı, sosyal etkenleri dikkate almadığı için eleştirilmektedir. Oysa eleştirilenlere göre yansıtma sadece öğretmenin kendi öğretim becerilerini geliştirmek için yaptığı bir uygulama değil aynı zamanda dış etkenleri (okul atmosferi, çevre şartları, öğrenci, vb.) de göz önüne alarak onları da geliştirmeyi amaçlayan bir uygulama olmalıdır (Zeichner ve Liston, 1996).

Day (1993) ise eylem sırasında ve eylem sonrasında yansıtmanın önemini kabul etmekle birlikte yansıtıcı düşünmenin ancak eleştirel diyalog ve sosyal çevreyi geniş boyutta algılamakla gerçekleşebileceğini öne sürmektedir. Yaptığımız işi bu düzeylerde geliştirmedığımız takdirde yansıtıcı düşünme uygulamaları kişisel düzeyde kalacaktır. Bu nedenle Day (1993), sadece kendi kurumumuzun içinde değil, diğer kurumlarla da iletişim ağları oluşturmanın önemini ileri sürer.

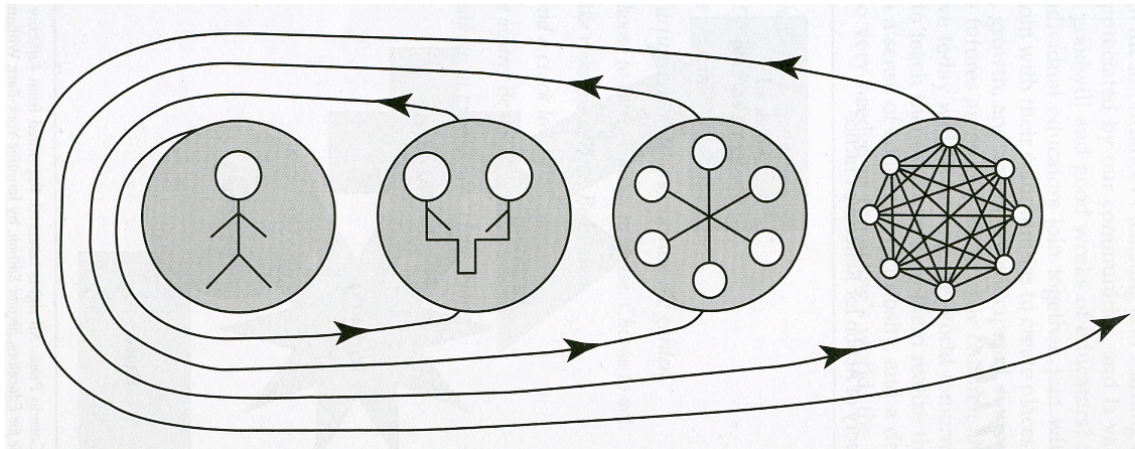
## 2.1.2 Yansıtma Çeşitleri

### 2.1.2.1 Uygulayıcılarına Göre Yansıtma Çeşitleri- Yansıtıcı Uygulama Spirali

Yansıtıcı Uygulama Spirali okulda yansıtıcı uygulamayı bir kültür haline getirebilmeye yarar. Yansıtıcı Uygulama Spirali yaklaşımının dayanak noktası öğrenmenin önce kişinin kendisinde gerçekleştiği ve içten dışa (bireyden gruba, gruptan tüm örgüte) bir büyüme gösterdiğidir (York-Barr ve diğerleri, 2006, s.19).

Yansıtıcı uygulama spirali, uygulayıcılarına göre dört çeşitten oluşmaktadır (Şekil 1). Yansıtma önce bireysel düzeyde başlar ve ikinci düzey olarak iş ortağımızı, eş ya da arkadaşımızı da kapsayacak şekilde etkinlik alanını genişletir. Üçüncü düzeyde yansıtma alanı daha da genişleyerek küçük grup ya da takım düzeyinde etkisini göstermeye başlar. Dördüncü düzeyde ise en dıştaki daireyi de içine alarak okul çapında uygulamalara dönüşür. Dört düzeyden oluşan spiral, spiralin içindeki birey ve grupların birbirlerine olan bağımlılığını gösterir. Spiralin her düzeyindeki uygulamaların okul genelindeki uygulamalar ve öğrenme üzerinde kümülatif bir etkisi vardır. Kendi yansıtma kapasitemizi arttırdıkça iş ortağımız, arkadaşımız ile uyguladığımız ya da küçük gruplardaki yansıtıcı uygulamalarda daha olumlu etkimiz olur. Yansıtıcı uygulamaları benimseyen küçük grupların ise planlı ve sistemli yapıldığı takdirde yansıtıcı uygulamaların okulun tamamına yayılmasında büyük etkileri olacaktır.

**Şekil 1 Yansıtıcı Uygulama Spirali: Bireysel Yansıtma, İş Ortağı ya da Meslektaşla Yansıtma, Küçük Grup ya da Takım Yansıtması, Okul Çapında Yansıtma Düzeyleri**



Kaynak: York-Barr, J., Sommers, W.A, Ghore, G.S. ve Monthie J. (2006). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. California: Corwin Press.

### **2.1.2.1.1 Bireysel Yansıtıcı Uygulama**

Bu düzey, eğitimci ya da normal birey olarak sorumluluk ve kontrolü tam olarak üstlendiğimiz düzeydir. İşimizde ve yaşamımızda yansıtıcı olmak bize ve bizim seçimimize kalmıştır. Bireysel olarak yansıtıcı olmanın faydaları şöyle sıralanabilir (York-Barr ve diğerleri, 2006, s.21):

- a) Kişisel performansımız ve uygulamalarımızdaki ikilemler ile uygulamalarımızın etkileri ve sorunlara farklı çözüm yolları hakkında daha çok farkındalık; profesyonel uygulamalarımızda gelişme,
- b) Uygulamalarımızda, öğrenme kapasitemizde ve öğrencilerimizin öğrenmesinde gelişme,
- c) Yansıtıcı uygulamada kullanılan bilgi, beceri ve özellikler düşünme ve eylemlerimizle iç içe olduğundan gelişim ve öğrenme için kişisel kapasitenin artması,
- d) Kişisel ve profesyonel hedeflerimizde yenilenme ve netlik, uygulamalarımızı istediğimiz yönde sürdürmek için yetki hissi gelişimidir.

Bireysel yansıtma uygulamalarını geliştirmek için günlük tutma, olay incelemesi, edebi eserler okumak, öğretim portfolyosu geliştirmek, zihnimizi boşaltmak için vücut egzersizleri yapmak, bir süre inzivaya çekilmek, video ya da ses kayıt cihazıyla kendi uygulamalarımızı dinlemek ve gözlemlemek gibi araçlar kullanılabilir. Yansıtıcı uygulamalarla kendi potansiyelimizi geliştirmek başkaları üzerinde etkimizi de arttırabilmektedir.

### **2.1.2.1.2 Eş, Ortak ya da Arkadaşlarla Yansıtıcı Uygulama**

Özellikle karşılıklı güvenin yüksek olduğu ilişkilerde bir başkası ile yansıtıcı uygulama sürecine girmek bireyin kendi uygulamaları üzerinde daha derin bir anlayış sağlar (York-Barr, 2006, s.21). Bu tip yansıtma uygulamalarının bireylere katkıları şöyle sıralanabilir:

- a) Başka birinin farklı bakış açılarını görerek ve yansıtıcı uygulama sürecinde mentorluk olarak kendi uygulamalarımız hakkında daha derin bilgi edinmek,

- b) İşteki yalnızlık duygumuzu iş arkadaşımızla daha güçlü ilişkiler kurmamızı sağlayarak azaltmak ve aldığımız profesyonel ve sosyal desteği arttırmak.
- c) Çalıştığımız ortamdaki bir kişiyle iletişim ve paylaşımımız kim olduğumuz ve çalıştığımız yerde (okulda) işlerin nasıl yürütüldüğü hakkında daha geniş algıya sahip olmamızı sağlar,
- d) İşyerimizdeki güven hissimiz, işimize ve iş çevremize bağlılığımızı artırır (York-Barr, 2006).

Eş, ortak ya da arkadaşlarla yansıtıcı uygulamaları geliştirmek için günlük tutma, koçluk, makale okuma ve makaleler üzerine tartışma, vaka çalışmaları, öğrenci çalışmalarını değerlendirmek ve çevrimiçi diyalog gibi araçlar kullanılabilir. Bu tip yansıtıcı uygulamalarda yansıtmanın yapıldığı kişiye de görevler düşmektedir. Yansıtıcı düşünme sürecine giren kişi öncelikle iyi bir dinleyici olmalıdır (Moon, 1999). Gibbs (1988)'e göre etkili yansıtmanın olabileceği bir diyalogun 3 özelliği vardır:

Olayı betimleme aşaması: Detaylara odaklanma, objektif olma, farkındalığın nasıl sağlandığını sorgulama ve tecrübenin diğerlerine benzer ve onlardan farklı yönleri.

Yaşanan tecrübe ile ilgili iyi ya da kötü yönünde değerlendirme yapma: Nelerin iyi gittiğini, nelerin gitmediğini, olayın en iyi ve en kötü yönlerinin neler olduğu hakkında değerlendirme yapmak.

Olay sırasında neler olduğunun daha derin sorgulanıp analiz edilmesi, anlamlandırılmaya çalışılması.

### **2.1.2.1.3. Küçük Grup ve Takım Düzeyinde Yansıtıcı Uygulama**

Küçük grup ya da takım düzeyinde yansıtıcı uygulamaların diğer uygulama türlerine oranla etkisi büyük olsa da riski de aynı oranda artar. Grupta çok sayıda insan olacağından güven duygusunun gelişimi zor; bireyler arasındaki ilişkilerin boyutu çeşitlidir. Gruptaki kişilerin gruba katılımları zorunlu tutulmuş olabileceğinden gruba katılımcıların seçimi ve isteklilikleri üzerinde etkili olunamayabilmektedir. Bireylerin birbirleriyle uzlaşmaları ve birbirlerine bağlılıkları ise grup içindeki ilişkileri ve çıktıları etkileyecektir. Küçük grup ve takım düzeyindeki yansıtıcı uygulamaların bireylere katkıları şöyle sıralanabilmektedir (York-Barr, 2006, s.22):

- a) Yaşamın farklı alanlarından uzmanlık ve tecrübe getiren bireyler birbirlerine sundukları kaynaklarla öğrenmelerini arttıırırlar.
- b) İşyerlerindeki geniş iletişim ağı, çalışanların birbirlerine olan profesyonel ve sosyal desteklerini arttırır.
- c) Gruptaki bireylerin ortak amaç, sorumluluk ve uzmanlıkları öğrenciler ve eğitim faaliyetleri üzerinde daha etkili müdahaleler sağlar.
- d) Grup üyelerinin çalışma ve öğrenmeye adanmışlıkları uygulamaların başarıyla sonuçlanacağı yolunda destek ve güven verir.
- e) Kendimizin ve diğerlerinin tecrübe ve bakış açılarını anlamamız işyerindeki iklimi ve meslektaşlar arasındaki işbirliğini arttırır.

Küçük grup ya da takım halinde yapılan yansıtıcı uygulamaları geliştirmek için eylem araştırması, çalışma grupları, düzenli dikey ya da yatay eşgüdümlü toplantılar, öğrenci çalışmalarını incelemek ve vaka çalışmaları gibi araçlar kullanılabilir.

#### **2.1.2.1.4. Okul Çapında Yansıtıcı Uygulama (Schoolwide Reflective Practice)**

Örgütsel ve kültürel değişim bireylerde değişiklik meydana gelmeden gerçekleşmeyeceği gibi değişim diyalogları da tüm örgüte yayılmadan gerçekleşmez (Osterman&Kottkamp, 2004; Kottkamp&Silverberg, 2003).

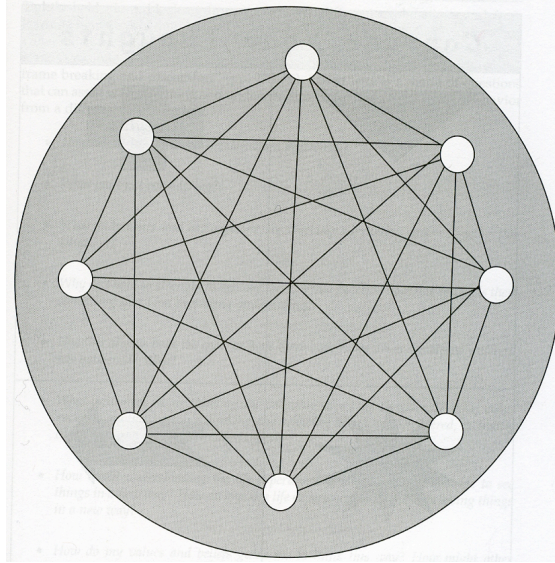
Okulda yansıtıcı uygulamaları geliştirmeye yönelik çalışmalar bireysel kaldığında uygulama sadece az sayıda öğrenci üzerinde olumlu sonuç verir. Öğrenci ve öğretmen buldukları konularından ayrıldığında bu uygulamaların sürekliliği sağlanmamış olur. Ayrıca özellikle hedeflenmiyorsa ve bu doğrultuda stratejiler belirlenmiyorsa bir grup ya da sınıftaki yansıtıcı uygulamaların tüm okula yayılması çok zordur. Bu tip yansıtma uygulamalarının yararları şöyle özetlenebilir (York-Barr, 2006, s.24)

- a) Okul çapında uygulamaların gelişmesini ve öğrenci başarısını amaçlayan öğrenme ve bilgi kaynaklarının artar.
- b) Tüm öğrenciler için ortak amaç ve paylaşılan sorumluluk bilinci oluşur.
- c) Öğretmenlerin öğrenciler, planlama ve uygulamaları hakkında birbirleriyle sürekli iletişimde olmaları okuldaki tüm öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki uyumu arttırır.

- d) Öğretmenler arasında profesyonel destek ve uzmanlık artar.
- e) Özellikle okul politika ve uygulamalarının nelerden etkilendiğini anlama ve okul kültürünü algılama gelişir.
- f) Öğretmenler arasındaki iletişimin gelişmesi ile örgüte bağlılığın ve çalışanların becerilerinin farkındalığı artar.
- g) Dış baskılardan daha az etkilenilir ve yeni ortaklıkların sağlayabileceği fırsatlar değerlendirilebilir.

Okul çapında yansıtıcı uygulamalar farklı formatlarda olabilmektedir (Şekil 2). Belirli konularda odaklanılarak tüm okul personelinin bir çalışma grubu etrafında toplanması sağlanabilirken, okul personelini çeşitli gruplara ayırarak farklı amaçlar doğrultusunda gruplar da oluşturulabilir. Örneğin farklı disiplinlerde uzmanlık alanları olan kişiler bir araya gelerek ortak bir hedef için çalışabilirler.

**Şekil 2 Okul Çapında Yansıtıcı Düşünme İlişki Ağı**



Kaynak: York-Barr, J., Sommers, W.A, Ghere, G.S. ve Monthie J. (2006). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. California: Corwin Press.

Yansıtıcı uygulama spiralleri merkezden uzaklaştıkça, uygulamaların etkisi daha büyük olur. Bu süreçte uygulamalara katılımın artması, sürecin karmaşıklığını artırır. Kişilerarası ilişkiler, okulda yansıtıcı uygulamaları gerçekleştirecek mekânların bulunması ve çalışma saatlerinin çalışanlara uyması zorlaşır.

### **2.1.2.2. Uygulama Zamanına Göre Yansıtma Çeşitleri**

Schön (1983) yansıtmayı profesyonellerin ne yaptığını anlamada kullanır (mimar, psikoterapist, yönetici vs.). Schön (1983), profesyonellerin eylemlerini anlamlandırmada ve geliştirmede iki çeşit yansıtma ileri sürer: a) Eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action), b) Eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action). Kişinin eylem sırasında yansıtma (Reflection-in-action) ve eylemden sonra yansıtma (reflection-on-action) kapasitesini geliştirmek farklı disiplinlerdeki mesleki gelişim programlarının en önemli özelliği olmuştur. c) Eylem için yansıtma (reflection-for-action) Killon ve Todnem (1991) tarafından geliştirilmiştir. Bu yansıtma türünün amacı geleceğe yönelik davranışlara rehberlik etmektir.

#### **2.1.2.2.1. Eylem Sırasında Yansıtma (Reflection-In-Action):**

Eylemlerimiz sırasında düşünce yoluyla duygularımızla ilişki kurmaya, tecrübe ve kullandığımız teorilere başvurma yoluna giderek o anda eylem ve uygulamalarımızda değişiklik yapma sürecidir. Profesyonellerin günlük iş yaşantılarında karşılaştıkları yeni problemlere yaklaşımları olarak tanımlanabilir. Gelişen bir olayda hareketlerimizi belirlemek için yeni bir anlayış geliştirmektir (thinking on our feet). Eylem sırasında yansıtma belirsizlik, değişkenlik, değer çatışması, eşsizlik (uniqueness) durumlarında ortaya çıkar. Schön'e göre eylem sırasında yansıtma belli kurallara bağlı kalarak benzer durumlarda problem çözmeyi sağlayan mesleki mantıklılıkla (technical rationality) tamamen zıttır.

#### **2.1.2.2.2 Eylem Üzerine Yansıtma (Reflection-On-Action)**

Eylem sonrasında eylemi gözden geçirerek başka bir deyişle tecrübemizden öğrenerek gelecekteki uygulamalarımızı geliştirmek amacıyla yapılır. Eylem üzerine yansıtma bize eylem sırasında niçin bu şekilde davrandığımızı ya da grup içinde neler olduğunu keşfetmemizi sağlar. Eylem üzerine yansıtma için kayıtlar tutulabilir ya da başkalarıyla konuşulabilir. Böylelikle eylem ve uygulamalarımız hakkında fikirler ve stratejiler geliştiririz. Literatürde farklı araştırmacılar tarafından reflection-in-action ve reflection-on-action kavramları yerine aktif yansıtma ve proaktif (inisiyatif ele alan) yansıtma terimleri de kullanılmaktadır.

### **2.1.2.2.3. Eylem İçin Yansıtma (Reflection-For-Action)**

Yansıtmanın sonradan geliştirilen üçüncü çeşidi eylem için yansıtma (reflection-for-action) ise Schön'ün geliştirdiği eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action) ve eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) uygulamalarıyla ulaşılmak istenen sonuçtur (Killon ve Todnem, 1991). Reflection-in-action ve reflection-on-action doğaları gereği tepkiseldirler ve aralarındaki fark yansıtmanın yapıldığı zamana göredir (Reagan 2000, s21). Buna karşı eylem için yansıtma (reflection-for-action) ne geçmişten yeniden gözden geçirmek içindir ne de tecrübe ettiğimiz meta kognitif (bilişsel) süreci farkına varmamızı sağlamaya yöneliktir. Eylem için yansıtmanın amacı geleceğe yönelik davranışlara rehberlik etmektir (Killon ve Todnem, 1991, s.15).

Reagan ve diğerlerine göre (2000, s.22) yansıtıcı uygulamalar bu üç çeşidi de öğretmenin kariyeri boyunca devinim gösterebilir: “Örneğin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ayırıcı özellikleri eylem üzerine yansıtma ve eylem için yansıtma iken deneyimli öğretmenler daha yoğunlukla eylem sırasında yansıtma kullanmaktadırlar”. Bu nedenle Reagan ve diğerleri (2000, s.22) yansıtma çeşitlerini uygulamanın lineer bir süreç olmaktansa sürekli devinim halinde bir spiral olarak görülmesini savunmaktadırlar.

### **2.1.2.3. Liderlerin Yansıtma Çeşitleri**

Day (2000) yansıtma çeşitlerini etkili liderlerin uygulamalarına göre kategorize etmiş ve etkili liderlerin beş çeşit yansıtma kullandıklarını saptamıştır: 1) Bütünsel (holistic), 2. Pedagojik, 3. Kişilerarası (interpersonal), 4. Stratejik, 5. Kişisel Yansıtma. Bütünsel yansıtma yönetici vizyon ve kültür oluşturmaya odaklanır. Pedagojik yansıtma öğretim ve öğrenmede yüksek kalite ve beklentilere, kişilerarası yansıtma personeli, öğrencileri, aileleri ve diğer paydaşları tanıma ve geliştirmeye, stratejik yansıtma örgütün geleceğini kontrol altına almak için girişimcilğe, kişisel yansıtma ise kendini tanıma, kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirilmeye odaklanır.

### **2.1.3. Yansıtıcı Düşünme Düzeyleri**

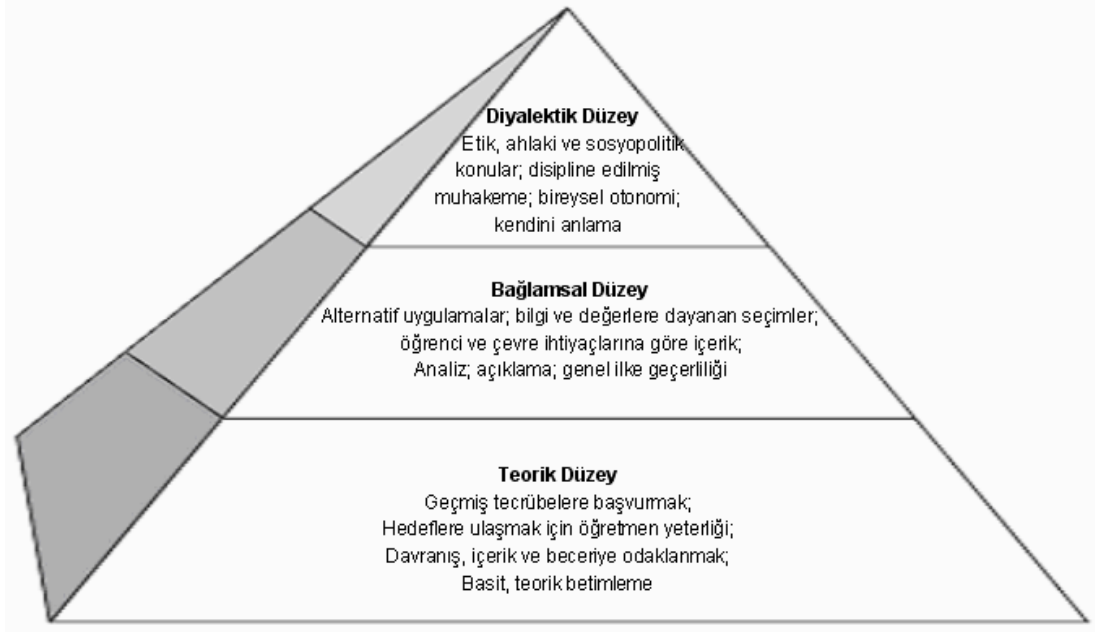
Yansıtıcı düşünme literatüründe yansıtmanın düzeyine göre a) Teknik yansıtma, b) Pratik (Bağlamsal) yansıtma, c) Eleştirel (Diyalektik) yansıtma olmak üzere üç çeşit yansıtma belirlenmiştir (Van Manen, 1977; Hatton&Smith, 1995; Taggart&Wilson,



2005; Grimmett, MacKinnon, Erickson, ve Riecken, 1990; Lasley, 1992; York-Barr-s.57).

Taggart & Wilson ise (2005, s.3), Van Mannen'nın geliştirdiği yansıtıcı düşünce düzeylerini temel alarak bir "Yansıtıcı Düşünme Piramidi" oluşturmuşlardır (Şekil 3).

**Şekil 3 Yansıtıcı Düşünme Piramidi**



Kaynak: Taggart, G.L., & Wilson, A.P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. California: Corwin Press.

- Diyalektik Düzey: Ahlaki, etik ve sosyopolitik, bireysel otonomi, (disciplined inquiry, self-understanding) konularına odaklanır.
- Bağlamsal Düzey: Alternatif uygulamalar, bilgi ve değerlere dayalı seçimlere, öğrenci ihtiyaçlarına ilişkin içerik, analiz, açıklama, prensiplerin geçerliliğine bakar.
- Teknik Düzey: Geçmiş tecrübelerle başvurma, davranış, içerik ve beceriye odaklanma, basit teorik tasvir, hedeflere ulaşmada öğretmen yeterliliği

### 2.1.3.1 Teknik Yansıtma

Teknik yansıtma öğretim ve öğrenmenin geçtiği sınıf ve okul ortamını göz önüne almadan eğitimsel bilgilerin ve müfredattaki hedeflerin teknik olarak uygulanmasına ve

bu süreçte belirli strateji ve tekniklerin seçilmesine odaklanılır. Bu düzeyde tamamıyla metodolojik problemler ve hedeflere ulaşmak için teori geliştirme üzerinde durulur (Taggart&Wilson 2005, s.2). Bu aşamada “Hedeflenen teknikler uygulanıyor mu?”, “Metotlar hedeflere ulaşmak için uygun mu?”, “Öğrenciler onlara söyleneni yapıyorlar mı?” gibi sorulara cevap aranır. Teknik yansıtma düzeyi eğitime hedeflere ulaşmak için doğru ders içeriklerinin seçilmesi ve uygulanması konusunda faydalı olur.

### **2.1.3.2. Pratik Yansıtma**

Pratik (bağlamsal) yansıtma, eğitimin çıktıları ve sonuçları incelenirken amaçların uygunluğu sorgulanır, hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını görmek için öğretmen ve öğrenci davranışları incelenir. Bu aşamada “Uygulamaların temelindeki teoriler nelerdir?”, “Öğrenme çıktıları nelerdir? “Bu uygun bir hedef midir?” gibi sorulara cevap aranır. Pratik düzeyde yansıtma eğitimcilerle sınıf uygulamalarının teorik temellerini, kavramları, durumları anlamalarını ve bu uygulamaların öğrenci gelişimi için geçerliliklerini savunmalarını sağlar. Teori ile pratik arasındaki uyumu bireysel yansıtma ile açıklamak bu düzeyde gerçekleşir.

### **2.1.3.3. Eleştirel Yansıtma**

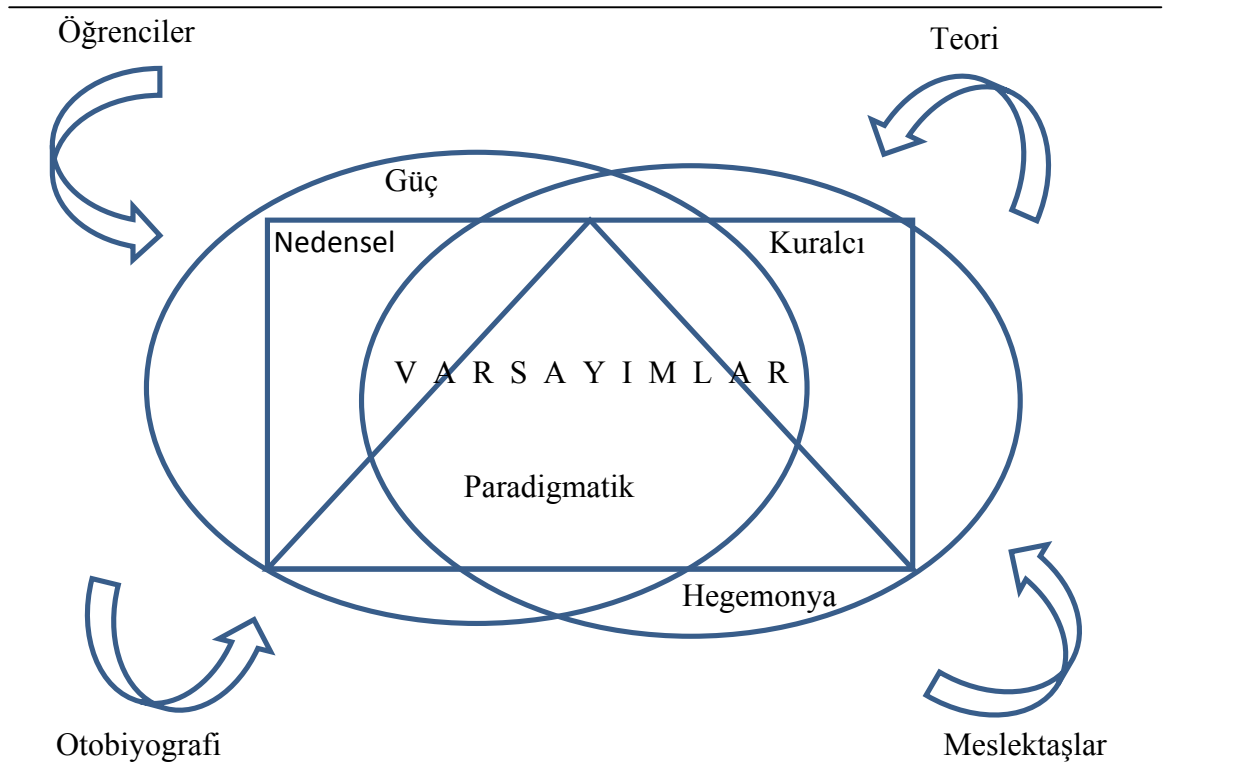
Eleştirel yansıtma, bilginin değeri ve sosyal koşullar göz önüne alınarak uygulamanın ahlaki, etik ve adalet boyutuna odaklanılır ve daha derin sorgulama sürecine girilir. Eleştirel yansıtma düzeyinde müfredat planlamasına göre eşitlik, serbest bırakma, adalet gibi kavramlar değerlendirilir. Eğitimciler kişisel önyargılarından bağımsız olarak öğretilen bilginin ve öğrenciye yararlı çevre koşulları üzerinde dururlar. Bu düzey seçimlerin savunulabildiği ve bir durumun açık fikirlilikle değerlendirildiği düzeydir. Bu aşamada “Uygulama eşitliği sağlıyor mu?”, “Dersin güçlü/zayıf/geliştirilmesi gereken yönleri nelerdir?”, “İçerik öğrencilerin ilgilerini çekici mi?”, “Bu ders başka bir şekilde öğretilir mi?” gibi sorular yöneltilebilmektedir (Van Manen, 1977). Eleştirel yansıtma düzeyi eğitimcilerle bilgi sistemlerini ve teorileri birbirleriyle ilişkilendirerek durumlara göre analiz etmeyi; temel varsayımları, norm ve kuralları eleştirel bir şekilde gözden geçirmeyi, öğretimin etik ve ahlaki boyutunu, eğitimsel planlama ve uygulamaları sorgulamayı sağlar (Taggart&Wilson, 2005, s.5). Bu nedenle eleştirel

yansıtmanın sınıfta ve okulda demokratik bir ortamın, demokratik eylemler ve değerlerin oluşmasında etkisi büyüktür (Brookfield, 1995, s.36).

Eleştirel yansıtmacı (critical reflector) olabilmek için bize kim olduğumuzu ve ne yaptığımızı tarafsız ve sade yansıtacak merceklere ihtiyacımız vardır (Brookfield 1995, s.29). Kendimize dışarıdan bakmanın negatif yanlarından biri ayna olarak kullandığımız insanların bizim varsayımlarımızı paylaşması ve bu durumda onlarla diyalogumuzun aynı önyargıların ve klişelerin onaylandığı üretken olmayan bir döngüye girmesidir. Aynı, fikirlerinden hoşlandığımız bir yazarı okumamız gibi, sempati duyduğumuz ya da çok yakın olduğumuz arkadaş ya da meslektaşlarımıza yöneliriz.

Brookfield'a göre (1995, s.29) eleştirel yansıtıcı olabilmek için öğretme şeklimizi görüntüleyebileceğimiz dört merceğimiz vardır. Bu mercekler Şekil 4'te bizi varsayımlarımıza götüren dört okla gösterilmiştir.

**Şekil 4 Eleştirel Yansıtma Süreci**



Kaynak: Brookfield (1995, s. 30)

### **2.1.3.3.1. Öğretmen ve Öğrenci Olarak Kendi Özgeçmişlerimiz**

Brookfield'a göre (1995, s.29) “Öğrenci olarak kendi özgeçmişimize başvurmak bizi diğeri (the other) rolüne sokar. Uygulamamızı aynanın öteki yüzünden görürüz ve öğrencilerimizin ne tecrübe ettikleriyle ilişki kurarız. Böylelikle çalışmamızı şekillendiren içgüdüsel sorgulamanın ve paradigmatik varsayımların farkına varır ve meslektaşlarımız ve öğrencilerimizle yaptığımız diyaloglar ya da kitaplardan edindiğimiz bilgiler aracılığıyla bunun doğruluğu ve geçerliliğini test ederiz”.

Otobiyografilerimiz bize öğretmenlik ya da yöneticiliğimiz süresindeki uygulamalarımızın nedenleri hakkında bilgi verir. Örneğin öğretmenliğinde yönetim tarafından haksızlıklara uğrayan bir okul yöneticisi, kendi yöneticiliğinde aynı hatayı yapmayacaktır. Ya da öğrenciliğinde dersle ilgilenen fakat tartışmalara katılmaktan çekinen bir öğretmen aynı şekilde kendi dersinde tartışmalarda aktif olarak rol almayan öğrencileri katılıma zorlamaz. Örneklerde de görüldüğü gibi geçmişimizde yaşadığımız tecrübelerin şimdiki uygulamalarımız üzerinde etkileri vardır. Bu uygulamaları değiştirmek ya da nedenlerini anlamak için otobiyografiler önem arz eder.

Bu aşamada kullanılacak çeşitli teknikler vardır. Bu teknikler; öğretme günlükleri, öğretmen öğrenme denetimleri (teacher learning audits), rol model profilleri, hayati tecrübe (survival advice memos), video kaydı, ideoloji eleştirisi, en iyi/en kötü tecrübe matrisleri, kavram haritaları, öğrenme sohbetleri, metafor (mecaz) analizleri gibi tekniklerdir (Brookfield, 1995, s.33) (Bkz. Yansıtmayı Güçlendiren Strateji ve Teknikler). Bireysel yansıtmayı geliştirmeye yönelik bu tekniklerin eksikliği inkâr ve uygulama sırasında saptırma riskinin ortadan kaldırılamamasıdır.

### **2.1.3.3.2. Öğrencilerimizin Gözü**

Kendimizi öğrencilerimizin gözünden görmek öğrenciye istediğimiz mesajı ulaştırıp ulaştıramadığımızın, öğrencilerin uygulamamızdan almalarını istediklerimizi alıp almadıklarını ve onların bizi hedeflediğimiz şekilde algılayıp algılamadıklarını görmemizi sağlar. Kendimizi öğrencilerin gözünden görmek için kullandığımız çeşitli yöntemler sonucunda öğrencilerimizin bazen bizi doğru anlayıp yorumladıklarını görsek de çoğu zaman durum bu sonucu göstermeyip, öğrencilerin eylemlerimizi çok çeşitli hatta hiç hedeflemediğimiz şekillerde yorumladıklarını görebiliriz. Bu durumu

bazen öğrencilerimizin söz ve davranışlarımızı birbiriyle tezat oluşturacak şekilde ifade ettiklerinde fark ederiz (Brookfield 1995, s.34).

Kendimizi öğrencilerin gözünden görebilmenin en büyük zorluğu öğrencilerin öğretmenin eleştirilmeye karşı yaklaşımını tahmin edemedikleri için açık ve dürüst olamamalarından kaynaklanır. Öğrencilerden güvenilir eleştiriler almak için onların güvenlerini kazanmak ve isimleri gizli tutmak temel alınmalıdır.

Kendisini öğrencilerin gözünden görebilmek öğretmene öğretim faaliyetlerinde daha çok sorumluluk hissetmesini sağlar. Öğretmen eylemleri ve güç kullanımı üzerinde daha çok düşünerek demokratik uygulamalarını ve bu yöndeki değerlerini geliştirir (Brookfield 1995, s.39).

#### **2.1.3.3.3. Meslektaşlarımızın Tecrübeleri**

Meslektaşlarımızı sınıfta bizi gözlemlemeye davet ederek ya da onlarla eleştirel diyaloglara girerek uygulamamızın bize görünmeyen yönlerini fark edebiliriz. Meslektaşlarımızla eleştirel diyaloga girmek, tecrübe ettiğimiz durumu onların uyarlamasıyla algılayabilmemizi sağlar. Ayrıca onların da benzer sorunlarla karşı karşıya kaldıkları tecrübelerini ve bu durumlara olan yaklaşımlarını anlatmaları öğretmen ya da yöneticiye pratikteki uygulamalarını değerlendirme, yeniden şekillendirme ve daha iyi anlamlandırma şansı verir. Bu paylaşım aynı zamanda öğretmen ya da yöneticiye karşılaştığı problemlerde yalnız olmadığı hissini vererek onların kendilerine olan güvenlerinin azalmasını engeller (Brookfield 1995, s.35).

#### **2.1.3.3.4. Teorik Literatür**

Teorik literatür benzer durumlar için farklı yorum ve yaklaşımlar sunabilir ve öğretmenin öğretim tecrübesini farklı şekillerde isimlendirebilir. Teoriler öğretmenin pratikteki uygulamasını isimlendirmesine ve bunu bir temele oturtmasına yardımcı olur (Brookfield 1995, s.36). Ayrıca öğretmenin karşılaştığı sorunların analizi ve bu sorunların çözümüne yönelik araştırmalar öğretmenin sınıftaki tüm sorumluluğu üstüne alıp, problemlerin yalnızca kendi hatasından kaynaklandığı hissini azaltır.

Brookfield'a (1995, s.37) göre öğretmen eleştirel yansıtma bu dört merceği kullanarak aşağıdaki özellikleri geliştirir:

- a) Öğretimin ideolojik temellerini anlar.
- b) Riski en aza indirmeyi öğrenir.
- c) Kendini sürekli bir oluşumda görür.
- d) Öğretimini birbiriyle bağlantılı aktiviteler haline getirir.
- e) Daha demokratik sınıflar yaratır.
- f) Kendi sesini keşfeder.

Ancak bu mercekleri kullanmanın ve okulda/örgütte yansıtıcı düşünme kültürü oluşturabilmenin önünde bazı engeller vardır. Brookfield (1995, s.247-251) örgütte yansıtıcı düşünme kültürü oluşturmanın önündeki engelleri okuldaki sessizlik kültürü, bireycilik kültürü, gizlilik kültürü olarak sınıflandırmaktadır.

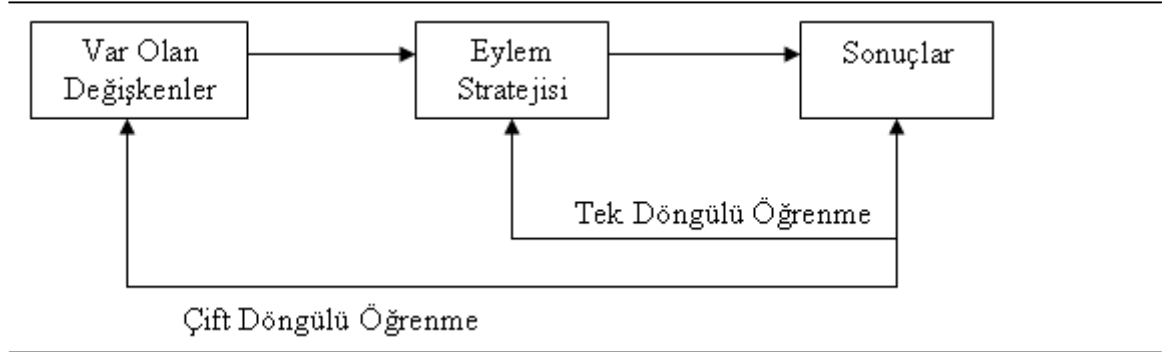
Reagan ve diğerlerine göre (2000, s.22) Van Manen'in geliştirdiği yansıtma modeli öğretmenlerin acemilik döneminden uzmanlık (expert/master) dönemine geçişi ve gelişimleriyle paralellik gösterir. Mesleğe yeni başlayan birçok öğretmen yetersiz repertuar (schemata) nedeniyle eğitimsel problemlerle teknik düzeyde yansıtma ile baş etmektedirler (Taggart&Wilson, 2005, s.2). Valli (1990, 1997) yansıtıcı düşünme sürecinin ilk basamağını teknik düzey olarak adlandırmasına rağmen, bu düzeyi yansıtmanın görülmediği bir aşama olarak tanımlar.

York-Barr ve diğerleri (2006, s.56) teknik düzeydeki yansıtmanın en düşük, eleştirel düzeydeki yansıtmanın en yüksek seviyede yansıtma olarak kabul edilmesine karşıdır. Bu görüşe göre tüm yansıtma düzeyleri gerekli ve yararlıdır. Ancak durum ve amaca göre kullanılacak yansıtma düzeyi değişiklik göstermelidir. Bazı durumlarda teknik yansıtma istenen sonucu verirken, belirli durumlarda eleştirel yansıtma teknik yansıtma kadar etkili olmayabilir.

Argyris ve Schön uygulanan yansıtmanın düzeyine göre tek döngülü ve çift döngülü öğrenme yaklaşımlarını geliştirmişlerdir. Argyris ve Schön'e (1978) göre öğrenme, keşfetmeyi ve yanlış düzeltmeyi gerektirir. Bir şey yanlış gittiğinde birçok kişi için başlangıç noktası, var olan değişkenler çerçevesinde yeni bir strateji bulmaktır. Yani var olan/belirlenen amaçlar, değerler, planlar ve kurallar sorgulanmaz. Buna tek döngülü öğrenme (single-loop learning) denir. Buna alternatif ise var olan değişkenleri

sorgulamaktır. Buna ise çift döngülü öğrenme (double-loop learning) denir (Şekil 5). Bu tür öğrenme var olan değişkenlerde değişiklik gerektirebilir.

Şekil 5 Tek ve Çift Döngülü Öğrenme Süreci



Hata belirlendiğinde ve var olan politikalar ve amaçlar doğrultusunda düzeltildiğinde bu hata düzeltme süreci tek döngülü öğrenmeyi gösterir. Tek döngülü öğrenme, çok sıcak ya da soğuk olduğunda belirlenen ısıya göre çalışan termostata benzetilmiştir. Çift döngülü öğrenmede ise istenilen sonuç elde edilmediğinde sadece düzeltici eylemlere yönelmediği gibi örgütün normları, politikaları ve amaçları sorgulanır ve onlarda değişiklik yoluna gidilir.

Üç döngülü öğrenmede (triple-loop learning) ise çift döngülü öğrenmedeki gibi, öğrendiklerimizi başka bir ortama transfer etmekten de öteye gider, tüm referans ve önermelerimize karşı gelerek durumun içindeki durumdan anlam çıkarırız. Bu şekilde öğrenme daha derin ve eleştirel düzeyde gerçekleşmiş olur.

Derin yansıtma uygulamaları teoriyi pratiğe dönüştürmede gerekli olabilir. Tek döngülü öğrenme uygulanarak teori pratiğe dönüştürülebilir. Ancak uygulayıcı bu yansıtma düzeyinde var olan teorilerin duruma uygunluğunu sorgulayamaz. Oysa çift ve üç döngülü öğrenmede yeni deneyimleri anlamlandırmak, bu yolla da teoriyi pratikte yaptıklarımızı anlamak için kullanmanın yanında pratikte yaptıklarımız da teorinin yeniden şekillendirilmesine olanak sağlar (Raelin ve Coghlan, 2006).

Ne yazık ki birçok yönetici ve örgüt tek döngülü öğrenmeye çok daha fazla yönelirler. Çift döngülü öğrenme farkındalık (self-awareness) ve bilinçli zihinsel çaba gerektirdiğinden gerçekleşmesi daha zordur. Çift döngülü öğrenmeye en büyük engel savunmacı muhakemedir (defensive reasoning). Yöneticiler utanç, tehdit, kırılma ve yetersizlik duygularını engellemek için sıklıkla savunmacı muhakemeye başvururlar.

Davranışlarına yön veren varsayımları gizli tutar ve sorgulamazlar (Coghlan 2001). Yansıtmanın gerektirdiği sorgulamacılık, yöneticilere korkutucu gelir. Sorgulama sonunda ortaya çıkacaklardan hoşlanmama korkusu yansıtıcı düşünmeyi ve çift döngülü öğrenmeyi engelleyebilir.

#### **2.1.4. Yansıtıcı Düşünme Aşamaları**

Schön (1983)'e göre yansıtıcı uygulayıcılar eylem sırasında ve eylem üzerine yansıtma uyguladıkça ve bu sayede sürekli öğrendiklerinin üzerine yenilerini kattıkça değerlendirme (appreciation), eylem ve yeniden değerlendirme (reappreciation) aşamalarıyla “yansıtma spiralleri” oluşur. Bu yaklaşımın temelinde ise repertuar kavramı vardır. Uygulayıcılar yararlanacakları görüntü, teori, bilgi, uygulama ve eylemlerin koleksiyonunu oluştururlar. Schön bu repertuarlara değerlendirme sistemleri (appreciative systems) adını verir. Schön de bunu Dewey gibi yansıtıcı düşünmenin merkezi olarak görür. Bir uygulayıcı herhangi benzersiz bir olayla karşılaştığında, onu repertuarında var olan başka bir şey gibi algılar. Onu bu şekilde görmesi, karşılaşılan yeni durumu tanıdık gelen kategori ya da kurala sokmasını gerektirmez. Alışılmış olan alışılmamış olan için bir örnek ya da benzetme (metafor) görevi görür. Bu durumda repertuarımızda benzer bir şeyle karşılaştırıp şekil verdiğimiz bir eylem bir anda bize tamamen farklı görünür ve bu durumu açıklamak ya da problemi çözmek için yeni yaklaşımlar gerektiğini düşünürüz. İşte bu anda eyleme/duruma yeniden şekil veririz.

Kolb (1984) ise yansıtma aşamalarını deneysel öğrenme teorisiyle açıklamaya çalışmıştır. Deneysel öğrenme, bireyin çevresiyle ilgili deneyimine dayanan sürekli öğrenme sürecidir. Amacı hayat boyu öğrenen bireyler yaratmaktır. Kolb'un deneysel öğrenme modelinde eğitmen, öğrenme döngüsünde kolaylaştırıcı görevini üstlenir. Bu öğrenme döngüsünde kişi hata yapmalı ve bu hata üzerine yansıtma yapmalıdır. Bu öğrenme çeşidine deneyerek, hata yaparak öğrenme de denilebilir. Kolb'un kuramı temellerini Schön ve Argyris'in iki döngülü öğrenme teorisinden alır. Kolb deneyimden öğrenmeyi dört aşamalı bir model olarak geliştirmiştir: Deneyim (experience), Yansıtma (reflection), Kavramlaştırma (conceptualization) ve Deneme (experimentation).



Bu döngü tecrübenin nasıl sonradan seçeceğimiz deneyimlere yol gösteren kavramlara dönüştüğünü gösterir. Fakat bu döngü öğrenme stillerinde kişisel farklılıklardan ötürü herkeste farklı işler ki, bu da Kolb (1984)'un teorisinin önemli bir yönüdür.

Boud, Keogh ve Walker (1993) duygulara yönelmişlerdir. Onlara göre yansıtma kişinin tecrübelerini hatırladığı, onlar hakkında düşündüğü, onları pişirip yeniden kaydattığı ve böylece değerlendirdiği bir süreçtir. Boud, Keogh ve Walker (1993) yansıtıcı düşünmeyi üç aşamada ele alırlar;

- a) Deneyimlere geri dönüş: Çarpıcı deneyimleri hatırlama.
- b) Duyguları dinleme (duygularla iletişime geçme): Yardımcı olacak duygulardan yararlanma ve engelleyici olanları atma şeklinde iki yönlüdür.
- c) Deneyimi değerlendirmek: Deneyimi kişinin eğilimi ve var olan bilgisine göre yeniden sorgulama.

Bu yaklaşımın kişinin mesleki gelişimine olumlu etkileri olabilir. Fakat eylem sırasında yansıtmaya odaklandığı için yaklaşımın eksik yanları vardır.

### **2.1.5. Yansıtıcı Düşünme Boyutları**

Griffiths ve Tann'in (1992) çalışmasını geliştiren Zeichner ve Liston (1996, s.46) öğretmenlerde yansıtmanın beş farklı boyutta ortaya çıktığını savunmaktadırlar. Bu boyutlar; Hızlı yansıtma (Rapid Reflection), Onarma (repair), Gözden geçirme (review), Araştırma (research), yeniden teorileştirme ve araştırma (retheorizing and research) olarak adlandırılmaktadır.

- a) Hızlı Yansıtma: Schön (1983)'ün ileri sürdüğü eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action) ile aynıdır. Öğretmenin sınıfta karşılaştığı durumlara yansıtarak anında ve otomatik reaksiyon vermesidir.
- b) Onarma: Onarma da eylem sırasında yansıtmanın bir türüdür. Ancak bu aşamada kısa bir sürede de olsa durup düşünmek söz konusudur.
- c) Gözden Geçirme: Bu ve takip eden iki aşama eylem sonrasında gerçekleşir. Yani Schön'ün eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) teorisiyle örtüşür. Bu aşamada öğretmen, dersi, öğrencilerin katılımı, müfredat vs. hakkında düşünür

ve diğ er öğretmenlerle konuşur. Bu görüşmeler sonunda da var olan planlar değ iştirilebilir.

- d) Araştırma: Bu aşamada öğretmen belli bir konuda düşünmesi ve gözlemleri sistematik bir hale gelir. Bu konu hakkında bilgi toplama ve gözlem yapma haftalar ya da aylar sürebilir.
- e) Yeniden Teorileştirme ve Araştırma: Yansıtmanın en soyut ve zor aşamasıdır, aylar hatta yıllar sürebilir. Bu aşama öğretmenlere kendi uygulamalarını kritik ederken bunların var olan akademik teoriler ile örtüşüp örtüşmediğ ini test etmelerini, bu teorileri içselleştirmelerini, eleştirmelerini ya da teorileri geliştirmelerini sağ lar.

Bazı akademisyenler ve teorisyenler öğ retimde yansıtmanın hızlı yansıtma ve onarma aşamalarında kalmasından yana iken Griffiths ve Tann (1992) öğretmenlerin farklı zamanlarda bu beş türlü yansıtmayı da uygulamalarını, sadece bir ya da birkaç yansıtma boyutunu uygulamanın ancak yapay (superficial) yansıtma yolu açacağ ını ö ne sürerler.

#### **2.1.6. Yansıtıcı Düşünme Alanları**

Zeichner ve Liston (1996, s.51) beş farklı yansıtıcı uygulama geleneğ inin Amerika'daki öğretmen eđ itimi programları reformunu etkilediğ ini vurgularlar. Bunlar; akademik (academic), sosyal yeterlilik (social efficiency), gelişimci (developmentalist), sosyal oluşumcu (social reconstructionist) ve jenerik (generic) geleneklerdir. Bu geleneklerden her biri öğretmen düşünmesinin farklı bir alanıyla ilgilidirler. Akademik gelenek; dersin konusu üzerine yansıtma, öğrencilerin kavramasını geliştirmek için ders konusunun sunumu ve ifade şekliyle ilgilidir. Sosyal yeterlilik geleneğ i; öğretim stratejilerinin uygulanması üzerine düşünmeyi, Gelişimci gelenek; öğretim öğrencinin ilgi, düşünme ve gelişim sürecini göze alarak yansıtılmasını, Sosyal oluşumcu gelenek ise; sınıftaki eylemlerin sosyo-politik açıdan yansıtılmasını kapsar. Sınıfta fırsat eşitliğ i sağ lamak, daha insani koşullar oluşturmak, hak ve özgürlüklere saygı duymak bu bakış içerisinde yer alır. Jenerik gelenek ise kalitesine ya da içeriğ ine bakmadan eylemlerimiz üzerine genel olarak düşünmeyi ifade eder.

Eđ itim felsefecisi Robert Fitzgibbons (1981, Akt. Reagan ve diğ erleri 2000, s.19) öğretmenlerin verdikleri kararların genel olarak üç sınıf altına toplamaktadır: a)

Eğitimsel çıktılarla ilgili kararlar (eğitimsel tecrübelerin hedef ve sonuçları neler olmalı gibi), b) Eğitimin içeriği ile ilgili kararlar (ne öğretilmeli gibi), c) Eğitim biçimi ile ilgili kararlar (öğretim nasıl yapılmalı? gibi).

### **2.1.7. Yansıtıcı Düşünmeyi Güçlendiren Strateji ve Teknikler**

Bu bölümde çeşitli düzey ve profesyonel uygulama aşamalarında farklı uygulayıcılara göre yansıtıcı düşünmeyi kolaylaştıracak, güçlendirecek ve değerlendirecek araçlar ve yaklaşımlara yer verilmektedir.

Yansıtıcı uygulamanın amacı kişisel ve örgütsel bazda öğrenmeyi arttırmaktır. Bu nedenle yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirmek, yansıtıcı uygulamayı geliştirmek ve içselleştirmek için çeşitli stratejiler ve teknikler kullanılmaktadır. Kullanılan bu tekniklerin ortak amacı özetle;

- a) Hedeflenen amaca ulaşıp ulaşılmadığını görmek için bir süreci gözden geçirmek,
- b) Bakış açımızı ve anlayışımızı geliştirmek,
- c) Öğrenmeyi somutlaştırmak, hayatımızdaki her olay için öğrenme döngüsünü tamamlamak,
- d) Bir olaya daha düşünülmüş cevaplar verebilmek,
- e) Kendimize ve eylemlerimize değer katmak,
- f) Acemilikten uzmanlığa geçiş için bu teknikler kullanılmaktadır. (York-Barr ve diğerleri 2006, s.17)

Yansıtıcı düşünme ve uygulama, bu teknikleri gelişigüzel kullanarak geliştirilemez (Fritts, 1989, s.67). Brookfield (1995, s.96) yansıtıcı düşünmeyi geliştiren metodları; kendimizi tanımamızı sağlayan, kendimizi öğrencilerimizin gözünden görebilmemizi sağlayan, işbirliği yaratan ve literatürden faydalanmamızı sağlayan yöntemler şeklinde sınıflandırmıştır.

Kottkamp ve Osterman (2004, s.42), yansıtıcı düşünme stratejilerini üç grupta toplamışlardır. Birinci grup, var olan teoriler (espousals) hakkında bilgi veren stratejilerden (Eğitimsel Platformlar, Mülakatlar, İçerik Analizi: Dokümanlar ve Bildiriler, Olay Analizleri) oluşur. Kottkamp ve Osterman (2004, s. 46) ikinci grupta

uygulama hakkında bilgi veren stratejileri sıralanmaktadır. Bu stratejiler direkt gözlem stratejileri (direct observation strategies) (video kaydı, ses kaydı, yapılandırılmış gözlem, içerik analizi ve simülasyon ve rol yapma) ve duygu, düşünce ve değerleri incelemeye yönelik (Kişisel Hikayeler) stratejilerdir: (günlükler, kritik olaylar, portfolyolar). Üçüncü grupta performans hakkında bilgi veren stratejiler yer almaktadır. Bu stratejiler öğrencinin öğrenmesinin değerlendirilmesi (testler, gözlemler ve diğer göstergeler) ve örgütsel koşulların değerlendirilmesi (kaynaklar; bölge, okul ve sınıf kültürü, iklimi, politika ve uygulamaları) şeklinde gruplanmıştır.

Taggart ve Wilson (2005) öğretmenlerde yansıtıcı düşünme becerisini geliştirmeye yönelik geliştirdikleri teknik ve aktiviteleri “Promoting Reflective Thinking in Teacher: 50 Action Strategies” adlı kitapta toplamışlardır. Kitapta her aktivitenin amacı, nasıl uygulanacağı ve aktivitenin uygulanması için gerekli materyallere yer verilmektedir. Ayrıca kitapta tüm aktivitelerde kullanılan tekniklerin dokuz ana grupta toplandığı görülmektedir: yüksek sesle düşünmek, tartışma, grup çalışmaları, işbirlikçi öğrenme, beyin fırtınası, görüş birliği oluşturma (consensus building), fikir grubu (buzz group), rol yapma ve sorgulama (Taggart&Wilson, 2005, s.10–12). Çünkü farklı yansıtıcı düşünme alıştırmaları farklı yansıtma çeşidi ve düzeyi geliştirilmesinde etkili olurlar (Moon, 1999).

York-Barr ve diğerleri (2004, s.65–237) yansıtıcı düşünme strateji ve tekniklerini bireysel yansıtmayı geliştiren stratejiler, ortaklarla yansıtıcı düşünmeyi geliştiren stratejiler, küçük grup ve takımlarda yansıtıcı düşünmeyi geliştiren stratejiler ve okul çapında yansıtıcı düşünceyi geliştiren stratejiler olarak dört gruba ayırmışlardır.

Thompson ve Thompson (2008, s.79), yansıtıcı düşünmeyi geliştiren teknikleri eylem için yansıtma araçları (Reflection-for-action), eylem sırasında yansıtma araçları (Reflection-in-action), eylem üstüne yansıtma araçları (Reflection-on-action) olarak üç ana gruba ayırmışlardır. Üç gruba ayırdıkları tüm teknikleri ayrıca a) sorgulama, b) yetkilendirme (empowerment) ve c) problem çözme teknikleri boyutlarında incelemişlerdir.

Aşağıda yansıtıcı düşünme ve uygulamaları geliştirmeye yönelik aktiviteler listelenmiş ve kısaca yansıtıcı düşünmeyle ilişkileri açıklanmıştır.

### 2.1.7.1. Eylem Araştırması

Taggart ve Wilson'a (2005, s.189) göre eylem araştırması uygulayıcılarda beceriler geliştirme, öğretme ve öğrenmeye yönelik özelliklerin değerlendirilmesi ve öğretimde ve öğrenmede gelişmeyi güçlendiren sistematik tecrübe sağlayan sorgulama temelli kişisel izleme (self-monitoring) sürecidir. "Eylem araştırması bir çeşit disipline edilmiş sorgulamadır. Eylem araştırması eğitimsel bir konu hakkında ortaya bir soru atıp bunu cevaplamak için bilgi toplamak kadar basit, bir deney grubu üzerinden denenmiş son testin istatistik olarak manidar olup olmadığını anlamak için T-testi uygulamak kadar karmaşık olabilir" (Glanz, 1999, s.22: Akt. York-Barr ve diğerleri 2006, s.62). Eylem araştırması:

- a) Belirli pedagojik uygulamaların gelişmesinde;
- b) Okulda sorgulama kültürünün (culture of inquiry) oluşmasında;
- c) Öğretim sürecine verilen önemin artmasında;
- d) Öğretme sürecindeki rollerin farkındalığının gelişmesinde;
- e) Uygun strateji, model ve teknikleri kullanma bilincinin artmasında;
- f) Uygulayıcıların uygulama ile teori arasındaki boşluğu anlamalarında önemli rol oynar (Reagen, Case ve Brubacher, 2000 s.149; Taggart&Wilson, 2005, s.190).

Eylem araştırması uygulama süreci altı temel basamaktan oluşmaktadır (Taggart&Wilson, 2005, s.190).

- a) Problemin belirlenmesi,
- b) Ana soru ve konuya odaklanması,
- c) Amaç ve hedeflere karar verme,
- d) Araştırmayı izleyecek teknikleri belirleme,
- e) Veri toplama ve analiz izleklerinin belirlenmesi,
- f) Var olan uygulamalara eklenmesi ve uyarlanması; ileri araştırma.

Eylem araştırmasının süreci yansıtıcı düşünme modeliyle de bu açıdan paralellik göstermektedir. Nitel araştırmalarda nicel araştırmalara nazaran olayın içine girildiği ve daha derinlemesine araştırılabildiği avantajı olduğu öne sürülmesine rağmen, bu iki tür

araştırmada da araştırmayı yapan kişilerin çok büyük çoğunluğunun akademisyenler olmaları araştırmacının araştırmadaki rolünü sınırlandırabilmektedir (Dana, 2009). Oysa eylem araştırmasında araştırmayı yapan kişi eğitim süreci içerisinde aktif olarak bulunan öğretmen ya da okul yöneticisi olduğu için edinilen tecrübelerin daha iyi anlaşılabilmesi ve iyileştirilebilmesi daha büyük olasılıktır (Dana, 2009).

### 2.1.7.2. Öğretmen Öğrenme Denetimleri

Öğretmenlerin yetişkin öğrenciler olarak neyi nasıl öğrendiklerine odaklandıkları bir tekniktir (Brookfield, 1995, s.75). Brookfield'in (1995) geliştirdiği bu denetim tekniği dönemlik ya da senelik olarak uygulanır. Uygulamadaki amaç öğretmenlikleri boyunca değişmediklerini, uygulamalarında ve öğretim metotlarında gelişme göremeyen öğretmenlere kendi gelişimlerini görmelerini sağlamaktır. Brookfield bu amaçla öğretmenlerin kendilerine soracakları sorular hazırlamıştır. Bu soruları cevaplayıp cevaplarını okuyan öğretmenlerde öğrenmeleri hakkında farkındalıklarının gelişmesi ve kendilerini bir öğrenci gibi düşünme alışkanlığı içine girmeleri amaçlanmaktadır. Öğretmen öğrenme denetimleri için örnek sorular Tablo 1'de verilmektedir.

#### Tablo 1 Öğretmen Öğrenme Denetim Örnek Soruları

---

Öğretmen olarak geçirdiğiniz dönem/yılı düşünerek olabildiğinizce dürüst olarak aşağıdaki soruları cevaplayınız.

*Önceki dönem/yılla karşılaştırdığımda şimdi biliyorum ki .....*

*Önceki dönem/yılla karşılaştırdığımda şimdi ..... yapabiliyorum.*

*Önceki dönem/yılla karşılaştırdığımda şimdi bir meslektaşına nasıl .....nı öğretebiliyorum.*

*Geçmiş dönem/yılda öğrencilerim hakkında öğrendiğim en önemli şey .....dir.*

*Geçmiş dönem/yılda ders işleyişim hakkında öğrendiğim en önemli şey .....dir..*

*Geçmiş dönem/yılda kendim ile ilgili öğrendiğim en önemli şey .....dir..*

---

*Kaynak: Brookfield, S.D. (1995). Becoming a critically reflective teacher. San Francisco: JoseyBass.*

### 2.1.7.3. Meslektaş Gözlemi

Meslektaşların birbirlerini gözlemlenmeleri eleştirel bakış kazanmanın yöntemlerinden biridir. Brookfield'a göre (1995, s.83) "Meslektaşlarımız "performansımızı" izleme davet etmek (ders verirken olmadığımız biri gibi davrandığımızı inandığımız için) intihara kalkışmak gibidir". Bu nedenle öğretmen gözlemlendiğinde maskesi düşerek yetersizlikleriyle karşı karşıya kalacağını düşünmektedir. Ayrıca genellikle

gözlemlenmekte olan tecrübeler performans değerlendirme, terfi ya da işe alım süreçleriyle ilişkilendirilir. Bu nedenle gözlemlenmeye karşı olumsuz bir tutum geliştirilmiş olması büyük bir olasıdır (Brookfield, 1995 s.83).

Gözlemci öğretmenin seçiminde dikkat edilmesi gereken noktalar vardır: 1) Gözlem yapılacak alanda çok tecrübeli olmalı, 2) İletişim becerileri kuvvetli olmalı, 3) Öğretmenlerin profesyonel gelişimleriyle çalışmalar yapmış olmalıdır (Brookfield, 1995 s.83).

Gözlemci öğretmen sınıfımıza geldiğinde neden geldiği öğrencilere açıklanmalıdır. Odaklanmak istenen problem detaylı olarak anlatılmasa da öğrenme ve öğretme sürecinin kalitesini geliştirmenin amaçlandığı söylenmelidir. Gözlemci öğretmen de yardım alınmak istenen konuda bilgilendirilmelidir. Gözlem sonrasında dönüt verilirken önce öğretmenin güçlü yanları ve derste iyi giden noktalar söylenmelidir. Düzeltmesi gereken noktalar ise durumla direkt alakalı örnekler vererek açıklanmalıdır (Brookfield, 1995, s.86).

#### **2.1.7.4. Olay İncelemeleri (Cases)**

Olay incelemesi uygulayıcıların belirli durumlardaki problem ve çözümlere odaklanmaları amacıyla hazırlanmış problem odaklı olayların kullanılmasıdır (Taggart&Wilson, 2005, s.144). Eğitimde karşılaşılan gerçek olay örnekleri dikkatlice seçilmelidir. Seçilen bu örnekler katalizör görevi görerek küçük öğretmen gruplarını tartışma ve paylaşımına iter (Barnett, 1999, p.26, Akt. York-Barr ve diğerleri 2006, s.62). Olay analizinde bilişsel ve analitik beceriler kullanılıp, belirli bir durumda ne yapılması gerektiği üzerinde tartışılır. Ancak bu tartışmalardaki analizler her zaman bireyin benzer bir durumda aynı tepkiyi vereceğini göstermez. Bu tartışmalar da bireylerin düşünce, inanç ve değerleri hakkında paylaşımına girip karşılıklı bilgilenmelerini sağlar (Osterman ve Kottkamp 2004, s.46). Bu nedenle olay incelemelerinde bireylerin davranışları hakkında değil düşünceleri hakkında bilgi edinilir.

Öğretmen eğitimi ya da profesyonel gelişim programlarında olay incelemelerinin büyük yararları vardır (Taggart, 2005, s.145):

- a) Teori ve uygulama arasında bağlantı kurar,
- b) Problemlerin analizini ve çözümlerin geliştirilmesini sağlar,

- c) Uygulayıcıların alternatif/çoklu çözümlerin farkına varmalarını sağlar,
- d) Alternatiflerin uygulanabilirliklerini ve eylemlerin sonuçlarını değerlendirmeyi kolaylaştırır.
- e) Eleştirel yansıtma ve problem çözümü sürecini geliştirir,
- f) Öğretme alışkanlıkları ve karakteristiği hakkında farkındalık uyandırır.

#### **2.1.7.5. Doküman İçerik Analizi**

Ne yaptığımızı anlatırken kullandığımız kelimeler ya da başkalarının yaptıklarımızı adlandırmalarını istediğimiz teoriler olan benimsenmiş (espoused) teorilerin tespiti için bireyin belirli durumlarda sunmak üzere hazırladığı dokümanlar kullanılabilir. Veli toplantısında öğretmen tarafından velilere yapılan bir konuşma, okulun ilk günü okul yöneticisinin yaptığı konuşma, müfettişin eğitim bakanlığındaki konuşması, sınıfta öğrenciler tarafından okunan makaleler benimsenmiş teorilerin tespitinde içerik analizi yapılmak üzere kullanılabilir. Bu gibi belgeler birey tarafından bilinçli bir şekilde hazırlandığı için benimsenmiş teorinin yansıtılacağı daha olası görülmektedir (Osterman&Kottkamp, 2004, s.45).

Dokümanlar kullanılan teorileri (theories-in-use) analiz etmek için de kullanılabilir. Bu amaçla resmi yazışmalar, toplantı plan ve notları, ders planları, ajanda, değerlendirme raporları, öğrenci çalışmaları yorumları gibi belgeler incelenebilir (Osterman&Kottkamp, 2004, s.49). Örneğin okul yöneticisinin yürüttüğü bir toplantı tutanağı konulara ayrılan zamana göre yöneticinin tercih ve önem verdiği alanlar konusunda bilgi verici olabilir.

#### **2.1.7.6. Rol Model Profilleri**

Öğretmen ya da yöneticilerin değer, varsayım ve teorilerini anlamak için ya da onların bu alanda farkındalıklarını arttırmak için kullanılan bir tekniktir. Brookfield (1995, s.77) tarafından geliştirilen bu teknikte öğretmen ya da yöneticilerden takdir ettikleri, çalışmasını ve profesyonelliğini beğendikleri bir meslektaşlarını ve onu neden takdir ettiklerini anlatmaları istenir. Rol model seçimi bireyin olmak istediği kişiyi, sahip olmak istediği özellikleri gösterdiği için bu teknik kullanılarak bireyin kendi varsayım ve benimsediği teorileri belirlemek amaçlanır.



### 2.1.7.7. Mentorluk

Mentorluk bir işe yeni gelenlere destek, dönüt, problem çözmede rehberlik sağlar ve çalışanlar arasında kaynak, anlayış, materyal ve uygulamaların paylaşıldığı bir ağ yaratır (York-Barr ve diğerleri 2006, s.62). Pocklington ve Weidling'e (1996) göre mentorluk çıraklık kavramından doğmuştur ve tecrübeli iş görenin bilgi ve becerisini yeni gelene aktarması olarak tanımlanabilir. Mentorluk son yıllarda artmakla ABD'de birçok eyalette okul yöneticilerinin mesleğe hazırlanışında zorunlu bir staj dönemi olarak uygulanmaktadır. Bu programlardaki amaç mesleğe yeni başlayan okul yöneticilerinin yaşadıkları yoğun endişe, güvensizlik ve izolasyon hissini en aza indirmek; merkezi, bölgesel ve okul bazındaki uygulamalara adaptasyonlarını sağlama ve deneysel öğrenme becerisini yeni okul yöneticilerine empoze etmektir (Pocklington ve Weidling, 1996).

Mentorluk üzerine yapılan araştırmalar yansıtma, öğrenme ve profesyonel gelişim için duygudaşlık, samimiyet, aktif dinleme, sorgulama, farkındalık gibi belirli özellikler gerektirdiğini göstermektedir (Egan, 2002; Grøtz & Prehn, 2008; Ragins & Kram, 2007; Akt. Høigaard ve Mathisen, 2009). Bu beceriler mentorluk faaliyetleri sürecinde de edinilebildiğinden tüm bu faaliyetlerin yansıtıcı düşünme kapasitesini geliştirmekte olumlu etkileri olduğu düşünülmektedir.

Rich ve Jackson (2005)'a göre okul yöneticilerini yansıtıcı düşünme sürecine itmek ve bu süreçte onlara destek olmak için kullanılacak yöntemlerden biri mesleğe yeni başlayan yöneticilerle tecrübeli yöneticileri eşleştirmektir. Rich ve Jackson (2005) bu tür bir meslektaş koçluğunun hem yeni başlayan yöneticiye hem de tecrübeli yöneticiye olası faydalarını şöyle özetlemişlerdir:

- a) Meslekte yalnızlık hissini azaltacak içten ödüllendirici profesyonel bir ilişki kuracak,
- b) Geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanların farkına varılmasını sağlayacak,
- c) Başarılı uygulamaları paylaşarak yönetim becerilerini geliştirecek,
- d) Dar bakış açısından kurtulup bazı konularda daha geniş bir perspektiften düşünebilecek,
- e) Gelişime yönelik bir bakışla olayları daha yansıtıcı değerlendirmeye başlayacak.

Rich ve Jackson (2005) yöneticilerin iletişim ağlarını da geliştirebileceği için meslektaş koçluğunda eşleşen yöneticilerin belirli sürelerde rotasyonunu önermektedir. Høiard & Mathisen (2009) mentorluğun kadın liderlere sağladığı yararları araştırdıkları çalışmalarında mentorluk ilişkisinin iş tatminini, kariyer planlamaya ve algılanan liderlik yeterliliğinde olumlu etkilerine rastlamışlardır.

Singapur'da Ulusal Eğitim Enstitüsü'nün okul liderleri profesyonel gelişim programının en kilit stratejisi mentorluktur (Hean, 2009). Programa katılan okul yöneticilerinin çeşitli alanlarda mentorluktan yararlandıkları saptanmıştır. Bunlardan birincisi, yöneticiler diğer yöneticilerle olan etkileşimle birbirlerinin tecrübelerinden ve tecrübeli yöneticilerin verdiği formal eğitim programlarından öğrenebilirler. İkincisi, okul yöneticileri geleceğin okul yöneticilerinin yetiştirilmesine katkıda bulunabilirler. Üçüncüsü, yöneticiler meslektaşlarıyla okullarının etkili yönetimi için ortak çalışmaya girebilirler. Dördüncüsü, yöneticiler gördükleri örneklerle kendi profesyonel statülerini geliştirebilirler. Ayrıca mentorluk programından sonra yöneticilerin birbirleriyle yakın ilişkide kalmaları da programın yararlarından biri olarak vurgulanmaktadır.

#### **2.1.7.8. Günlük**

Yansıtma günlüğünün (reflective journal) temelinde tecrübeyi gözden geçirmek vardır (Holly, 1985, s.5). Holly'e göre insanların tecrübeleri üzerine düşünceleri sonucunda eylem sırasında yaptıkları üzerinde farkındalıkları artar (1985, s.5). Yansıtma günlüğü tutmak, eylem sırasında düşünmeyi ve farkındalığı arttırdığı için, Schön (1983)'ün öne sürdüğü "eylem-sırasında-yansıtma"yı kolaylaştıran bir tekniktir. Yansıtma günlüğü ayrıca öğrencileri ve öğrenme ortamını etkileyen belirli sosyal ve eğitimsel değişkenlerin de analizini sağlamaktadır (Reagan ve diğerleri, 2000, s.148).

Derin düşünme günlükleri çeşitli kişiler tarafından farklı şekillerde kullanılabilir. Öğretmen, öğrenci, yönetici ve hatta meslek öncesi öğretmenleri tarafından edindikleri tecrübeler üzerine daha derin düşünmek amaçlı kullanılabilir. Özellikle meslek öncesi öğretmen yetiştirme programlarında yansıtıcı günlükler önemli bir yer tutmaktadır. Meslek öncesi öğretmenlerinden, öğretim tecrübesi sonunda bir sonuca varabilmeleri ve mentor öğretmenleriyle tartışabilmeleri amacıyla derin düşünme yoluyla tecrübeleri üzerine düşünceleri istenir. Birçok etkili öğretmen adayı bu uygulamayı içselleştirerek öğretmenlikleri süresince kullanabilir.

Bu teknik öğretmenler tarafından öğretim günlüğü şeklinde kullanılabilir (Brookfield, 1995, s.72). Öğretmen haftada bir kez olmak üzere okulda ve ders sırasında karşılaşmış etkilendiği olayları not ederek bu olayları bilinç düzeyine taşır. Günlük tutma tekniği öğretmenin olumlu ve olumsuz etkilendiği olayları keşfetmesi ve değerlerini ve yargılarını belirlemesi açısından önemlidir (Brookfield, 1995, s.72). Uygulamayı yapan öğretmen, yazdıklarını diğer öğretmenler, okul yöneticisi ve iletişimde olduğu ve güvendiği diğer kişilerle paylaşabilir.

Schinker ve Roberts (1987, s.32), okul yöneticilerinin öğrenmeleri önündeki engelleri kaldırmanın bir yolunun yansıtma günlükleri olduğunu savunurlar. Günlüğü tutmaktaki amaç okul yöneticilerinin uygulamaları üzerine düşüncelerini sağlamaktır. Schinker ve Roberts'ın (1987, s.32) geliştirdikleri teknikte, okul yöneticileri tuttukları günlükleri onların da bakış açılarını öğrenmek ve anlamak için belirli aralıklarla diğer okul yöneticileriyle paylaşırlar.

Etik liderlik üzerine yaptıkları çalışmalarda Blanchard ve Peale (1988, s.71-72; Akt. Fritts 1989, s.91) liderin “yansıtıcı düşünme düzeyine” (reflective state) ulaşmasında araç olarak günlükleri kullanırlar. Bu süreç değer ve anlamlar üzerine daha derin düşünülen “iç benliğin uyanışı” (the awakening of the inner self) olarak da tanımlanmaktadır.

Tüm bu araştırmalar göz önünde tutulduğunda günlüklerin yansıtıcı düşünme gelişiminde kullanılma amaçları şu şekilde özetlenebilir:

- a) Tecrübeyi kaydetme,
- b) Yazma yoluyla kendi gözlemlerimize önem verme gibi diğer öğrenmeler geliştirme,
- c) Eleştirel düşünme ya da sorgulama alışkanlığı geliştirerek öğrenme sürecinin kalitesini artırma,
- d) Öğrenen kişinin kendi öğrenme sürecini anlaması,
- e) Yansıtıcı düşünme becerisi geliştirme,
- f) Problem çözme becerisi geliştirme,
- g) Bireyin kendisini keşfetmesini, dünya görüşünü anlamasını sağlaması,

- h) Tedavi edici amaçla davranış değişikliği aracı olarak kullanılma,
- i) Öğrenme sürecini yavaşlatıp sürecin farkındalığını arttırma,
- j) Sezgisel anlama yoluyla yaratıcılığı geliştirme,
- k) Kendini iyi ifade edemeyen bireyler için alternatif bir “ses” yaratma,
- l) Grup içinde yansıtıcı ve yaratıcı etkileşimi güçlendirme,
- m) Eğitimde değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesi gibi amaçlara hizmet edebilmektedir (Moon, 1999).

#### **2.1.7.9. Öğrenci Öğrenme Günlükleri**

Öğrencilerin öğrenme tecrübelerini özetle sistematik olarak kaydettikleri günlüklerdir. Ders işleyişi hakkında öğretmene çok zengin dönüt sağlıyor olsa da öğrencilerin isteksizliği ve tekniğin zaman alıcı olması dezavantajlarından biridir. Öğrenci öğrenme günlüklerinden güvenilir dönüt alabilmek için öncelikle öğrencilere öğrenme günlüğünün ne olduğu ve nasıl tutulacağı hakkında detaylı bilgi vermek, günlüklerin gizliliğini garanti etmek ve öğrencileri bu çabaları karşısında ödüksüz bırakmamak gerekir (Brookfield, 1995, s.97). Günlükler öğretmenin yöntem, içerik ve dersin işlenişi ile ilgili değerlendirme ve gerekliyse değişiklikler yapmasını sağlar. Brookfield’a (1995) göre belirli aralıklarla sınıfta bu günlükleri kullanarak dersin gidişatı hakkında öğrencilerle tartışmak ve yapılan değişiklikleri onlarla paylaşmak, öğrencilere fikirlerinin değer gördüğü hissini vererek günlükleri daha büyük ciddiyetle tutmalarını sağlayacaktır.

#### **2.1.7.10. İzlenme (Shadowing)**

Bu strateji birçok şekilde kullanılabilir. Öğretmenin öğrenciyi izlemesi, öğrenciyi takip etme süreci ve öğrencinin eğitim tecrübelerini kaydetmesini kapsar. Sınıfta olanlar hakkında zengin bilgi vermesi ve pedagoji ile öğrenci performansı arasındaki ilişkinin anlaşılması açısından önemlidir (York-Barr ve diğerleri 2006, s.62).

Barnett (1985) yöneticilerde yansıtmayı güçlendirmek için okul yöneticilerinin meslektaşları tarafında izlenmeleri üzerine geliştirdiği programda okul yöneticilerinin izlenmekten ve sonrasında bu eylem ve uygulamaları üzerinde kendileriyle görüşme

yapılmasından gündelik işleri üzerine konuşma şansı vermesi, eylemleri üzerine düşünmesini sağlaması ve hissettikleri izolasyondan kurtarması açısından faydalandıklarını saptamıştır. İzleme sürecinde eşleştirilmiş okul yöneticilerinden biri öteki yöneticiyi 4 saat boyunca yönetsel işleri idare ederken gözlemler. Bu süre içinde notlar alır. Sonrasında izleyici yöneticiyle bir saat süren görüşme yapar. Görüşmede izleme sürecinde elde edilen veriler (niçin bu şekilde davrandığı, ne anlama geldiği, amacına ulaşmış ulaşmadığı vs.) üzerine tartışılır. Daha sonra partnerler izleyici ve izlenen rollerini değiştirip aynı süreci yinelerler.

#### **2.1.7.11. Portfolyo**

Portfolyo eğitim alanında geniş olarak kullanılan ve özellikle yansıtıcı düşüncüyü kolaylaştırma ve geliştirmede çok sık kullanılan araçlardan biridir. Portfolyo öğretmen, öğrenci ve yöneticilere uygulamalarını ve öğrendiklerini dokümanla etmelerini ve uygulamalarının neler olduğu, nedenleri ve nasıl gerçekleştiği üzerinde düşüncelerini sağlar (Osterman&Kottkamp, 2004, s.55). Portfolyoya eklenecek dokümanlar; öğretmenin öğretim felsefesi, güçlü ve zayıf yönler, öğretim hedefleri, ders planı, müfredat, sınavlar, öğrenci değerlendirme, öğrenci başarı göstergeleri ve meslektaş gözlemleridir (York-Barr ve diğerleri, 2006, s.99). Portfolyolar çok çeşitli verilerden oluştuğu için veriler arasında karşılaştırma yapıp bir değerlendirmeye varmak daha etkili olmaktadır (York-Barr ve diğerleri, 2006, s.99). Ayrıca portfolyaların bireyin gelişmesine katkısının yanında, her sene değerlendirilmesi bireyin gelişimi hakkında farkındalığını artırır. Doğru kullanıldığında portfolyolar bir yönetici adayının neler yapabileceğini ve hangi alanlarda güçlü olduğunu göstermektedir (Milstein, 1996).

Amerikan Ulusal Profesyonel Öğretim Standartları Kurulu (National Board of Professional Teaching Standards) öğretmenlerin belirtilen standartları karşılayıp karşılayamadığını denetlemek için portfolyo incelemesi yapmaktadır (National Board for Professional Teaching Standards-NBPTS, 2008). Uygulama (öğretim) sırasında çekilen video kayıtları ve öğrenci çalışmalarından örnekler de değerlendirmeye alınabilmektedir.

#### **2.1.7.12. Öğrenci Çalışmalarını Değerlendirme**

Öğrencilere verilen ödevlerde öğrenciden beklentiler, ulaşılması istenen standartlar ve öğrencinin ürünü üzerine yapılan planlı sohbetlerdir (Mitchell, 1999, p.32, Akt. York-Barr ve diğerleri 2006, s.62).

#### **2.1.7.13. Hayati Tecrübe**

Brookfield (1995, s.78) tarafından geliştirilen bu teknikte öğretmen ya da yöneticiye işini bırakıyor olduğu söylenir ve ondan, kendinden sonra bu göreve gelecek kişiye verilmek üzere, bu işte başarılı olmak için kritik olan bir tavsiye yazması istenir. Uygulamadaki amaç uygulamaya katılan kişilerin mesleklerinde en çok ciddiye aldıkları ve önem verdikleri varsayımı ortaya çıkarmaktır.

#### **2.1.7.14. Video Kaydı**

Video kayıtları bireyin gözlemlenebilir uygulamaları hakkında bilgi vermekte çok etkilidir (Kottkamp ve Osterman, 2004, s.47). Video kayıtları, olayları önyargısız (Kottkamp ve Osterman, 2004, s.47) ve diğerlerinin gözüyle (Brookfield, 1995, s.79) görmemizi sağlar. Öğretmenler sınıftaki video kayıtlarını izlediklerinde kendi davranışlarıyla beraber öğrencilerinin bu davranışlara tepkilerini de gözleme imkânı bulurlar (Brookfield, 1995, s.79; Clarke 1995). Böylelikle öğretmen sınıfta en çok ne gibi davranışlarda bulunduğunu (konuşma zamanı, öğrenciye söz hakkı verme, jest ve mimikleri kullanma, ses tonu, bakış, duruş, tahtayı ve diğer teknolojiyi kullanma vb.) inceleyebilir. Eleştirel lens öğretmene sınıfta daha demokratik bir ortam yaratmak için davranışlarına ve yaklaşımlarına şekil ve yön verme şansı verir. Bu teknik öğretmende kendine dönük bir eleştirel bakış yarattığı gibi öğretmenin kendine yönelik eleştirilere karşı tutumunu yumuşatıp, onun eleştiriler karşısında kendini daha az savunmaya geçmesini sağlayabilir (Brookfield, 1995, s.80).

Video kayıt tekniği bireyin davranışlarını tarafsız olarak yansıtırken ona davranışını ne yönde ve nasıl değiştireceği konusunda bilgi veremez. Karl ve Kopf (1993, Akt. Brookfield, 1995, s. 82) "*İnsanlar davranışlarını ne kadar iyi bilirlerse onları o kadar çok geliştirebilirler şeklinde bir varsayım asla desteklenemez*" sözleriyle de bu tekniğin tek başına yansıtıcı düşünme becerisi geliştirmede etkili olamayacağını belirtmişlerdir.

### **2.1.7.15. Ses Kaydı**

Sadece sesli ve sözlü ifadelerle sınırlı olsa da bireyin başkaları tarafından nasıl duyulduğunu görmesi ona sözlü ifadesinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi vererek bireyi değişimi için harekete geçirici olur (Osterman ve Kottkamp, 2004, s.48). Ses kaydı ayrıca kullanım ve katılımcıların rahatlığı açısından video kaydından daha avantajlıdır.

### **2.1.7.16. Kişisel Gelişim Planlaması**

Kalite Güvence Birimi (Quality Assurance Agency) “Kişisel Gelişim Planlaması”nı bireyin öğrenmesini, performans ve başarılarını yansıttığı ve kendi kişisel, eğitimsel ve mesleki gelişimlerini planladığı yapılandırılmış ve desteklenen bir süreç olarak tanımlar. (Quality Assurance Agency, 2001) Kişisel gelişim planlaması (KGP) kişiye gelişimi hakkında düşünmesini ve gelişimini planlamasını sağlar. Bu nedenle kişisel gelişim planlaması öğrenme ve yansıtmanın bir kanıtı olarak görülebilir. Portfolyolar ya da başarı kayıtları KGP'nin sunum şekilleri olabilir. Bu süreçte kişinin performansını yansıtmayı, planlamayı ve değerlendirmeyi Kolb (1984) tarafından desteklenen yansıtmaya döngüsüne ayna tutar.

### **2.1.7.17. Görüşme**

Görüşme metodu uygulayıcılarda yansıtıcı düşünmeyi harekete geçirmesi ve eleştirel yansıtmayı geliştirmesi amaçlı kullanılabilir (Pultorak, 1996, Dinkelman, 2000, Chivers, 2003).

Pultorak (1996) aday öğretmenlerde yansıtıcı düşünme becerisi gelişimini incelerken günlük tutma ve yansıtıcı görüşmeler yapma olmak üzere iki yöntem kullanmıştır. Üç yıl süren araştırmada aday öğretmenler öğretim tecrübelerinin sonunda günlük tutmuşlar ve sonrasında da yapılandırılmış sorularla görüşmeciler tarafından rehberlik edildikleri yansıtıcı görüşmelerde yer almışlardır. Görüşmelerde sorulan sorular şu şekildedir:

- a) Dersin güçlü yönleri nelerdi?
- b) Dersle ilgili neyi değiştirmek isterdiniz?
- c) Sizce ders başarılı mıydı? Neden?

- d) Çıktılar için hangi şartların yerine getirilmesi çok önem taşımaktadır?
- e) Derste beklenenin dışında çıktılar oldu mu?
- f) Öğrenci davranışları hakkında ne düşündünüz?
- g) Sizce bu dersi başka bir şekilde öğretebilir misiniz?
- h) Sizce bu dersi öğretirken öğrenme sürecini hızlandıracak başka alternatif pedagojik yaklaşımlar olabilir mi?
- i) Bu dersin içeriğinin önemini bir veliye, yöneticiye ya da öğrenciye nasıl açıklardınız? (Pultorak, 1996, 285).

Araştırmada aday öğretmenlerle yansıtıcı görüşmeler yapılmaya başlandığında öğretmenlerin eleştirel yansıtma becerilerinde hızlı bir gelişme gözlenmiştir. Eleştirel yansıtma becerisinin gelişimi için farklı teknikler kullanılmış olsa da yansıtıcı görüşmeler, tutulan günlüklerden çok daha etili sonuç vermişlerdir. Dönem başında öğretmenlerin sadece %4'ü eleştirel olarak yansıtırken, bu oran dönem ortasında %43'e, dönem sonunda ise %77'ye yükselmiştir. Araştırmada yansıtıcı görüşmelerin günlüklerden daha iyi sonuç vermesi iki nedene bağlanmaktadır: 1) Bazı katılımcıların kendilerini yazıyla ifade etmekte zorlanmaları, 2) Görüşmeler sırasında öğretmenlere görüşmeci tarafından rehberlik edilmesi.

Chivers (2003) ise profesyonel gelişim üzerine yaptığı nitel çalışmada, araştırma sırasında yapılan görüşmelerin profesyonel gelişim sürecine katkı sağladığını saptamıştır. Araştırması sırasında bu bulgularla karşılaşan Chivers (2003), bu görüşmelerde görüşülen kişileri derin yansıtma iten şeyin sebeplerini ve mülakat sürecinin profesyonel gelişim için bir teknik olarak kullanılıp kullanılmayacağını sorgulamıştır.

Görüşmelerin görüşülen kişi için de en az araştırmacı kadar anlam ifade etmesini sağlayan sebepleri Chivers (2003) şu şekilde özetlemiştir:

- a) Yansıtma için zaman ve mekân,
- b) Yansıtma için plan ve yapılandırılmış görüşme,
- c) Bireye özel rehber ve teşvikçi,
- d) Yansıtma için katalizör görevi görmesi,



- e) Görüşmecinin görüşülen kişiyle herhangi bir ilişkisi olmayıp, açık olunabilecek, güvenilebilecek, önyargısız biri olabilmesi,
- f) Görüşmecinin o örgüt hakkında fazla bilgiye sahip olmasa da görüşülenin deneyimlerini paylaşabileceği profesyonel bir kişi olması.

Yüz yüze görüşme de bireyin benimsediği (espoused) teoriler hakkında bilgi sağlayabilmektedir. Yüz yüze görüşme sorularına örnek olarak aşağıdaki sorular verilebilir (Osterman&Kottkamp, 2004, s. 44–45):

- a) Eğitimci olarak eğitim felsefenizi nasıl tarif edersiniz?
- b) Okul yöneticisi olarak en önemli hedef ve öncelikleriniz nelerdir?
- c) Şu ana kadar okul yöneticisi olarak yaptıklarınızdan en önemlisi sizce hangisidir?
- d) Sizce mesleki hedeflerinizi gerçekleştirmenin en iyi yolu nedir?
- e) İşinizde karşılaştığınız en büyük problem nedir? Bu problem sizce nasıl çözülmeli?

Görüşmede, görüşülen kişinin dürüst ve içten cevap vermesi için görüşmenin gizliliği korunmalı ve sorular görüşülecek kişiye göre tasarlanmalıdır (Osterman&Kottkamp, 2004, s.45).

#### **2.1.7.18. Metafor**

Uygulayıcıların geçmiş tecrübelerinden oluşan zihni modelleri analiz edilmeden, eğitim programlarında yapılan değişikliklerde eğitim süreci ve öğretim model ve yaklaşımları değiştirilemez. Öğretim ve öğrenme sürecinde önceki tecrübeler uygulayıcıların yeni durum ve fikirlere olan yaklaşımlarında filtre görevi görür (Taggart & Wilson, 2005, s.167).

Taggart ve Wilson (1995, s.168) metaforu “Algılanan benzerliğe dayanarak bir anlamın bir nesneden ötekine geçmesi” olarak tanımlamaktadırlar. Bolton’a (2006, s.124) göre metafor soyut fikirlerin, anıların, fikirlerin, düşünce ve duyguların ifade edilmesinde bir araçtır. Eğitimde metafor, uygulayıcının repertuarına dayanır. Bir kişi ya da olay için metafor bulmak, bu kişi ya da olayın yeniden keşfini sağlayabilmektedir (Moon, 1999).

Öğretmen eğitimi ve profesyonel gelişimde metafor kullanmanın birçok yararları vardır. Bu yararlar aşağıdaki şekilde özetlenebilmektedir (Taggart&Wilson, 1995, s.169):

- a) Bireyin inanç ve değerlerini keşfetmek,
- b) Üyelere sınırlar ve şartlar belirlemek,
- c) Problemleri netleştirmek ve basitleştirmek,
- d) Fikirleri özetlemek,
- e) Bir problem ya da konuya alternatif bakış açıları geliştirmek,
- f) Var olanlarla yeni oluşturulanlar arasında köprü kurmak,
- g) Eğitim konularında yargı oluşturmak,
- h) Soyut fikirlerin iletişimi,
- i) Fikirler arasındaki temel bağlantıları göstermek,
- j) Henüz anlaşılmamış olana yönelik derin anlayış geliştirmek,
- k) Anlam verme ve anlamı sınırlandırmaya yardımcı olmak.

Taggart ve Wilson (1995, s.171–184), öğretmen rollerini, sınıf yönetim stillerini ve okul iklimi algısını keşfetmeye yönelik, metaforu kullandıkları grup aktiviteleri geliştirmişlerdir. Bu aktivitelerde gruplar önce metaforun ne olduğunu ve eğitime katkılarının ne olabileceğini tartışırlar. Daha sonra öğretmen rolü, sınıf yönetimi ya da okul iklimine yönelik metaforlar bulup listelerler. Listelenen metaforlardan tecrübelerine göre kendilerine anlamlı gelenlerden biri grup üyelerinin her biri tarafından seçilir. Seçilen metafor kullanılarak öğretmen rolü, sınıf yönetimi ya da okul iklimi modeli geliştirilir. Grup üyeleri seçtikleri metafor ve geliştirdikleri modeli diğer grup üyeleriyle paylaşırlar. Tüm üyelerin ortak kararıyla grubu temsilen bir model seçilir ve diğer gruplara, neden bu modelin ve metaforun seçildiği açıklanır.

### **2.1.7. 19. Portreleme**

Bu teknikte öğretmenler takımlar halinde birbirlerini gözlemler ve gözlemlerinin ışığında betimleme yoluna giderler. Bu teknik resmi öğretmen değerlendirme sürecinden ayrı tutulduğunda faydalı sonuçlar verebilmektedir (Reagan, 2000, s.148).

### **2.1.7.20. Rüyalar**

Rüyalar beynimizin ürettiği düşünce ve duyguların ürünüdür. Bu nedenle bilinçüstüne ilginç ve yararlı bilgiler çıkarabilirler (Moon, 1999). Rüyalar üzerinde çalışmanın bir avantajı duygusal engelleri ortadan kaldıracaktır. Stimson (2009) araştırmasında yansıtıcı uygulayıcıların gelişiminde rüyaların kullanılabilirliğini öne sürmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisinin öğretilmeyeceğini, bu becerinin zaten içimizde olduğunu savunan Stimson araştırmasında Ullman deneysel rüya grubunu kullanmıştır. Uygulama basamaklarından birincisinde grup daire şeklinde oturur. Öğretmen, gruba rüyasını paylaşmak isteyen olup olmadığını sorar. Gönüllülük esasına dayanan süreçte gruptan birisi rüyasını paylaşmayı isteyince grup üyeleri tarafından rüyayı açıklaması istenir. İkinci aşamada grup üyeleri bu rüyayı kendileri görselerdi ne hissedeceklerini ve rüyadaki çeşitli metaforların onlar için ne anlama gelebileceğini ifade ederler. Üçüncü aşamada rüyayı gören kişi rüyasının ne anlama geldiğini anlatmaya çalışır ve rüyayı görenle diğer grup üyeleri karşılıklı diyaloga girer. Dördüncü aşamada, grup 1-2 hafta sonra yeniden toplanır ve rüyayı gören kişi rüyasıyla ilgili varsa başka fikirlerini paylaşır. Ullman'ın rüya grubu öğretmen, öğrenci ve diğer profesyonelleri iç yansıtıcılarına döndürdüğü için yansıtıcı düşünme uygulamaları için etkili bir araç olarak görülür. Araştırmada ayrıca bu metodun psikoterapi ya da rehberlik gibi psikoloji ya da rüya teorisinde uzmanlık gerektirmediğinden, sınıf ortamında öğretmen ve öğrenciler tarafından güvenle kullanılabilirliği öne sürülmektedir.

### **2.1.7.21. Otobiyografiler**

Eğitimimiz sırasında ya da bireysel çalışmalarımız sonucunda öğrendiğimiz teorileri ve eğitim yaklaşımlarını benimseyebiliriz. Ancak eğitimsel uygulamalarımızı en çok şekillendiren etkiler öğrenci olarak edindiğimiz deneyimlerimizdir (Brookfield, 1995, s. 49). Kariyerinin başındaki ve deneyimli öğretmenler üzerine yapılan araştırmalar öğretmenlerin öğretim stillerinin büyük oranda öğrenciyken nasıl öğretim gördükleriyle ilişkili olduğunu saptamıştır (Bullough, 1989; Bullough, Knowles, Crow, 1992; Berman ve diğerleri, 1991; Cohen, 1991; Dollase, 1992; Grossman, 1990, Loudon, 1990 Akt: Brookfield 1995, s.49). Araştırmalar her ne kadar öğrenme ve düşünme üzerine yaklaşımlar getirirler de öğretmen ya da yöneticilerin kariyerlerini hangi olayların şekillendirdiğini ya da davranışlarının sebeplerinin neler olduğunu bu araştırmaların pek

azı açıklar. Brookfield'a (1995, s.50) göre öğrenciliğimize ait otobiyografiler kariyerimizin başında çok etkiliyken öğretmenlikte kıdemimiz arttıkça otobiyografilerimizin de etkisi azalır. Böylece öğrencilerimize empati kurmamız, onların korkularını ve beklentilerini algılamamız zamanla daha da zorlaşır. Otobiyografiler bu yararlarına rağmen öğretmeni, olayları sübjektif değerlendirmeye sınırladığı için de eleştiri almaktadır (Brookfield, 1995, s.71).

Brookfield (1995, s.51) eğitimcilerin otobiyografilerinden yararlanabilmeleri için üç yöntem geliştirmiştir.

a) Lisansüstü Programlar: Lisansüstü programları eğitimciye eğitim sürecinde yeniden öğrenen olma olanağı sağlar. Öğrencilikten ve öğrencilik anlarından uzak kalmış eğitimci lisansüstü programlarında ders veren öğretmenlerini gözlemlene olanağı bulur. Örneğin danışmanımızın bir çalışmamıza verdiği onay ya da eleştiri şekli ve bunun sonucunda hissettiklerimiz bizim öğrencilerimizi anlamamızı kolaylaştırır. Bu şekilde de kendi uygulamalarımıza eleştirel gözle bakabiliriz.

b) Profesyonel Gelişim Seminerleri: Okullarda dönem başlamadan ya da dönem sonlarında öğretmen ya da okul yöneticilerine yönelik seminer programları çok yaygındır. Bu tür aktivitelerde eğitimcilerin seminer veren uzmandan beklentileri öğrencilerin beklentileriyle benzerlik gösterir. Örneğin bu tip seminerlerde öğretmenler eğitim veren uzmanın onların ihtiyaçlarına cevap vermesini, gerçek hayata aktarılacak bilgiler vermelerini, gündemlerini seminerin başında belirtmelerini, kendilerine konuşma hakkı verilmesini vb isterler. Eğitimciler bu tür seminerler sırasındaki tecrübelerini kendi uygulamalarına eleştirel bakış amaçlı kullanabilirler.

c) Konferanslar: Brookfield'a (1995, s.55) göre öğretmenlerin konferansta karşılaştıkları olay ve uygulamalar ve bunlara verdikleri reaksiyonlar kendi sınıflarındaki uygulamaları için eleştirel bir merceğe oluşturabilmektedir. Brookfield (1995, s.55) bu amaçla kullanılacak konferans öğrenme günlüğü (conference learning log) geliştirmiştir. Bu günlüğe tasvir edilecek olay, olayın olumlu ve olumsuz yanları, aynı yaklaşımı kendimizin uygulayıp uygulamadığı, daha farklı nasıl davranılabileceği, tüm bunlardan neler öğrenildiği, aynı materyal sınıfta uygulanırsa neler eklenip çıkarılabileceği not alınır.

### 2.1.8. Yansıtıcı Düşünme ve Uygulamayı Güçlendiren Etkenler

Kişisel olarak bireylerin sahip oldukları bazı özellikler ve beceriler onların yansıtıcı uygulayıcıya dönüşmelerinde ya da yansıtıcı uygulamalarını geliştirmelerinde kolaylaştırıcı görevi görür. Bu özellikler a) Güven, b) Sorgulama, c) Düşünme ana başlıklarıyla gruplandırılabilir (York-Barr ve diğerleri 2006, s.35).

Osterman ve Kottkamp'a göre (2004) derin ve kapsamlı teori bilgisi yansıtıcı uygulamaları güçlendirme ve içselleştirmede etkili rol oynar. Değişimin anlamlı bir şekilde yürütüldüğü ve yansıtıcı uygulamaların sık kullanıldığı örgütlerde dönüşümcü (transformational) liderlerin olduğu da savunulmaktadır (Osterman&Kottkamp 2004, s.xii). Fullan ise sorgulamanın ve problemlerin yansıtıcı uygulamalar üzerindeki olumlu etkisi üzerinde durmaktadır. Fullan'a göre "Problemler bizim dostumuzdur. Vazgeçilemezler.", onlarsız öğrenme gerçekleşemez (1997, s.15).

Shulman (1987) öğretmenlerin başarılı yansıtıcı uygulamalar için sahip olması gereken bilgiyi şöyle gruplamıştır:

- a) İçerik bilgisi,
- b) Genel pedagojik bilgi,
- c) Müfredat bilgisi,
- d) Pedagojik içerik bilgisi,
- e) Öğrencileri ve özelliklerini bilme,
- f) Eğitim çevre ve şartlarını bilmek,
- g) Eğitimsel amaçları, değerleri ve bunların tarihsel ve felsefi temellerini bilmek.

Colton ve Sparks-Langer (1993) ise Shulman'ın öne sürdüğü içerik, öğrenciyi tanıma, pedagoji, eğitim ve çevre şartları bilgisi etkenlerine önceki tecrübeler, kişisel görüş ve değerler ile kodlar (scripts) eklemiştir. Öğretmenler önceki tecrübelerinin farkında olmalı ve onlara değer vermelidirler. Bu tecrübeler kişiden kişiye değişir. Öğretmenin nerede okula gittiği, aldığı eğitim, okuduğu kitaplar, diğerlerinden neler gördüğü ve etrafındaki tartışmalara göre tecrübeleri değişir. Bu nedenle, öğretmen karar vereceği zaman, şu anki durumu algılayış şeklinin eski yaşantılarından nasıl etkilendiğinin farkında olmalıdır. Kişisel görüş ve değerler bireyin ailesi, yaşadığı çevre, okudukları

ve yaşam tecrübeleriyle şekillenir. Bu kişisel görüş ve değerleri öğretmenin günlük öğretim kararlarında büyük rol oynar. Kodlar (scripts) ise iki türdür. Birincisi öğretmene, önemli bir konu üzerinde dururken otomatik davranış sergilemesini sağlar. Örneğin ders anlatırken uyarı maksatlı bir öğrencinin yanına yaklaşması bu tür bir kodu gösterir. İkinci tür kodlar ise düşünme sürecine yön verir ve yansıtıcı öğretmenin bir olayı analiz etmek için kendisine sorduğu soruları içerir (Colton ve Sparks-Langer 1993).

Clarke (1995) ise öğretmen yetiştirme programında yansıtıcı uygulamaları kullanarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşüncelerini güçlendiren ve engelleyen faktörleri araştırmıştır. Araştırmanın uygulanmasında aday öğretmenlerin verdiği dersler kayda alınmış ve daha sonra ayrı ayrı olarak okul danışmanı ve aday öğretmen tarafından videolar izlenerek uygulamalar üzerine eleştiri yapılmıştır. Clarke (1995) araştırmasının sonucunda aday öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerini güçlendiren ve engelleyen 13 faktörü Aday öğretmenlerle ilgili kısıtlar, Okul danışmanı ile ilgili kısıtlar ve üniversite ile ilgili kısıt olmak üzere üç ana başlık altında belirlemiştir.

#### “1) Aday Öğretmenlerle ilgili kısıtlar

- a) Uygulamayı gözden geçirebilmek için video kullanımı,
- b) Bireyin kendi uygulamasıyla ilgili tartışma içeriği belirleyebilmesi,
- c) Akranlarla olan etkileşim (sınıf içi ve sınıf dışı),
- d) Öğrencilerle etkileşim (sınıf içi ve sınıf dışı),
- e) Dersin ana öğretmeniyle etkileşim (sınıf içi ve sınıf dışı),
- f) Teknik problem çözmeden problem belirlemeye geçiş,
- g) Yoğun gözlem sonrası eleştirel diyalog,
- h) Yansıtma için sahip olunan zaman,
- i) Eski öğrenme tecrübelerini açığa çıkarma,
- j) İçeriğe olan aşinalık,

#### 2) Okul Danışmanı ile ilgili kısıtlar

- a) Okul danışmanının uygulamayı raporlama yerine sorgulaması,

b) Okul danışmanının aday öğretmene olan güveni ve desteği,

### 3) Üniversite ile ilgili kısıt

Teoriyle uygulamayı birleştiren üniversite yöntembilim dersleri” (Clarke, 1995, s.256)

Çevre koşullarının da yansıtıcı düşünme üzerinde etkisi büyüktür. Çalışanların kendini güvende hissettikleri ve birbirlerine nazik oldukları ortamlarda güven duyulan ilişkiler kurulur ve bu ortam yansıtıcı diyalogun başlamasında katalizör görevi görür.

### 2.1.9. Yansıtıcı Düşünen Eğitimcilerin Özellikleri

Yansıtıcı eğitimci kimdir? Nasıl biridir? gibi sorular birçok teorisyen tarafından cevaplanmaya çalışılmıştır. Dewey’e (1983) göre yansıtıcı düşünme alışkanlığını besleyen ve geliştiren üç tutum; (openmindedness) açık fikirlilik, (intellectual responsibility) zihinsel sorumluluk ve (wholeheartedness) içtenliktir.

Açık fikirlilik, birçok yeni fikir üzerinde tarafsız olarak düşünmeye isteklilik ve alternatif çözüm yollarına odaklanabilme olarak tanımlanabilir. Açık fikirli bir öğretmen bir duruma farklı perspektiflerden bakar ve her durumun zayıf ve güçlü yönlerini belirlemeye çalışır. Zihinsel sorumluluk, yansıtıcı düşünürün önerilen planın sonuçlarını ve kısa ve uzun vadede ortaya çıkaracak etkilerini düşünmesidir. Sorumluluk üç boyutta incelenebilir: a) Kişisel sonuçlar: Öğretimin öğrencinin kendini algısı üzerindeki etkisi, b) Akademik sonuçlar: Öğretimin öğrencinin zihinsel gelişimi üzerindeki etkileri, c) Sosyo-politik sonuçlar: Öğretmenin öğrencilerin hayatlarında yaptığı etkiler (Zeichner ve Liston, 1996, s.11). İçtenlik ise kişinin her durumda yeni bir şeyler öğrenebilme umuduyla varsayımlarını, inançlarını, değerlerini ve eylemlerinin sonuçlarını sürekli sorgulamasıdır. Açık fikirlilik, sorumluluk ve içtenlik kişinin öğretim becerileri üzerinde eleştirel bakış açısına sahip ve gelişime açık olmasını sağlar.

Clarke (1995) rehber ve danışman öğretmenlerin aday öğretmenin becerilerine güvenmesi ve uygulamalarını desteklemesinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğunu savunmaktadır.

Yansıtıcı eğitimcilerin en belirgin özellikleri profesyonel gelişimlerine olan adanmışlıklarıdır (Zeichner ve Liston, 1996). Yani yansıtıcı eğitimciler sürekli öğrenme

çabası içindedirler. Yansıtıcı eğitimcilerin diğer bir özelliği de farklı bilgi, şekil ve kaynaklara değer vermeleridir (York-Barr ve diğerleri 2006, s.17).

Yansıtıcı öğretmenlerin kişilik özellikleri ve öğretim uygulamaları çeşitli çalışmalarda tanımlanmaya çalışılmıştır.

Zeichner ve Liston'a (1996, s.6) göre yansıtıcı öğretmen;

- a) Sınıf içindeki ikilemleri/sorunları tetkik eder, şekillendirir, bir çerçeveye oturtur ve çözmeye çalışır.
- b) Öğretimini şekillendiren varsayımlarının ve değerlerinin farkındadır.
- c) Öğretim verdiği kurumsal ve kültürel ortama duyarlıdır.
- d) Müfredat geliştirilmesinde ve okuldaki değişimlerde aktif rol alır.
- e) Profesyonel gelişiminde sorumluluğu üzerine alır.

York-Barr ve diğerlerine (2006, s.16) göre yansıtıcı öğretmen:

- a) Eğitimin ana hedefi olan öğrencinin öğrenmesi ve gelişimine odaklanır.
- b) Kendisini, uygulamalarını sürekli geliştirmeye adanmıştır.
- c) Kendi gelişiminin ve öğrenmesinin sorumluluğunu taşır.
- d) Kendisinin, diğerlerinin ve etrafının farkındadır.
- e) Etkili sorgulama (inquiry) için düşünme becerilerini geliştirir.
- f) Yeni yaklaşımlara uygun eylemlerde bulunur.
- g) Okul içerisinde liderlik potansiyeli taşır.
- h) Farklı türlerdeki bilgiyi anlamaya çalışır.

York-Barr ve diğerleri (2006) yansıtıcı öğretmen tasvirlerinde yansıtıcı öğretmenlerin olduklarından etkili liderler olabileceklerini de vurgularlar.

Colton ve Sparks-Langer'e (1993) göre geleceğin yansıtıcı öğretmenini bir durumu içten gelen bir istekle analiz etmeye istekli, hedefler koyan, davranışlarını planlayan ve izleyen, sonuçları değerlendiren ve kendi profesyonel düşünceleri üzerine yansıtan kişiler olarak tanımlar. Bu sürecin bir parçası olarak öğretmenler davranışlarının uzun ve kısa dönemdeki sosyal ve etik sonuçlarını göz önünde tutarak karar verirler. Yansıtıcı



öğretmenler gelişim isteği içindedirler (Colton ve Sparks-Langer 1993). Yansıtıcı eğitimcilerin özelliklerini tanımlarken Colton ve Sparks-Langer (1993) dört terim kullanmışlardır: öz-yeterlik (self-efficacy), esneklik, sosyal sorumluluk, bilinçlilik. Öz-yeterlik duygusuyla eğitimciler öğrencilerinde, okullarında ve toplumlarında bir fark yaratacakları inancına sahip olurlar. Öz-yeterlik duygusuna sahip olmadan eğitimciler kendi uygulamalarını değerlendirmeye ve bunlarda daha derin anlamlar aramaya motive olmazlar. Öz-yeterlik hissine sahip eğitimciler yeni uygulamalar denemeye ve risk almaya hazırdırlar, çünkü öğrencilerinin hayatında bir fark yaratacaklarını düşünürler. Öz-yeterlik duygusu düşük olan bir eğitimci için ise bu durum çok tehdit edici görülebilmektedir. Esneklik, yansıtmanın dünyaya farklı perspektiflerle bakmayı gerektirdiğinden önemlidir. Esneklik ayrıca tepkisel öğretim (responsive teaching) için de önemlidir. Öğretim sürecinde her şey planlandığı gibi gitmeyebilir. Bu nedenle anında karar verilen değişiklikler, yenilikler öğretim sürecinde çok etkilidir. Woodall ve Winstanley'in (1998) yönetimsel gelişme üzerine yaptığı çalışma da Colton ve Sparks-Langer (1993) gibi esnekliğin profesyonel gelişim ve yansıtıcı düşünme üzerindeki önemini vurgulamaktadır. Yönetimsel gelişim için stratejik olmak ne kadar önemliyse, gerektiğinde esnek olmak da çok önemlidir. Sosyal sorumluluk duygusuna sahip eğitimciler öğrencilerine, okullarına ve toplumlarına faydalı davranışlarda bulunup bu tür hareketlerde yer alırlar. Zeichener ve Liston'a göre (1996) eğitimcinin yansıtıcı uygulayıcı olabilmesinde sorumluluk hissi katalizör görevi görür. Yansıtıcı öğretmenlerde daha iyi öğretim verebilmek için öğretim becerilerini ve eğilimlerini geliştirme hissi vardır. Bu da onlarda kendi profesyonel gelişimleri için aldıkları sorumluluğun sonucu oluşur. Bilinçlilik ise (metacognition) üst bilişle aynı anlamdadır. Bireyin kendi düşüncesinin ve kararlarının farkında olması anlamına gelir. Yansıtıcı eğitimciler davranışlarını ve kararlarını diğer eğitimcilere açıkça ifade edebilirler. Bu nedenle mesleğe yeni başlayan eğitimcilerle daha iyi iletişim kurabilirler. Bireyin kendi düşüncelerini ifade edecek ve açıklayacak doğru bir dil kullanması, derin yansıtma uygulamalarını ve bireyin davranışlarındaki anlamın farkındalığını artırır (Colton ve Sparks-Langer 1993).

Irwin'e göre (1987, s.6, Akt. Reagan ve diğerleri, 2000, s.25) "yansıtıcı öğretmen, kararlarının teknik, eğitimsel ve etik sonuçları ile karara dayalı varsayımları temel alarak öğretim kararları veren kişidir. Bu kararlar öğretim eyleminin öncesinde,

sonrasında ve eylem sırasında verilebilir. Bu kararları verebilmek için yansıtıcı öğretmen öğretilen konuyu, pedagojik ve teorik seçenekleri, öğrencilerin özelliklerini ve sınıfın, okulun ve öğretimin geçtiği çevrenin şartlarını çok iyi bilmelidir”.

Öğretmenin öğretimi üzerine düşünmesi, o öğretmenin mutlaka yansıtıcı öğretim sürecine girdiğini kanıtlamaz. Eğer öğretmen hedeflerini, yaptığı işi yönlendiren değerlerini, öğretim sürecinin geçtiği ortamı üzerinde düşünmüyorsa yansıtıcı öğretim sürecine girmiş sayılmaz. Yani, öğretmen sınıfta bir problemle karşılaştığı durumda ya da dersin planladığı gibi gitmemesi durumunda sorunun ne olduğu üzerine de düşünebilir. Ancak sorunu tamamen öğrencide gören, çözüm yollarını tarafsız olarak iki tarafta da aramayan, bu süreçte tasarladığı hedef ve stratejileri sorgulamayan öğretmenin yansıtıcı uygulayıcı olduğu söz konusu edilemez.

Richardson’a göre (2004, Akt. York-Barr, 2006, s. 17) her örgütte normal ölçülerin dışına çıkmış, diğerlerini olumlu yönde etkileyen (positive deviant) kişiler vardır. Bu kişiler kendiliğinden yansıtıcı uygulayıcılardır ve düşünmeye, öğrenmeye ve gelişmeye sürekli devam ederler. Bu nedenle de ona göre yansıtıcı eğitimciler diğerlerini etkileme ve yönetmede büyük bir potansiyele sahiptirler.

Hemşirelik alanında çalışmalar yapan Atkins ve Murphy (1993)’e göre yansıtıcı uygulamanın gerektirdiği bir grup özellik: öz farkındalık (self-awareness), tecrübeyi sözlü ya da yazılı ifade edebilme, eleştirel analiz, yeni ve eski bilgiyi sentezleyebilme ve değerlendirme yapabilme özellikleridir.

### **2.1.10. Yansıtıcı Düşünmenin Önemi**

Yansıtıcı uygulama tüm profesyonellerin gelişimi açısından önemlidir. Öğrenmelerimizi tecrübeyle sağlamamıza rağmen daha çok tecrübe daha çok öğrenme anlamına gelmez. Yirmi yıllık öğretme kıdemi, öğretme işinde yirmi yıllık öğrenmeye eşit olmayıp hep tekrar edilen bir yıla denk olabilir. Bazı olaylara verdiğimiz reaksiyonlar yansıtmayı destekleyecek kadar doğru olmayabilir. Bu nedenle sadece tecrübelerimiz üzerine düşünerek değil, profesyonel kariyerimiz boyunca devamlı gelişimimizi sağlayan yansıtıcı düşünmeyi bir alışkanlık haline getirecek yöntemler aramalıyız (Beatty, 1997). Eğitim yöneticileri ve farklı sektörlerden yöneticilerin bir araya getirildiği bir workshopta, katılımcılardan kendilerini en yetersiz gördükleri seçenekleri sıraya

koymaları istendiğinde “geçmiş tecrübelerden yararlanamamak” seçeneği en üst sırada bulunmuştur (MacBeath, 2007). Bu nedenle tecrübelerini öğrenmeye çevirebilmeleri yöneticilerin en çok ihtiyaç duyduğu beceri olarak görünmektedir ki yansıtıcı düşünmenin temel prensibinde de bunu gerçekleştirmek vardır.

Yakın geçmişteki demografik değişiklikler ailelerin profilini, çocuklarının eğitim ihtiyaçlarını, okul ve toplum çevrelerini değiştirmiştir (Ogle, 1991). Belirli öğretme becerileriyle donanımlı öğretmenler eğitici davranış ve materyallerini bugünün çok çeşitli öğrenci nüfusuna hitap edecek şekilde uyarlamakta hazırlıksız yakalanmışlardır. Bu durum ise düşük öğrenci başarısı ve öğretilmekte düş kırıklığına yol açmıştır.

Öğretmen yetiştirme programları öğretmen adayının karşılaşabileceği her öğrenci tipine ve her duruma hitap edememektedir. Öğretmen adaylarına genel pedagojik ilke ve uygulamalar ve bu ilke ve uygulamaları uyarlayacak stratejiler sağlanmalıdır.

Yansıtıcı düşünme, öğretim yöntemleri üzerine bilgi geliştirmeyi sadece üniversite, akademisyen, araştırma ve geliştirme merkezlerinin hegemonyasından çıkarıp kendi fikir, değer, tecrübe ve teorileri ile öğretmenleri de bu sürece dâhil eder (Zeichner ve Liston 1996, s.5). Öğretmenin direk olarak sınıf ortamında bulunması öğretimin karmaşıklığını kavramasını sağlar ki bunu dışarıdan bir araştırmacının edinmesi imkânsızdır.

Yansıtıcı düşünmenin edinimiyle öğretmenin ders işleme ve öğretim metotları da değişiklik gösterecektir. Eğitim politikaları ve öğretimdeki yeni trendlerle öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımları zaman içinde büyük değişiklikler göstermiştir. Örneğin geleneksel okulda öğretmen tartışma ortamı yaratmaya çalışırdı ve sınıftaki tartışmanın miktarı sınıfın kalite göstergesiydi. “Bu konuda ne düşünüyorsunuz?”, “Sizin fikriniz nedir?” şeklinde sorular öğretmenler tarafından sıkça sorulan sorular idi. Daha eski modelde ise öğretmen bir konuda öğrencinin bilgisini ölçmek üzere, “1976’da ne oldu?” gibi, sorular sorardı. Yansıtıcı öğrenmede öğrenci merkeze alınmaktadır. Öğrencinin öğreneceği bilgi üzerine düşünmesi ve bu bilgiye ulaşmak için araştırma yapması gerekliliği vurgulanmaktadır. Yansıtıcı düşünmenin eğitimde kullanılmasıyla eylemlerini ve yaşadıklarını sorgulayan, çevresiyle etkileşim halinde sürekli öğrenen öğrenciler yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Yansıtıcı düşünen bir okul yöneticisi başkalarıyla yansıtma sürecine girecek ve mesleki izolasyondan uzak durabilecektir. Çünkü okul yöneticilerinin okulun dört duvarı arasında kendilerini yalnız hissetmeleri, okul içindeki ve dışındaki kişilere kendilerini kapamalarına ve mesleki antrofiye (körelme-antrophy) yol açabileceği gibi okul yöneticisinin öğrenme gelişimini engelleyebilmektedir (Dana, 2009).

Yansıtıcı düşünen bir okul yöneticisi çevresindeki öğretmen ve öğrencilere iyi bir rol model olur (Dana, 2009). Öğrenmeyi ve sorgulamayı rutini haline getiren okul yöneticisi bu özelliğini okuldaki tüm uygulamalara yansıtır ve dolaylı olarak öğretmen ve öğrencilerin de yansıtıcı uygulayıcılar olarak yetişmelerinde katalizör görevi görür.

York-Barr ve diğerleri (2006, s.15) yansıtıcı uygulamanın yararlarını şöyle sıralamışlardır:

- a) Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere ve yeni roller üstlenen eğitimcilere yol gösterme,
- b) Tecrübeli eğitimcilere sürekli öğrenme fırsatı sağlama,
- c) Teori ve uygulama arasında köprü kurma,
- d) Çoklu bakış açılarını göz önünde tutma,
- e) Üretken (olumlu) bir çatışma ortamı yaratma,
- f) Hemen harekete geçebilme bilgisi sağlama,
- g) İç içe geçmiş biçimlendirici değerlendirme sağlama,
- h) Kültürel yeterlik gelişimi sağlama,
- i) Rol ve kimlik anlayışı geliştirme,
- j) Bireysel ve toplu etkinlik sağlama,
- k) Çalışanlar arasındaki bağları güçlendirme,
- l) Daha güçlü profesyonellik ve ifade geliştirme,
- m) Dıştan gelen yaptırımlarda azalmadır.

### 2.1.11. Kariyer Evreleri ve Yansıtıcı Düşünme Uygulamaları

Eğitim yöneticilerinin kariyer basamakları alanındaki çalışmalar öğretmen kariyer basamakları çalışmalarıyla karşılaştırıldığında oldukça sınırlı kalmaktadır (Bakioğlu, 1993). Ancak okul yöneticilerinin de öğretmen oldukları düşünüldüğünde öğretmenlerin kariyer basamakları üzerine ve mesleklerin gelişimi üzerine yapılan çalışmalar okul yöneticilerinin kariyer basamaklarını anlamaya ışık tutabilmektedir.

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kariyerlerinin belirli evrelerinde meslektaşlarından izole olup çevrelerine kayıtsız kalmaları, karşılaştıkları sorunları meslektaşlarıyla paylaşmayıp, sadece kendilerinin karşılaştıkları problemler olduğunu düşünmeleri, onlarda stres ve tükenmişlik hissi yaratabilmektedir. Oysa meslekte yalnız hissetme eğitimcilerin, özellikle de okul yöneticilerinin neredeyse tümünün ortak sorunudur. Kariyer evreleri çalışmaları ışığında, okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca karşılaşılabilecekleri bu gibi problemlerle aşinalığı sağlanırsa, okul yöneticileri, sorunlarının daha rahat farkına varıp bunları önleyici tedbirler alabileceklerdir.

Kariyer evreleri ve yansıtıcı düşünme becerisi bağlamında literatürde çeşitli çalışmalar vardır. Bu çalışmalara aşağıda özet olarak yer verilecektir. Bakioğlu (1993) okul yöneticilerinin kariyer basamaklarını incelediği çalışmasında okul yöneticilerinin kariyerleri boyunca dört kariyer evresi yaşadıklarını saptamıştır. Bunlar; Başlangıç (initiation), Gelişme (Development), Otonomi (Autonomy) ve Bağlantısızlık (Disenchantment) evreleridir. Başlangıç evresindeki okul yöneticileri “iş başında öğrenme” ile karşı karşıya kalırlar. Bakioğlu bu evrenin süresinin yöneticiler arasında değişmesini, karşılaşılan problemlerin yapısına bağlamıştır. Ancak bu evrede tecrübeyi öğrenmeye çevirmede yöneticinin uyguladığı stratejiler de etkilidir. Başlangıç evresinde yöneticiler ikinci defa karşılaştıkları bir işle baş etmede kolaylık sağlamak için bir çeşit repertuar oluştururlar (Bakioğlu, 1996). Gelişme evresinde yönetici kendi profesyonel gelişimi, öğretmenlerin ve okulun gelişimi için etkin kararlar alır. Yöneticiler bu evrede “reflektif“ (yansıtıcı) özellikler gösterirler. Kendilerine zaman içinde güvenleri artsa da bir yandan kendilerini sürekli sorgularlar. Otonomi evresinde yönetici uzmandır. Ancak bu evrede yöneticiler uzmanlıklarını kullanırken önceki kararlarını örnek alır ve onları tekrar uygulama sürecine girerler. Bu evrede yönetici tek döngülü öğrenme (single-loop-learning) uygular. Yöneticinin bu basamakta, olması gerekeni ya da olabilecekleri

uygulamasını yerine, var olanı koruma eğilimi, onu içinde hiç enerji ve istek hissetmediği bağlantısızlık evresine götürür. Bakioğlu'na (1996) göre kariyerinin başındaki öğretmenler daha çok sınıf yönetimi, öğrencilerle ilişkiler konularına odaklanırlar. Bu da onların neden teknik düzeyde yansıtma kullandıklarını açıklamaktadır. Aynı şekilde başka araştırmalar da kariyerinin başındaki öğretmenlerin yansıtma uygulamalarının daha çok teknik düzeyde olduğunu göstermektedir (Sparks-Langer, Simmons, Pashch, Colton, Starko, 1990). Valli (1990, 1997) yansıtıcı düşünme sürecinin ilk basamağını teknik düzey olarak adlandırmasına rağmen, bu düzeyi yansıtmanın görülmediği bir aşama olarak tanımlar.

Reagan ve diğerlerine göre (2000, s.22) yansıtıcı uygulamaların üç çeşidi de öğretmenin kariyeri boyunca devrim gösterebilir: “Örneğin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ayırıcı özellikleri eylem üzerine yansıtma ve eylem için yansıtma iken deneyimli öğretmenler daha yoğunlukla eylem sırasında yansıtma kullanmaktadırlar”. Bu nedenle Reagan ve diğerleri (2000, s.22) yansıtma çeşitlerini uygulamanın lineer bir süreç olmaktansa sürekli devrim halinde bir spiral olarak görülmesini savunmaktadırlar.

Gelişim evresindeki okul yöneticilerini yansıtıcı düşünme açısından daha derin incelediği çalışmasında Bakioğlu (1995) okul yöneticilerinin görevde geçirdikleri 4 yılın sonunda planları ve eylemlerini etik değerleri göz önüne alarak daha fazla sorgulama çabasına girdiklerini tespit etmiştir. Araştırmada ayrıca gelişim evresinde okul yöneticilerinin kendilerine daha çok öz eleştiri yaptıkları ve bu evredeki yöneticilerin repertuarlarını daha da genişlettiği saptanmıştır. Araştırmada gelişim evresindeki okul yöneticilerinde yansıtıcı düşünme gelişiminin kültürler arasında (İngiltere ve Türkiye) farklılık göstermediği de belirtilmektedir.

Hart (1991) yeni yöneticinin ilk birkaç senede katıldığı örgütle sosyalleşme sürecinde üç basamaktan geçtiğini öne sürmektedir:

- a) Karşılaşma: Yeni yöneticinin en çok öğrendiği süreçtir. Örgüt iklimi ile kişisel değerler arasında çatışma yaşanabilir. Beklentilerin karşılanması ya da karşılanamaması söz konusudur.
- b) Uyum: Yeni yönetici bu aşamada rollerini belirlemeye ve sınırlamaya çalışır. Personel, öğretmen, öğrenci, veli ve merkez yönetimle ilişkiler kurulur. Yönetici örgütteki değişimle direnerek mücadele eder.

- c) İstikrar: Bu aşamanın başlaması birçok yönetici için 2–3 yıl arasındadır. Yöneticiler kendi yaklaşımlarıyla örgütte var olanlar arasındaki çatışmayı çözmüşlerdir. Zamanla yeni personel alımı da yöneticinin okul kültürünü değiştirme çabalarını hızlandırır.

Öğretmenlerin kariyer evrelerine göre yansıtıcı uygulamaları üzerine araştırma yapan Leat (1995), yansıtıcı uygulamaların başlangıç aşamasındaki öğretmenlerde teknik düzeyde olması gerektiğini, çünkü onların derin yansıtma düzeyine girip sürekli sınıf içi öğretimlerinin yeterliği ve etkililiğini sorgulamalarının stres ve gerilim yarattığını ileri sürer. Bu nedenle ona göre yüksek düzeyde ve derin yansıtmanın daha çok tecrübeli öğretmenlerde içselleştirilmesi hedeflenmelidir.

York-Barr ve diğerleri (2006, s.58) tecrübesiz (novice) ve uzman öğretmenin yansıtma düzeylerinin farklı olduğunu, çünkü uygulamayla ilgili bir sorunla ya da yeni bir durumla karşılaşıldığında uzman öğretmenin daha deneyimli olmasının onun repertuarını zenginleştirdiğini ve öğretmeni daha çok yansıtma sürecine soktuğunu ileri sürerler.

Öğretmenlerin okuldaki ilk günlerindeki yansıtma uygulamaları üzerine yaptıkları incelemede Reagan, Case ve Brubacher (2000, s.5) üç öğretmenin de farklı düzey ve çeşitte yansıtma uyguladığını saptamışlardır. Öğretmenlerden birincisi tamamen yansıtıcı olmayan davranışlar sergilerken, ikinci öğretmen o gün yaşadığı olaylar üzerine yansıtma yaparken bu yansıtma ışığında durumu düzeltici ve geliştirici stratejiler geliştirdiğini, ikinci öğretmenin uyguladığı yansıtmanın daha çok proaktif (reflection-in-action) olup olay sırasında nasıl hissettiği yönünde olduğunu gözlemlemişlerdir. Üçüncü öğretmen ise ilk gün yaşadığı tecrübeyi aktif (reflection-on-action) ve bilinçli bir şekilde yansıtmış ve o gün yaşadığı önemli olayları yazarak eleştirel yansıtma yoluna gitmiştir. Tüm bunların ışığında sınıftaki davranışlarını değiştirecek ve geliştirecek stratejiler formüle etmiştir. Bu bulgular mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yansıtıcı uygulamalarını ve bu uygulamaların doğası hakkında bilgi verirken tecrübeli dört öğretmen üzerinde yaptıkları çalışmalar ise tüm öğretmenlerin farklı düzey ve çeşitlerde de olsa karar vermeden önce yansıtıcı uygulama içine girdiklerini göstermiştir. Araştırmalar mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile tecrübeli öğretmenlerin schemata'larının (tecrübe, kavram, genelleme ve

olaylar ağının organizasyonu) çok belirli farklılıklar gösterdikleri saptanmıştır (Reagan 2000, s.24; Sparks-Langer&Colton, 1991, s.59; Taggart&Wilson, 2005, s.2). Mesleğe yeni başlayan birçok öğretmen yetersiz repertuar (schemata) nedeniyle eğitimsel problemlerle teknik düzeyde yansıtma ile baş etmektedirler (Taggart&Wilson, 2005, s.2). Schemata'nın öğretmenlerin tecrübeleriyle yıllar içinde şekillendiği düşünülecek olursa bu sonuç pek şaşırtıcı görünmez. Bu nedenle tecrübeli öğretmenler karşılaşılan problemleri mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden daha çabuk ve etkili çözmekte ve sınıfta daha etkili öğrenme ortamı ve stratejiler geliştirmektedirler (Sparks-Langer & Colton, 1991, s.59).

Berliner (1988), öğretmenlerde uzmanlık gelişimini 5 aşamaya ayırmıştır: (1) acemi (novice), (2) ileri başlangıç (advanced beginner), (3) nitelikli (competent) öğretmen, (4) yeterli (proficient) öğretmen, (5) uzman (expert) öğretmen. Tüm basamak teorilerinde olduğu gibi, her basamakta geçirilen süre bireylere göre değişiklik göstermektedir. Ancak Berliner'in asıl ilgi alanı bir basamaktan diğerine geçişin ne kadar zaman aldığı ya da ne kadar zamanda acemilikten uzmanlığa geçilebildiği değildir. Çünkü uzmanlık durumsal olduğundan Berliner'e göre, belirli bir gelişim basamağındaki bir birey, bazı durumlarda başka bir uzmanlık basamağında olan bir bireyin karakteristik özelliklerini gösterebilmektedir. Berliner (1988) ayrıca acemi ve uzman öğretmenleri birbirinden ayıran 6 alan belirlemiştir: (1) Sınıf olgularını anlamlandırma, (2) olayların önemini kavrama, (3) Rutini kullanma, (4) sınıf olgularını tahmin etme, (5) Tipik ve tipik olmayan olayları değerlendirme, (6) performansı değerlendirme: sorumluluk ve duygular.

### **2.1.12. Yansıtıcı Düşünme ve Yönetimsel Öğrenme**

“Tüm cevapları bilmektense bazı soruları bilmek daha iyidir”

James Thurner, (1894–1961 akt. Pellicer, 2008, s.3)

İş dünyasındaki değişiklikler yönetsel işlerde ve tüm profesyonel kariyerlerde de değişikliğe sebep olmuştur. Bu nedendir ki artık bireylerin iş, kariyer ve gelişim algıları geleneksel kalmaktadır. Mirvis ve Hall'a (1994) göre günümüzde bireyler bilgi ve becerilerini güncel tutmak için sorumluluk almak ve kendilerine değer katmak zorundadırlar. Böylelikle tüm meslek gruplarında olduğu gibi yöneticilerin de hızla



değişen çağa ayak uydurabilmeleri için tecrübeden öğrenmeye ihtiyaçları vardır. Argyris (1994) “İş dünyasında başarı tecrübeden öğrenmeye bağlıdır, fakat insanların çoğu öğrenmeyi bilmezler” der.

Yöneticilerin nasıl öğrendikleri ve bu öğrenmenin nasıl geliştirileceği öyle çok önem kazanmıştır ki yönetim alanında Yönet(im)sel Öğrenme (Managerial Learning) kavramı ve alt dalı doğmuştur. Yönetimsel öğrenme a) Formel yönetim eğitimi ve gelişimi b) Enformel, doğal olarak meslekte edinilen yönetimsel öğrenme konularını içerir.

Bir örgütün öğrenen örgüt olması çalışanlarının öğrenme yetilerinin güçlülüğüne bağlıdır. İnsanlar tecrübelerinden öğrenirler (Mintzberg, 1973; Lewin, 1951), ancak edinilen tüm tecrübeler öğrenme sağlamaz. Edinilen bir tecrübenin öğrenmeye dönüşmesinde anahtar nokta mücadele ve meydan okumadır. Tecrübe bize sadece ham veri sağlar. Araştırmalar öğrenmenin ancak yönetici tarafından edinilen bir tecrübeye anlam yüklendiğinde gerçekleştiğini göstermiştir (Raelin ve Coghlan, 2006). Yöneticiler edindikleri tecrübeye yansıtma aracılığıyla anlam yükleyebilirler.

Bu nedenle, üniversite eğitiminin salt bir bilgi verme eğitimi olmaktan çıkıp öğrenmeyi sağlama, öğrenme becerisi kazandırma üzerine odaklanması tartışmaları sürmektedir. Çeşitli işletme yönetimi ve MBA programları yansıtıcı öğrenme stratejilerini temel alarak bireylerin geleneksel algı ve bakış açılarını yenedünya politikalarına uyum sağlayacak ve bunlara cevap verebilecek yönde geliştirmeyi hedeflemektedir (Rothwell ve Ghelipter, 2003).

Farklı alanlardaki yöneticilerin çok büyük bir çoğunluğunun öğrenme şekli formel olarak okulda aldıkları eğitim ile gerçekleşir. Fakat araştırmalar yöneticilerin sadece % 5'inin formel eğitimleri süresince edindikleri bilgileri iş yaşamlarına aktardıklarını göstermektedir (Raelin ve Coghlan, 2006). Sveiby (1997, akt. Raelin ve Coghlan, 2006, s. 671) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin dinledikleri bir dersten 5 gün sonra dersin %10'undan azını hatırladıklarını; görsellikleri de olan bir dersi dinledikten sonra hatırlamalarının %20'ye çıktığını; yaparak öğrendikleri bir dersten sonra uyguladıklarının %60-%70'ini hatırladıklarını saptamıştır.

Rotasyon, yönetim alanında kullanılan yönetici yetiştirme stratejilerinden biridir. Buna göre yönetici örgütü bir bütün olarak yönetebilme becerisi edinsin diye yönetici adayı kurumda farklı bölüm ve görevlerde çalışır. Bunun eğitimdeki uygulamasına bakacak

olursak, okul yöneticilerinin tamamı öğretmenlik mesleğinden gelmektedirler. Öğretmenlikten sonra üstlendikleri müdür yardımcılığı rolleri de onları okul yöneticiliğine hazırlayan bir basamak görevi görür. Bu, onlara yönetimlerinde okul ortamını çok daha iyi analiz edebilme şansı verir. Özellikle öğretmenlikleri boyunca yansıtıcı uygulama içinde olup, deneyimlerini öğrenmeye dönüştürdülerse yöneticilikleri süresince daha etkili uygulamalar içinde olacakları farz edilebilir. Kısaca, okul yöneticilerini mesleğe hazırlayan dönem onların öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yaptıkları dönemdir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin deneyimlerini işte öğrenmeye dönüştürmeleri çok önemlidir.

Argyris (1994, s.84) “Öğrenmenin kalıcı olabilmesi için yöneticiler ve çalışanlar iç dünyalarına bakmalıdırlar. Yönetici ve çalışanların kendi davranışlarını eleştirel gözle yansıtmaya, istemeyerek de olsa örgütün problemlerine yenilerini katan davranışlarını belirlemeye ve bunları değiştirmeye ihtiyaçları vardır” demiştir. Argrıs’in bu yaklaşımı literatürde “yönetimsel sorgulama”, “yönetici sorgulaması” (administrator inquiry) olarak da geçebilmektedir. Dana (2009, s.3)’ya göre yönetici sorgulaması “bir okul yöneticisinin kendi yönetimsel uygulamalarını sistemli ve kasıtlı olarak sorgulama ve sorgulama sırasında öğrendiklerine dayalı olarak değiştirme sürecidir”. Okul yöneticisinin sorgulaması yaklaşımı öğretmen eylem araştırmasıyla doğmuştur (Dana, 2009).

Pellicer’e (2008, s.3) göre liderler için sorular cevaplardan daha büyük önem arz etmektedir, çünkü hayatın temel soruları ebedidir. Ancak soruların cevapları zaman içinde durumlara ve kişilere göre değişiklik gösterir. Etkili bir yönetim tüm soruların cevaplarını bilip herkesin bunları uygulamasını sağlama anlamına gelmez. Aksine kişinin alçak gönüllülikle soru sorması onu içe dönük sorgulamaya ve olası çözümlere götürür.

Türkiye’de eğitim yöneticilerine yönelik meslek öncesi ve meslek içi eğitim uygulamaları çok sınırlıdır. Örneğin eğitim yönetimi alanında lisans programı yoktur. MEB birimlerinin içinde Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü birimi varken eğitim yöneticileri için böyle bir birim yoktur. M.E.B’nin okul yöneticileri için düzenlediği yönetimin çeşitli konularını kapsayan seminer ve hizmet içi eğitimleri vardır. Fakat bunlarda da bir süreklilik ve tutarlılık yoktur. Pocklington ve Weidling’e

(1996, s.177) göre göreve başlayıp işinin başına geçmeden okul yöneticisi adaylarını mesleğe tam olarak hazırlamak mümkün değildir. Bu nedenle etkili okul yönetiminde yöneticilerin hizmet içi eğitim alması çok önemlidir. Ancak MEB 2009 bütçesine bakılacak olduğunda 2009 yılında bakanlık tarafından tüm örgün eğitim kurumlarına verilecek 900 Hizmet içi eğitim programından sadece 11 tanesinin eğitim yöneticilerine yönelik olduğu görülmektedir ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)).

Her ne kadar yetersiz kalsa da eğitim yöneticilerinin gelişimi için çeşitli çalışmalar ve projeler de gerçekleştirilmektedir. Örneğin, Avrupa Birliği tarafından IPA 2006 (Instrument for Pre-accession Assistance- Katılım Öncesi Mali Yardım) programı kapsamında finanse edilen İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi (İKMEP), Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu'na (YÖK) yönelik uygulanmakta olan 2 yıllık bir projedir. Proje dahilinde çok çeşitli alt projeler yürütülmektedir. Yürütülen bu projelerden biri de eğitim yöneticilerine yönelik olup pilot okullardaki yöneticilere "Liderlik ve Yönetim Araçları" adlı eğitim programıdır (MEB, 2008, <http://ikmep.meb.gov.tr/tr/>).

Okul yöneticilerinin meslekten ayrılmalarının çok olduğu bir ülke olan ABD'de bunun nedenleri üzerine çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmaların sonuçlarına göre okul yöneticilerinin meslekten ayrılmalarını azaltmak için bazı önlemler alınabileceği belirlenmiştir (Johnson, 2005):

- a) Okul yöneticilerinin okulun başarısında etkili olabildiği alanlarla ondan beklenenler arasındaki uçurumu azaltmak,
- b) Okul yöneticilerinde karşılaştıkları sorunlarla tek başlarına mücadele etmelerinden doğan izolasyon hissini azaltmak,
- c) "Partner müdür" ya da yönetsel işlerde ücretli öğretmen görevlendirerek iş yükünü azaltmak,
- d) Yöneticilere iş başı tecrübesi sağlayacak hizmet içi programlar sunmak.

Yansıtıcı uygulama, yöneticilerin sadece deneyimlerini öğrenmeye dönüştürmelerini sağlamakla kalmayıp onlara bilgi ve becerileri hakkında açıklama yapabilme becerisi ve böylelikle mesleklerini icra ederken yalnız başlarına kalmayıp paylaşım içerisine

girerek izolasyon duygusundan da kurtulmalarını sağlamaktadır (Pocklington ve Weidling, 1996).

Finlandiya eğitim sisteminde okul yöneticilerinin öğretmenlikten gelmeleri kanuni bir koşuldur. Bunun yanında okul yöneticilerinin haftada en az 2-3 saat derse girme zorunlulukları vardır (Hargreaves, 2008, s.18). Bu onları eğitim uygulamalarından uzak tutmayı repertuarlarını aktif kılmaktadır.

Yansıtıcı uygulama üzerine yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmı hizmet öncesi öğretmen eğitimi üzerine olduğu için okul yönetiminde yansıtıcı uygulama çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca Wildman ve Niles (1987) tarafından yapılan bir araştırmaya göre bir öğretme ortamında uygulanan yansıtıcı düşünme uygulamalarının başarısını etkileyen üç faktör vardır: a) eğitim ortamındaki yöneticinin yansıtıcı uygulamaların gereklerini bilip destek vermesi, b) yeterli zaman ve mekânın sağlanması, c) diğer öğretmenlerden de desteğin sağlandığı işbirliği ortamının oluşturulması. Bu üç faktörün de ortak özelliğinin okuldaki yönetim anlayışına bağlı olduğu görülmektedir. Öğretmene yeterli zaman ve mekânı sağlayacak olan yönetim anlayışıdır. Ayrıca okulda bir işbirliği ortamının kurulmasının sağlanması gene yönetimin etkisiyle oluşturulabilmektedir. Bu nedenle aslında öğretmen ya da öğrencide yansıtıcı düşünme gelişiminde en büyük etki yönetime aittir.

Yansıtıcı düşünme ile ilgili var olan yönetim ve eğitim literatürü karşılaştırılacak olduğunda ise yönetim alanının daha çok aktif yansıtma (reflection-in-action), eğitim alanının da proaktif yansıtma (reflection-on-action) üzerinde odaklandığını görürüz. Eğitimci bir eylem sonunda ne olduğunun analizi üzerinde durur ve gerekirse diğerlerinden bu konuda yardım alır, çoğunlukla eylem sırasında harekete geçme yoluna gitmez.

Okul yöneticisi birçok araştırmacı tarafından okul gelişiminin ve değişiminin anahtarı olarak görülür (Goldring ve Rallis, 1993). Okullar karmaşık örgütlerdir ve okulları geliştirmek ve okullarda değişim yaratmak ise birçok alanda beceriye sahip yöneticiler gerektirir. En basitinden okuldaki insan ilişkilerinin yoğunluğu ve karmaşıklığı, yöneticileri üzerinde düşünmeye iten konulardan biridir.

Hart'a (1990) göre okul yöneticilerinin yansıtıcı uygulamalarının birçok yararı vardır. Bunlardan birincisi yansıtmanın kişiye davranışlarında bilinçli ve uzun dönem

hedefleriyle tutarlı olma olasılığını arttırmasıdır. Çünkü okul yöneticilerinin yansıtma ile geliştirdikleri eylemlerinin getirilerinin farkında olma olasılıkları yüksektir. Hart'a (1990) göre yansıtmanın okul yöneticisine bir diğer katkısı ise yansıtmanın geleneksel uygulamalara meydan okuyan ve yeni bakış açıları bulmayı kolaylaştıran sistematik analizi mümkün kılmasıdır. Yansıtma birçok olası eylemi göz önünde tutmayı gerektirir. Birey ne kadar çok alternatif üretirse problem çözme süreci o denli etkili olur. Buna karşın Leithwood ve Hallinger (1993) ve Short ve Rinehart (1993) yansıtıcı uygulamaların okul yöneticisini problem çözme becerisinde uzmanlaştırdığı görüşündedirler.

Üçüncü olarak, yansıtma bilinçaltındaki düşünceleri bilinç düzeyine çıkarır. Yansıtma sırasında eylemlere yön veren modeller ve varsayımlar gözden geçirilir. Hart'ın bu görüşü Schön'ün (1983) benimsenmiş teorileri (espoused theories) kullandığımız teorilerle (theories-in-use) karşılaştırdığı kuramında yatmaktadır. Çünkü zihnimizde seçimlerimizi, algılarımızı ve etrafımızı anlamlandırmamızı bilinçaltından yönlendiren ve şekillendiren güçler vardır ve asıl önemlisi bu güçleri değerlendirmek için kasıtlı olarak bilinç düzeyine çıkarmaktır. Hart'a (1990) göre yansıtmanın okul yöneticisine diğer bir yararı etkili okul yöneticisi üzerine var olan teorileri günlük yönetim uygulamalarıyla bütünleştirmesidir.

Bilgi, bireyin içinde bulunduğu duruma bağlı olarak algılanır ve anlamlandırılır (Vince & Salem, 2004, s.139).

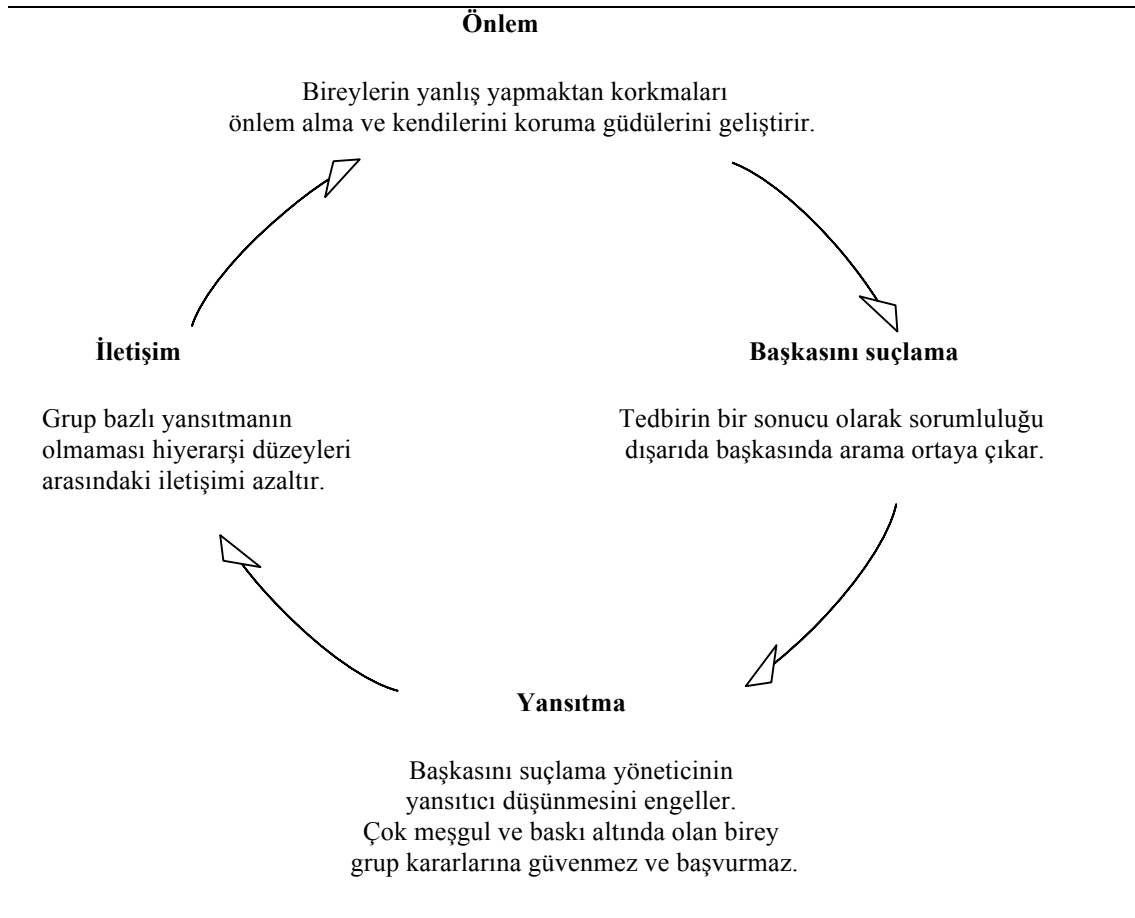
Vince ve Salem (2004, s.144)'in endişe ve sorumlu tutulma duygusunun yöneticilerin yansıtıcı düşünme uygulamaları üzerindeki etkisini incelediği çalışmalarında, her düzeydeki tüm yöneticiler tarafından yansıtmanın önemli bulunduğu saptanmıştır. Ancak çalışmanın bulgularına göre yöneticilerin çoğu yoğun iş yükü nedeniyle nadir uygulayabildikleri yansıtıcı düşünmenin bireysel düzeyde kaldığını belirtmişlerdir. Üst yöneticilerden biri, grup halinde yapılan yansıtıcı uygulamaların en etkili sonuçlar verebileceğini, bir şeyleri gerçekten değiştirebileceğini savunmuştur. Diğer bir üst yönetici ise yansıtıcı uygulama sonucunda varılan sonuçların örgütün önceden belirlenmiş hedefleriyle çelişip örgütte çatışma ve direnme yaratması halinde gereksiz olduğunu savunmuştur. Görüşme yapılan yöneticilerden biri şöyle demiştir:

“Yansıtma için çok sınırlı fırsat var, hatta hiç yok bile denilebilir. Yansıtma varsa bunu “acele yansıtma” olarak isimlendirebilirim. Ben ne yapıyorum diye birkaç dakika durup düşünme şeklinde”.

Vince ve Salem (2004, s.145) örgütteki bireylerin yanlış yapmaktan korktuklarını, korkunun ise tedbirli olmayı ve sorumluluktan kurtulmayı doğurduğunu saptamışlardır. Yöneticilerin bu tür örgütlerde iş yoğunluğundan dolayı çok endişeli ve grup olarak yansıtma için çok meşgul olduklarını saptamışlardır. Örgütte grup bazında yansıtma olmadığında ise örgüt hiyerarşisi daha da belirginleşmiş ve iş grupları arasında iletişim daha da azalmış olur. Bu durumu Vince ve Salem (2004, s.146) Tablo 2’deki gibi şemalaştırmışlardır.

Bu nedenle Vince ve Salem (2004, s.147) örgütte tedbirli ve sorumluluğu başkasına yükleme davranışlarını önlemenin çözümü olarak grup bazlı yansıtıcı düşünme uygulamalarını savunmaktadırlar.

**Tablo 2 Önlem Alma ve Sorumluluk Yüklemenin Örgütsel Öğrenme Üzerindeki Etkileri**



Vince'e (2000) göre örgütlerde karar sorumluluğunu tek bir kişiden gruba geçirdiklerinde grup bazlı yansıtma uygulamalarına geçiş daha hızlı olur. Ayrıca bu şekilde yöneticinin kendi başına uyguladığı yansıtıcı düşünme faaliyetleri sadece bireysel tecrübelerinden yararlanmasıyla da sınırlı kalmaz.

Araştırmanın takip eden bölümünde nitel araştırmanın yürütüldüğü Danimarka eğitim sistemi ile ilgili bilgi verilecektir. Bir ülkenin eğitim sisteminin o ülkenin kültür, tarih, dil, din, nüfus ve yönetim şekli gibi faktörlere göre şekil aldığı gerçeğine dayanılarak önce İskandinav kültürü, Danimarka'nın tarihçesi, nüfus yapısı, dili ve eğitim sisteminin gelişimi konularına kısaca değinilmiş; daha sonra eğitim kurumları ve eğitimcilerin yetiştirilmesi konularında bilgi verilmiştir.

## **2.1. Danimarka Eğitim Sistemi**

İskandinavya Norveç, İsveç ve Danimarka ülkeler topluluğundan oluşmaktadır. Bu alan karşılıklı etkileşim nedeniyle eğitim alanında ortak bir kültür oluşturmuştur. İskandinavya eğitim sisteminin ayırt edici en önemli özelliği "welfare state policy" (toplum refahı) üzerine kurulmuş olmasıdır. Bu politikanın amacı ırk, cinsiyet, sosyal sınıf, etnik köken ve coğrafi sınır gözetmeksizin tüm sosyal gruplar için eşit yaşam koşulları yaratmaktır (Moss & Møller, 2003, s. 358). Bu nedenle üç ülkede de çocukların eğitime erişimi çok önemlidir. İskandinav eğitim sisteminde parasız olan ve öğrencileri hiçbir şekilde gruplara ayırmayan kapsamlı (comprehensive) okullar da eğitimin temel taşı oluşturmaktadır. Kapsamlı (comprehensive) okul sistemi İsveç'te 1962'de, Norveç'te 1969'de, Danimarka'da 1974'te uygulamaya geçmiştir.

Ancak İskandinav eğitim sistemi son yıllara Avrupa Birliği eğitim standartlarının ve küreselleşmenin etkisiyle büyük değişimlere uğramıştır. Danimarka'da kamu sektörünün bir parçası olan eğitim sistemi, ülkenin Avrupa Birliği üyeliği ile halk ve ülkenin tüm kurumları Pazar odaklı global trendlerin ve küreselleşmenin bir parçası haline gelmişlerdir (Moss & Møller, 2003, s. 360). İdari yönetimde demokratik değerlerden çok ekonomik değerler üzerinde durulmaktadır. Bu durum ise toplumda çelişkiler yaratabilmektedir. Örneğin son yıllarda üniversitelerin global pazarda yer alma amaçlı eğitim dillerini İngilizce yapmaları Danimarka Kültür ve Dil Komitesi tarafından Danca dilini tehlikeye soktuğu gerekçesiyle üniversitelere eğitim dilleri

konusunda sınırlama getirilmesi önerisinde bulunulmuştur. Diğer taraftan üniversite yönetimleri bilgi ekonomisinin etkisiyle (knowledge economy) alanında önde gelen araştırmacıları Danimarka üniversitelerine çekmenin tek yolu olarak İngilizce eğitimi göstermektedirler. Üniversite yönetimleri ayrıca üniversitelere eğitim dili Danca kısıtlaması getirildiği takdirde üniversitelerin yılda 100 milyon kron kaybedeceğini ve buna bağlı olarak Danimarka üniversitelerinin dünya üniversiteleriyle aynı klasmanda yarışma şansını kaçıracaklarını belirtmişlerdir (Copenhagen Post, 19 Ocak 2009).

Norveç Avrupa Birliği üyeliğine geçmediği halde Avrupa Birliği'ndeki gelişmeler Norveç'in eğitim sistemi üzerinde de etkili olmaktadır. 1988'de OECD'nin Norveç Eğitim Politikasını değerlendirmesinden sonra hükümet hala idari yönetimden yana olsa da Norveç eğitim sisteminin gelişimi için ulusal bir değerlendirme sisteminin getirilmesini önermiştir. Bu öneri birçok kereler tartışmalara sebep olup ertelense de 1999 yılında uygulamaya konulmuştur. Yeni uygulamaya göre okulların gelişimi için okul bazlı değerlendirme yapılmasına ve sonuçların ve eğitim çıktılarının sürekli ve detaylı raporlanmasına karar verilmiştir.

Ancak 2001'de Norveç Hükümetinin değişmesiyle muhafazakâr koalisyonun iktidar olmasıyla eğitim politikasında da değişiklikler meydana gelmiştir. Yeni eğitim politikasında öğretmenlerin, belirlenmiş performans çıktılarına göre değerlendirilmesi temel alınmıştır. Ağustos 2003'te Norveççe, Matematik ve İngilizce alanlarında ulusal testlerin yapılması uygulamaya geçirilmiştir. Öğrencilerin aldığı notlar eğitim bakanlığı sayfasından kamuya duyurulmuş ve bu da okullar arasında sıralama yapılmasına ve sıkı rekabete neden olmuştur. Okullar için lig tabloları oluşturulmuş ve tüm bu gelişmeler de öğretmenler ve okul yöneticileri üzerinde stres ve baskı yaratmıştır (Moss & Møller, 2003, s. 361).

### **2.2.1. Danimarka'nın Kısa Tarihçesi**

Şüphesiz her ülkenin tarihi geçmişi o ülkenin eğitim sistemine de direk olarak yansır. Danimarka eğitim sistemine geçmeden önce ülkenin tarihine baktığımızda Vikingler Dönemi'nde ve Orta Çağda Danimarka'yı büyük bir güç olarak görürüz.

1397'de Kalmar Union isimli kişisel bir birlik Germen-Roman İmparatorluğuna ve Hanseatic League'ine karşı koymak için Danimarka, Norveç, İsveç ve Finlandiya'yı



Danimarka hükümdarlığı altına sokmuştur. Fakat birliğin Danimarka h kimiyetinden memnun olmayan İsveç, 16. yy.ın başında birlikten ayrılmıştır. Bunu takip eden yıllarda Baltık Denizi bölgesinin h kimiyeti için Danimarka ile İsveç arasında bir takım savaşlar yaşanmış ve bu savaşların sonunda Danimarka Sacnia'nin doğu kısmını, Blekinge ve Halland'ı kaybetmiştir. 1814'e kadar birlik  yesi olarak kalan Norveç de İsveç'le birlik olup Danimarka'dan bir takım topraklarını alıp birlikten ayrılmıştır. Danimarka 150 yıl öncesine kadar Grönland, İzlanda ve Faroe adaları ile Almanya'nın kuzeyinde Hamburg'a kadar olan toprakların sahibiyken, son savaşlarındaki başarısızlıkları ülkenin şu anki sınırlarını çizilmesine neden olmuştur. En son yaptıkları Prusya Savaşı Danimarka'nın sahip olduğu toprakların ve nüfusunun %20'sini kaybetmesine neden olmuştur.

Sonrasında Sosyal Demokrat Partinin yükselişi ile halkın refahı, stabilite ve sosyal güvenlik sağlanmıştır. Danimarka, M.  12.500'e dayanan tarihi ile bu nedenle homojen ve kendi diline sahip bir ulus olmayı korumuştur. Bu durum da Danimarka halkının düzenli ve birbiriyle uyumlu oluşunu açıklayabilmektedir. Danimarka'da 1849'dan beri demokrasi vardır.

Doksan sekiz idari yönetim kendi seçtikleri Belediye başkanı ve konseyden oluşur. Eyaletlerin de gene kendilerinin seçtiği konsey ve konsey başkanıyla genişleme, yol ve hastane yapımı gibi görevleri vardır.

### **2.2.2. Nüfus**

2004 verilerine göre Danimarka'nın nüfusu 5,4 milyondur. Fakat nüfus yüksek ortalama yaşam süresi nedeniyle dengeli değildir. 1970'lerde ortaya çıkan bu sorun günümüzde etkisini büyük bir sorun olarak göstermektedir. 2007 yılı verilerine göre doğu oranı 64.082 iken, ölüm oranı 55.604'd r (Statistics Denmark 2008). Ekonomik olarak aktif olan azınlık, çoğunlukta olan yaşlı ve emeklilerin bakımını sağlayacak ekonomik tabanı oluşturacaktır. 2006 verilerine göre kişi başına düşen gayrisafi yurtiçi hasıla (GDP) 40.801 Euro'dur.

### 2.2.3. Danimarka Eğitim Sisteminin Gelişimi

12. ve 13. yy.larda Danimarka'da katedrale bağlı ilk gramer okulları kurulmuştur. 1479'da Papa'nın izniyle Kral I. Christian Kopenhag Üniversitesi'ni kurmuştur.

1780'lerde çeşitli eğitimciler aydınlanma fikirlerini uygulamaya koyma amaçlı deneysel okullar açmışlardır. Bunlardan biri de sadece iyi ve faydalı vatandaşlar yetiştirmek değil aynı zamanda mutlu insanlar yetiştirmeyi amaçlayan Count Ludvig Reventlow (1751–1801)'un açtığı okuldur (Carlsen, 1997, s.12).

Nokolaj Frederik Grundtvig (1783-1872), Hans Christian Andersen ya da Soren Kierkegaard kadar Danimarka dışında tanınmış olmasa da Dan kültüründe çok önemli bir isimdir. Grundtvig, rahip, yazar, şair, tarihçi, dilbilimci, eğitimci ve politikacı idi. Grundtvig kırklı yaşlarında Nordic edebiyatını incelemek için gittiği İngiltere'de Trinity College ve Cambridge'de öğrenim görmüş ve burada öğrenci öğretmen ilişkisinin karşılıklı saygı boyutunda çok yakın olduğunu görmüş ve bu durumdan etkilenmiştir. Grundtvig'in bu okullarda karşılaştığı ruhani atmosfer Århus gramer okulunda ya da Kopenhag üniversitesinde karşılaştığından çok farklıydı. Çünkü bu dönemde Avrupa'daki okullara Latin eğitim sistemi hâkim idi. Grundtvig'e göre Latin eğitim sistemi yaşam ile öğrenme arasındaki uçurumu açıyordu (Birkvad, 1997, s.613). Ona göre yaşam ve öğrenme iç içe gitmesi gereken süreçlerdi, yaşam önde gider öğrenme ise onu takip ederdi ve gerçeklik bireyin bulduğu bir şey olmaktan ziyade bireyin bir durumun içine girmesiydi (Carlsen, 1997, s.15).

Bu nedenle öğrenme iş sahibi olmak ya da daha ileri eğitim almak için yapılmamalı, yaşamın temeli ve ayrılmaz bir parçası haline getirilmeliydi. Grundtvig'e göre okulun temel amacı öğrencilerinin zihin ve algılarını açması, onlarda öğrenmeye ve keşfetmeye karşı isteklilik uyandırmasıydı. Aynı zamanda okul öğrencilere kendi hızlarında öğrenebilmeleri için olanak sağlamalıydı. Çünkü bu da onları hayatları boyunca öğrenmeye olan tutkularından uzak tutmayacaktı. Bunun üzerine durumu anlatan bir mektubu VI. Kral Frederik'e gönderdi. Fikir hemen o tarihlerde uygulamaya geçmiş olmasa da Danimarka Halk Okulunun (Folk High School - Højskole) temellerini oluşturmuştur. Bu nedenle Danimarka eğitim sisteminin son 150 yıldır ayırt edici özelliği sadece aydınlanmayla gelen fikirlere bağlı kalmayıp insanın yaşadığı dünya ile arasındaki romantik ilişkiyi anlamaya da odaklanmış olmasıdır (Carlsen, 1997, s.12).

19. yy. Danimarka eğitim sisteminin kurumsal yapısını oluşturduğu dönemdir. 1814'te zorunlu eğitim 7 yıl olarak belirlenmiş, yerel eğitim birimleri kurulmuş, gramer okullarına dil müfredatı yanında matematik ve fen dalı da eklenmiş, ticari, teknik ve öğretmen yetiştirme eğitim kurumları açılmıştır. Bu okulların yanında yerel idareler sorumluluğunda tamamen bağımsız alternatif okullar da açılmıştır. Böylelikle eğitim sisteminde köy ve kasaba okulu farkı doğmuştur.

1903'te Gramer okulları ve yerel idarelerin açtıkları okullar Ortaöğretim Okulları Kanunu altında koordineli hale getirilmiştir. 1958 Okul Reformu ile köy ve kasaba okulları ayırımını ortadan kaldırmak için bu okullar kapatılmış ve bunların yerine 7 yıllık kapsamlı okullar (Comprehensive School) açılmıştır.

1971'de zorunlu eğitim 7 yıldan 9 yıla çıkarılmıştır. 1975'te ilk ve orta öğretimi bir arada toplayan ve zorunlu 9 yıla ek olarak seçmeli 1 yıl anaokulu ve 10. sınıf eklenerek Folkeskole (Temel Eğitim Okulu - kapsamlı ilk ve alt ortaöğretim) kavramı oluşturulmuştur. Bu kanuna göre Danimarka Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği müfredata bağlı kalmak koşuluyla öğretmenlere istedikleri metodu kullanma yetkisi verilmiştir. 1991'de okul komitesi sistemi getirilmiştir. Bu sistemdeki amaç velilerin eğitimde daha çok söz hakkı olup katılımlarını arttırmak ve okul yöneticisine daha çok güç kazandırmak idi. Sistem okul yöneticisine, öğretmene öğretimi ve müfredatın içeriği hakkında yönlendirmede bulunabilme yetkisi vermiştir. Ancak öğretmen sınıftaki öğretimi ve sınıf organizasyonu alanlarında karar hakkını korumaya devam etmiştir. Yerel okul komiteleri 1990'lı yıllarda İngiltere, İspanya İtalya gibi yerel yönetimli eğitim sistemlerinde de okul yönetiminde etkili olmaya başlamıştır (Peck ve Ramsay, 1994, s.114).

Geçmiş ortaçağlara dayanan çıraklık eğitimi 19.yy.'da daha sistemli hale getirilmiş, zaman içinde mesleki okulları güçlendiren reformlar yapılmıştır. Müfredatın oluşturulmasında ise uzun yıllar Dewey'in demokrasi üzerine görüşleri temel alınmıştır (Moos & Møller, 2003, s. 358).

#### **2.2.4. Danimarka Eğitim Sisteminin Temelleri**

1814 Eğitim yasasında (Education Act of 1814) eğitimin amacı "iyi, dürüst ve devlete yararlı yurttaşlar yetiştirmek" olarak belirlenmiştir (Carlsen, 1997, s.12). Danimarka

Eğitim sisteminin temel prensibi "Herkes için eğitim"dir. Eğitim sisteminin en karakteristik zellikleri (CIRIUS 2006):

### 1. Yüksek Standart

Eğitim kurumlarının kalitesi birçok farklı Şekilde sağlanır. Tüm okullar finansal ve denetim yönünden devletin sorumluluğu altındadır. Tüm eğitim kurumları sürekli değerlendirme içerisinde oldukları.

### 2. Yaşam Boyu ğrenme

Yaşam boyu ğrenme Danimarka eğitim sisteminin temel taŐarlarından biridir. Bu prensibin arkasında yatan fikir 19. yy. düŐünürü Grundtvig'e kadar gider. Buna göre demokratik bir toplumda aktif katılımcı vatandaŐlara sahip olmanın tek yolu yaşam boyu sürekli eğitimden geçer.

### 3. Aktif Katılım:

Öğrencilere kendi fikirlerini oluŐurma Şansı verme ve tartiŐmalara katılmalarını bir görev olarak algılatmaktır.

### 4. Proje alıŐmaları:

Öğrenciler eğitimin her seviyesinde derslere katılmalarının yanında bireysel ya da grup olarak disiplinler arası alanlarda çeşitli projelerde görevlendirilirler.

Danimarka eğitim sisteminin temel özelliği yerel yönetimin (decentralization) esas olmasıdır. Amaç Eğitim Bakanlığının idari görevini yerel otoritelere delege etmek ve okulun günlük iŐleyiŐine aile ve öğrencileri de katmaktır. Her okulda (4–7 veli, bir bakanlık yesi, 2 ğretmen, iki ğrenci ve bir de okul yöneticisinden oluşan) bir okul komitesi, bir ğretmen komitesi ve bir müdür bulunmaktadır. Eğitim Ağustosun 2. haftası baŐlasa da idari olarak okul 1 Ağustosta açılır. Okul yılı 200 günden meydana gelmektedir. Ocak 2008 verilerine göre tüm nüfusun % 35.94'u 0–29 yaşı oluŐurmaktadır. 2008–2009 eğitim yılında 710 771 ğrenci zorunlu eğitime devam etmektedir. Bu da 0–29 yaş grubunun % 39.41'ini kapsamaktadır.

Danimarka'da okula gitmek zorunlu değildir ancak eğitim zorunludur. Okulla ilgili tüm kararlar özellikle son yıllarda devletten okullara devredilmiŐtir. Bu uygulamadaki düşünce yenilik ve kalitenin idari yönetimle (decentralization) sağlanabileceğidir.

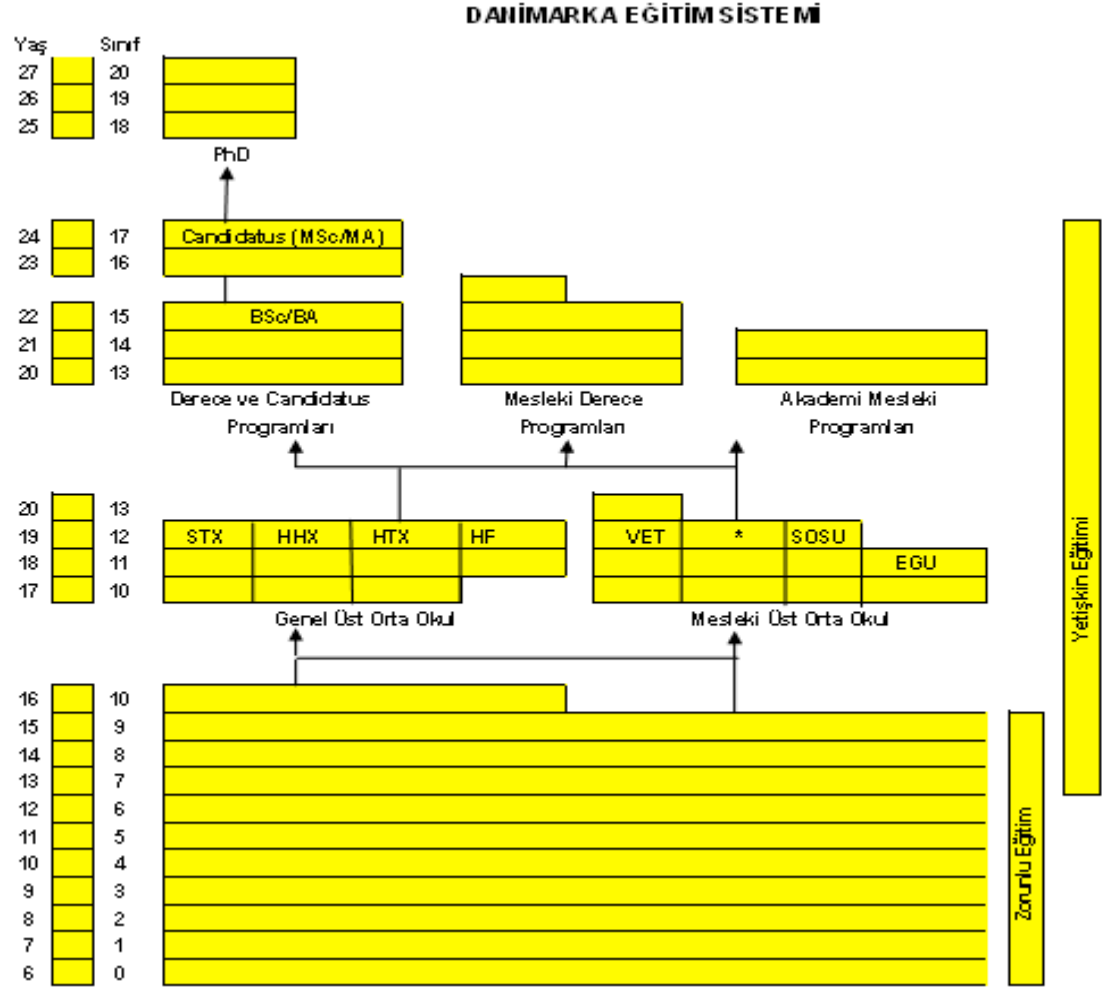
## **2.2.5. Danimarka Eğitim Sistemi Yapısı**

### **2.2.5.1. Okul Öncesi Eğitim**

Okul öncesi eğitim, 6 ay ile 2 yaşlarında kreşlerde; 3 ile 5/6 veya 1–5/6 yaş arası yuvalarda; 5/6 yaşlarda ise okula hazırlık sınıflarında verilen eğitimin adıdır. Okul öncesi devlet okulları bir okul yöneticisi tarafından, özel okullar ise enstitü komitesi ve okul yöneticisi tarafından yönetilirler (Eurybase, 2007–2008).

Danimarka'da aileler nükleer ailelerden oluşur. Aile özel bir alandır. Eski yıllara oranla doğumlar artmaktadır. Çocuğun anne babasıyla büyümesi büyük önem taşır. Çocuk beslenmesi, sağlığa uygun bakımı, oyuncakları vb. nedenlerle maliyetlidir. Bu nedenle devlet 0–3 yaş ile 4–15 yaş arasında çocuğu olanlara yaşlarına göre çeşitli oranlarda yardım yapar. Annenin 6 aylık doğum izni vardır. Fakat son yıllarda annenin çocuğun bakımını üstlenmesi fikri değişmekte ve babaların da doğum izni kullanmaları yaygınlaşmaktadır. Ayrıca ebeveynlere çocukları 8 yaşına gelene kadar işe ara verip sonra yeniden işe dönme hakkı verilmiştir. 2 yaşından itibaren çocukların %80'i devlet tarafından finanse edilen kreşlere gönderilmektedir.

Tablo 3 Danimarka Eğitim Sistemi



*Kaynak: CIRIUS (2006). The Danish Education System. Copenhagen, Denmark.*

### 2.2.5.2. İlk ve Alt Ortaöğretim / Temel Eğitim Okulları (The Folkskole)

Sistem, 1+9 yıllık zorunlu eğitim ve isteğe bağlı 10. sınıftan oluşmaktadır. 9 yıllık zorunlu eğitime başlamadan önce 5–7 yaş arasındaki öğrencilerin 1 senelik anaokulu olarak kabul edilen hazırlık sınıfına devamları zorunludur. 1980'lerin başında tüm belediyelerin okul öncesi sınıfı açmaları zorunlu hale getirildi. Ancak, okula gitmek değil eğitim almak zorunludur. Eğitim; belediye okullarında, özel okullarda veya evde alınabilir. Temel eğitim yasasına göre okul, öğrenciye hem belirli konularda nitelik

kazandırmak, hem de demokratik toplum hayatının bir bireyi olmalarını sağlamakla yükümlüdür. Okul ve ebeveynlerle sıkı bir işbirliği söz konusudur.

Temel eğitim okulları (Folkeskole), halkın okulu anlamına gelmektedir (Birkvad, 1997, s.611). Temel Eğitim Okullarının (Folkeskole) amacı öğrencilere bilgi, beceri, çalışma metodu ve kendini ifade etme becerisi kazandırmaktır. Öğrenciler çeşitli disiplin derslerini görürler. İlk 5–6 yılda müfredatın temel derslerini Danca, Matematik, Beden Eğitimi, Fen, Yaratıcı Sanat ve Müzik oluşturur. İngilizce 5. sınıftan itibaren öğrenilir, Almanca eğitimi ise 7. sınıfta başlar. Temel eğitim okulları (Folkeskole)'nda “comprehensive” (kapsamlı) sistem hâkimdir. Bu sisteme göre 10–11 yıllık okul hayatları boyunca öğrenciler aynı sınıf arkadaşlarıyla dırlar. Gruplar arası becerilerine ya da geçmişlerine göre (streaming) bir gruplama yoktur. Farklı özgeçmiş ve yetenek gruplarından olan öğrenciler bu 10 senede tüm öğrenme tecrübelerini beraber edinirler. İlk ve alt ortaokul bir aradadır. Bireysel olarak öğrencilerin sene içerisinde ne kadar gelişme kaydettiklerine bakılmaksızın öğrenciler otomatik olarak bir sınıftan diğerine geçerler. Sınıf tekrarı kavramı yoktur. Bu sistem içerisindeki diğer önemli bir kavram ise “sınıf öğretmeni” kavramıdır. 10 senelik zorunlu eğitim süresince derslere giren farklı öğretmen sayısı sınıf yükseldikçe artış gösterse de Danca öğreten öğretmen sınıf öğretmeni sayılır ve bu öğretmen 10. sınıfa kadar aynı sınıfa devam eder. Bundaki amaç öğretmenin okul ile öğrenci velisi arasında köprü görevi görmesi, tüm öğrencileri yakından tanıyabilmesini sağlayarak danışmanlık yapabilmesidir. Sınıf öğretmenleri sürekli, öğrencilerin gelişimlerini takip etmekte ve velilerle bu konuda sürekli diyalog içindedirler. Sınıf öğretmeni her öğrenci için farklı öğrenme planı hazırlar ve bu planlar sürekli güncellenir.

10 yıllık zorunlu eğitimin diğer bir özelliği ise “sınıf öğretmeni” kavramıdır. Sınıf öğretmeni öğrencinin 1. sınıftan 10. sınıfa kadar okutur. Sınıf öğretmeni sistemindeki temel felsefe öğretmenin sınıfıyla yakın ilişkiler kurması ve öğretmenin okul ile aile arasında önemli bir köprü görevi görmesidir.

10 yıllık eğitim sonunda öğrencinin önünde eğitime devam edebileceği seçenekleri vardır. Öğrenci zorunlu eğitimden sonra ortaokulun (secondary school) devamı olan (upper secondary school) ve üç yıl süren gymnasium'a devam edip, bu üç yılın sonunda üst ortaöğretim bitirme sınavlarını (Studentereksamen) alabilir. Ya da 10. sınıfı (11.

seneyi) da okuyarak “Udvide Prove” denenen ortaokul bitirme sınavına girer. 9. sınıfı (10. seneyi) bitiren öğrencinin diğer seçenekleri ise mesleki eğitim, ticari eğitim, teknik ya da ziraat eğitimi okullarına gitmektir.

### **Özel Okullar**

Zorunlu eğitime tabi %12 civarında öğrenci özel okullara devam etmektedir. Özel okulda verilen eğitimin temel eğitim okullarında verilen eğitimle aynı düzeyde olması gerekmektedir, ancak öğretim daha bağlayıcıdır. Harcamaların yaklaşık %85’i devlet tarafından karşılanır. Özel eğitim kurumları devletin onayı olmadan işleyebilir. Fakat bu okullar öğrencilerinin devletin sağladığı burs ve öğrenci kredilerinden yararlanmalarını istiyorlarsa akredite olmak durumundadırlar. 2008–2009 eğitim döneminde zorunlu eğitime devam eden öğrencilerin %81.62’si devlet okuluna, % 18.38’i ise özel okullara devam etmektedir. Özel okullar ülkemizdeki gibi finansal olarak özel statüde değil, masraflarının %85’i devlet tarafından karşılanmaktadır. Bu nedenle çocuğunu özel okula göndermek statü düzeyini yansıtmamaktadır.

İlk ve ortaokul düzeyindeki özel okullar finansal olarak devletten fon almak istiyorlarsa devletten onay almaları gerekmektedir. Nisan 7, 2008’de Danimarka Eğitim Kurulunun 4 yıllık bir araştırma ve denetimin ardından yayınladığı bir rapora göre, eğitim bakanlığı okulun okutması gereken temel dersleri (Matematik, Danca, İngilizce, Fen bilimleri) yeterince kapsamlı bulmadığı için fon yardımını okuldan kestğini açıklamıştır (Copenhagen Post, 7 Nisan 2008). Bazı okul yöneticileri ise devlet fonu alamadıkları takdirde okulu daha fazla işletemeyeceklerini ve okulun muhtemelen kapanacağını belirtmiştir.

1980’lerin başında özel okulların oranı tüm okullar içinde %14, okuttuğu öğrenci sayısı tüm öğrencilerin %10’unu oluştururken, 1990’larda bu oran % 11’i aşmıştır. Danimarka’da özel okula gitmek finansal olarak bir ayrıcalık olarak görülmemektedir. Aileler okul masrafının sadece bir kısmını ödemekte, masrafların büyük bir kısmı ise devlet tarafından ödenmektedir.



### **2.2.5.3. Üst Orta Okul ve Ortaokul Sonrası Yüksek Olmayan Eğitim**

Üst orta öğretim devlet okulları parasızdır. Eğitim masrafları vergilerle ödenir. Okul sene boyunca öğrenciye dağıtacağı fotokopiler için katkı payı talebinde bulunabilir. Üst Orta Okul ve Ortaokul sonrası Yüksek olmayan eğitim kurumlarına devam eden öğrenciler 15–20 yaş arasındadırlar.

Eğitim yılının başlamasına ve ders yılı süresine okullar bireysel olarak karar verirler. Ancak genel olarak okul dönemi Ağustos ayının ikinci haftası ile 30 Haziran arasındadır. Dersler 45 dakika sürer.

#### **2.2.5.3.1. Genel Üst Ortaöğretim**

Genel Üst Ortaöğretim kurumları 4 ana kategoriye ayrılır:

- a) 3 yıllık üst orta öğretim geçiş sınavı (Gymnasium- STX)
- b) 2 yıllık yüksek hazırlık kursu (HF)
- c) 3 yıllık yüksek ticari eğitim sınavı (HHX)
- d) 3 yıllık yüksek teknik eğitim sınavı (HTX)

Akademik yapılandırılmış bu programların sonunda bitirme sınavlarına (Studentereksamen) veya Yüksek Hazırlık Sınavına (Højere Forberedelsesamen) girilir. Bu sınavlar öğrencilerin yüksek eğitime devamlarını sağlar.

#### **2.2.5.3.1.1. Gymnasium (3 Yıllık Üst Orta Öğretim Geçiş Sınavına Hazırlık Okulu - STX)**

Gymnasiumun kökleri ortaçağlarda Katolik kilisesi tarafından açılan katedral ve manastırlara dayanır. O zamanki amaç Katolik Kilisesine hizmet edecek olan kişileri yetiştirmektir. 1536 reform hareketinden sonra bu okullar Kraliyet kontrolüne alınmıştır. Fakat amaçları gene öğrencileri okuma, yazma ve Latince becerileriyle donatarak dini çalışmalara hazırlamak idi.

1809'lara kadar bu sistem kendini muhafaza etmiştir. Antik Yunan ve Latin kültürünün birleşmesinden doğan humanistik yaklaşım bu okulları Personel Okulları (Civil Servant Schools) olmaya zorlamıştır. 1871'de bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak

için okul dilbilim ve matematik-fen bilgisi kollarına ayrılmıştır. 1903'te öğretilen Latin ve Yunanca yerini İngilizce, Almanca ve Fransızcaya bırakmıştır.

Gymnasiumda 10 yıllık zorunlu eğitimin devamı niteliğinde genel eğitim verilmektedir. Yüksek öğretime devam edecek öğrencilerin devam ettiği okulda 3 yıllık eğitimin ardından üst ortaokul bitirme sınavına girilir. Bu sınavı geçen öğrenci belirli şartlar altında yüksek öğretime devam edebilir. Gymnasiumdaki eğitim, öğrencilerin demokratik bir toplumda aktif vatandaşlar olarak yaşama becerilerini geliştirmeye yöneliktir.

2008 yılında tüm ülkede çeşitli büyüklüklerde 150 Gymnasium bulunmaktaydı. Öğrencilerin Gymnasiuma (STX, HHX, HTX) kabul edilmeleri tamamıyla 10 yıllık zorunlu eğitimlerinin sonunda girdikleri final sınavını geçmelerine bağlıdır.

Gymnasium (STX) 6 aylık hazırlık periyoduyla başlar. Hazırlık döneminin amacı öğrencilere akademik bir bakış, anlayış ve gymnasium çalışma metotlarına aşinalık kazandırmaktır. Bu süreç öğrencinin uzmanlaşma alanında temel oluşturur. Hazırlık döneminde öğrenciler Danca, İngilizce, 2. bir yabancı dil, tarih, sanat, matematik, fen, sosyal bilimler ve genel dilbilim dersleri alırlar.

Hazırlık döneminden sonra öğrenciler humanity, dilbilim, sosyal bilimler ve fen dallarından birini seçmek durumdadırlar. Uzmanlaşma dönemi 2,5 yıl sürer. Bu süre içinde öğrenciler seçtikleri alanda genel eğitim alırlar. Gymnasiumda konular A, B ve C olmak üzere 3 düzeyde verilir. En yüksek düzey A'dır. 3 yılın sonunda mezun olabilmek için öğrencinin en az 4 A, 3 B ve 7 C konusu almış olması gerekmektedir. A düzeyindeki derslere 325 saat, B düzeyindekilere 200 saat ve C düzeyindekilere 75 saat ayrılır. Tüm bunların yanında son sınıfta verilen Danca olması gereken yazılı bir ödev vardır. Öğrencilerin mezun olmak için 2470 saat almış olmaları gerekmektedir.

Öğretim metodu ve materyalleri:

Öğretim sınıfta yapılır ancak öğretimin %25'i sanal organize edilmiştir. Yani öğretmen ve öğrencinin birlikte olmak zorunda olmadığı şekilde yapılır. Belirli alanlarda bireysel ya da (çoğunlukla) grup proje çalışmaları, geziler, uygulama, disiplinler arası proje günleri, kongre ve çalışma grupları yoğun bir şekilde müfredatta yer alır. Eğitim Bakanlığı her alanda uygulanabilecek yöntem hakkında genel hatlar oluşturur. Ancak öğretmenler gene de belirli bir ölçüde serbesttirler. Örneğin ders materyaline öğretmen

karar verir. Öğrencilere verilecek ödevler konusunda herhangi bir sınırlama getirilmemiştir.

Değerlendirme:

Gymnasiumda değerlendirme iç ve dış olmak üzere iki şekildedir.

İç değerlendirme:

Sürekli değerlendirmenin amacı öğretmeni ve öğrenciyi dersin gidişatı konusunda bilgilendirip tedbir almalarını sağlamaktır. Bu süreç sayesinde öğretmen verdiği eğitimin hızını, içeriğini ve öğretim metodunu öğrencinin durumuna göre değiştirebilir. Öğretmen öğrencinin dersten kazandıkları ya da eksiklikleriyle ilgili öğrenciyle belirli aralıklarla diyaloga girer. Bu diyaloglar dışında sınıfta yapılan testler, verilen ödevler de değerlendirmenin parçalarını oluştururlar. Öğretmen bu değerlendirmelere dayanarak öğrenciye rehberlik yapar. Okullarda rehber öğretmenler de vardır. Bu rehber öğretmenlerin çalışma zamanlarının 3/1'i kariyer danışmanlığına ayrılmıştır.

Dış Değerlendirme:

Her alandaki dersin değerlendirmesi sene içinde dersten aldığı notlara, sınav sonuçlarına ve diğer tüm belgelere göre dış değerlendirme amaçlı sene sonunda karnede verilir. 1. ve 2. sınıf sonlarında öğrenci toplam 10 sınav almış olmalıdır. 3. yılın sonunda tüm öğrenciler Danca ve seçtikleri alanda A düzeyinde bir sınava girerler. Sözlü sınavların sayısı öğrencinin A düzeyinde aldığı ders sayısına göre değişiklik gösterir.

3. senenin sonuna doğru öğrenciler ayrıca yazılı mezuniyet projelerini vermek zorundadır. Yazılı sınavlar Eğitim Bakanlığının Genel Üst Orta Öğretim Departmanı tarafından hazırlanır. Sınav kâğıtları dışarıdan 2 denetçi tarafından okunur. Öğretmen kâğıtları notlandırmaz ancak öğretmene kâğıtlara bakması için işlem sonunda 2 gün verilir. Sözlü sınavlar ise 1 öğretmen ve 1 de gene dışarıdan denetçi ile yapılır. Fakat uyuşmazlık yaşandığı takdirde son söz denetçiye aittir.

Notlandırma 7'li (12-10-7-4-02-00- -3) holistik bir kritere göre yapılır. Dersten geçmek için en düşük not 02 olmalıdır. Gymnasiuma giden öğrenciler yüksek öğrenime devam etmek isteyen öğrenciler olarak kabul edildiklerinden, bu eğitim süresince öğrenciler derslere devam ettikleri, sınavlara girdikleri ve ödevlerini verdikleri sürece

otomatik olarak bir üst sınıfa geçerler. Ancak öğrenci okul yöneticisine yıl tekrarlama talebinde gidebilir.

Gymnasiumun öğretim içeriğinden ve sınavlarından Eğitim Bakanlığı sorumludur. Gymnasium sonunda alınan sınava “Studentereksamen” (Üst Orta Öğretim Okul Bitirme Sınavı) denilir. Bu sınavı geçen öğrencilere Gymnasium yöneticisi onaylı, Bakanlık tarafından bir sertifika verilir.

Gymnasiumun müfredatı öğrencinin seçimine sunulur. Öğrenciler humanity, dilbilim, sosyal bilimler ve fen dallarından birini seçerler. Ancak alanları ne olursa olsun tüm öğrencilerin zorunlu alacağı dersler vardır. Örneğin Danca (A düzeyi), İngilizce (B Düzeyi), 2. bir yabancı dil (B Düzeyi), Fizik (C Düzeyi), Tarih (A düzeyi), Beden Eğitimi ve Spor (C düzeyi), Sanat (C düzeyi), Matematik (C düzeyi), Klasik çalışmalar (C düzeyi), Din (C düzeyi), Sosyal Bilimler (C düzeyi) alınması gereken zorunlu dersler arasındadır.

Her alan 3 ya da 2 alanda çalışma konularından oluşmaktadır. Bu çalışma alanlarındaki derslerin birbirleriyle bütünleştirilme koşulları vardır. Örneğin öğrencinin mezun olabilmesi için A düzeyinde aldığı Matematik dersini en az B düzeyde olan Biyoloji, Fizik ya da Kimya ile bütünlemelidir, ya da A düzeyde alınan İngilizce B düzeyde Sosyal Bilimler ya da A düzeyinde Müzik ile bütünleştirilmelidir. Burada amaç, alınan derslerin diğer derslere transferini sağlayarak dersler arasında bütünlük ve beraberlik sağlamaktır.

### **Özel Üst Orta Öğretim Kurumları**

Üst Orta Öğretimdeki tek özel okul statüsünde olabilen okullar sadece gymnasiumlardır. Özel kurumların gymnasium açmalarına Eğitim Bakanlığı onay verir. Özerk okullar olarak kurulmalıdırlar. Kurallara uyulmadığı takdirde bakanlık okulları feshedebilir. Bu okullar okuttukları öğrenci sayısına göre devlet tarafından desteklidir.

Her özel Gymnasiumda bir okul yöneticisi olmak zorundadır. Okul yöneticisi okulun günlük işleyişinden, karnelerin hazırlanmasından, öğretim ve sınavlardan sorumludur. Öğrencilerle ilgili kararları verir ve personel görevlendirmesini ve iş bölümünü sağlar.

Tüm gymnasiumların bir de kurulu vardır. Bu kurul okula kaç öğrenci alınacağına, sınıfların kaç öğrenciden oluşacağına, okulun kurallarına karar verir. Bakanlıktan onaylandığı takdirde okul yöneticisini işe atamak ve işten çıkarmak da bu kurula aittir.

#### **2.2.5.3.1.2. Yüksek Hazırlık Sınavları (HF- Kursus)**

Gençlerin ve eğitimini yarıda bırakmış yetişkinlerin devam ettiği iki senelik programdır. Bu programlara devamda temel eğitimin 10. sınıfını tamamlamış olmak ve bitirme sınavına girmiş olmak veya 9. sınıfı tamamladıktan sonra dış ülke veya iş hayatı deneyimi şartı aranmaktadır. Tam gün devam eden öğrenciler sistemi iki yılda tamamlayabilmekle beraber, tek ders veya dersler takip edilerek daha uzun bir sürede de tamamlama imkânına sahiptir. Kurslar liselerde veya yetişkin eğitim merkezlerinde sunulur.

#### **2.2.5.3.1.3. Teknik ve Ticari Üst Orta Öğretim**

Yüksek Teknik ve Yüksek Ticari Sınavlarına Hazırlık Programları, İş ve Teknik Kolejlerinde alınan 3 yıllık eğitimlerdir. Programlar öğrencileri hem ticari ve teknik konularda yetiştirerek ticari ve endüstri alanlarında istihdam imkânı sağlar hem de öğrencilere yüksek eğitime girişte gerekli becerileri kazandırır.

#### **2.2.5.3.1.4. Yüksek Ticaret Sınavı (HHX)**

Ticaret Kolejlerinde alınan 3 yıllık eğitimden sonra Yüksek Ticaret Sınavı'na girilir. Programı tamamlayan öğrencilerin lise dil bölümünü bitirenlerde aynı derecede yüksek eğitime devam etme şansları vardır, ancak amaç öğrencileri ileri düzeyde ticari eğitime hazırlamaktır.

#### **2.2.5.3.1.5. 1 Yıllık Ticaret Programı (1-year HHX Programme)**

Genel lise veya 2 yıllık lise (HF) programlarını bitiren öğrencilerin devam ettiği yoğun programdır.

#### **2.2.5.3.1.6. Yüksek Teknik Sınavı (Teknik Lise- HTX)**

Öğrencilerini lise Fen kolu ile eşit derecede yüksek eğitime hazırlayan, ancak özellikle yüksek teknik eğitimi amaçlayan, bitiminde Yüksek Teknik Sınavları'na girilen 3 yıllık programlardır.

#### **2.2.5.3.2. Mesleki Eğitim ve Öğretim**

VET programları mesleki üst ortaöğretimin büyük bir kısmını oluşturur. Ortalama süresi 3,5 ve 4 yıl olan 2–5 yıllık programlardır. İş deneyimi olan 25 yaş üstü yetişkinler bu programları daha kısa sürede tamamlayabilirler. Tüm programlar öğrencileri iş pazarına yetenekli eleman olarak hazırlar. Programların çoğu kısa süreli yüksek eğitime devam olanağı sağlar. VET programları aynı zamanda teknisyenlik veya mühendislik gibi ileri düzeyde dereceler için temel olarak kullanılır.

2000 yılı VET reformuyla VET kursları başlangıç temel programı ve ana program olmak üzere iki bölümden oluşturulmuştur. Temel program yaklaşık 20 hafta süreli 7 giriş rotasından oluşmuştur. Temel program yaklaşık 20 hafta süreli 7 giriş rotasından birinin seçimiyle başlar. Uzmanlık alanına henüz karar vermeyen gençler eğitimlerine 10 ile 60 hafta (1,5 yıl) süreli esnek temel programdan başlama olanağına sahiptirler. Programa giriş rotalarından altısı teknik meslek kursu, biri de ticari meslek kursudur. Başlangıç temel program kolej bazlıdır ve alınan dersler ve seviyelerinin belirttiği bir sertifika kazandırır ki bu, ana programa başlayışta belirleyici rol oynar. Temel Sosyal Sağlık Eğitimi, Tarım, Ormancılık, Ev Ekonomisi ve Denizcilik gibi programlarda da mesleki eğitim ve öğretim sunulmaktadır.

#### **2.2.5.4 Yükseköğretim**

Yükseköğretim kurumları iki ayrı sektörde incelenebilir: Üniversite Sektörü ve Kolej Sektörü.

##### **2.2.5.4.1. Üniversite Sektörü**

Üniversite sektörü 5 tanesi çok fakülteli olmak üzere 11 üniversiteden oluşmaktadır. Diğer 6 üniversitede mühendislik, eğitim, veterinerlik, tarım, eczacılık ve işletme

dallarında eğitim verilir. Bunlara ek olarak mimarlık, sanat, müzik vb. dallarda eğitim veren pek çok üniversite düzeyinde kurum vardır. Bu kurumlarda eğitim araştırma bazlıdır. Bu, tüm programlarda yüksek standartta eğitimin sağlanması için temel bir kuraldır.

#### **2.2.5.4.2. Kolej Sektörü**

Profesyonel yapılanmış programlarda yüksek eğitim fırsatı sunan 150'den fazla uzman kurumda eğitim verir. Programların 3/2'si orta süreli yüksek eğitim, 3/1'i mesleki kolejlerde verilen kısa süreli yüksek eğitim programlarıdır. Pek çok kurum, belirli bir dalda birkaç program sunan, 400–600 civarında öğrencisi olan oldukça küçük kurumlardır. Bu kurumların hem diğer kolejlerle hem de üniversitelerle sıkı işbirliği vardır.

#### **2.2.6. Danimarka Eğitim Sisteminde Eğitimin Çeşitli Kollarından Sorumlu Kurumlar**

Danimarka eğitim sisteminde eğitimden sorumlu tek bir bakanlık bulunmamaktadır. Farklı bakanlıklar eğitimin farklı düzey ve alanlarından sorumludurlar. Toplumsal İşler Bakanlığı (Ministry of Social Affairs), yuva ve anaokullarından; Eğitim Bakanlığı, ilkokul, alt ortaokul, üst ortaokul, meslek eğitimi, üniversitelerden farklı olarak yüksek eğitim, yetişkin meslek eğitimi ve yüksek yetişkin eğitimi programlarından; Bilim Teknoloji ve İnovasyon Bakanlığı, Yüksek Okul (tertiary education) ve araştırma programlarından; Kültür Bakanlığı, Güzel Sanatlar Kraliyet Akademisi, Müzik Akademisi, Kütüphanecilik Okulu, Mimarlık Okulu, Görsel Sanatlar, Tiyatro ve Dans Eğitiminden; ve Savunma Bakanlığı ise Askeri eğitimden sorumludur.

Danimarka Değerlendirme Enstitüsü (Danish Evaluation Institute-EVA) eğitim sisteminin tüm seviyelerindeki öğrenme ve öğretim faaliyetlerinin değerlendirilmesinden sorumludur. Kendi inisiyatifiyle ya da hükümetten, bakanlıktan, danışma kurulları, eğitim kurumları ya da yerel yönetimler tarafından gelen isteklere göre değerlendirme çalışmaları yapan kendi kendini yöneten bir organdır.

İlk ve Orta düzeydeki eğitimi değerlendirme ve kalite geliştirme kurulu (The Council for the Evaluation and Quality Development of Primary and Lower Secondary

Education) Eylül 2006'da kurulmuştur. Temel Eğitim Okullarının (Folkeskole) kalitesini ve değerlendirme kültürünün gelişmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Her sene eğitim bakanlığına Temel Eğitim Okullarındaki (folkeskole) durumu özetleyen bir rapor hazırlar. Ayrıca ulusal testleri hazırlama ve yerel idarelere danışmanlık verme gibi sorumlulukları da vardır.

### **2.2.7. Danimarka Eğitim Sisteminde Son Yıllarda Yapılan Eğitim Reformları**

2007 yılında “Yerel Yönetim Reformu” uygulamaya konmuştur. Bu reforma göre ülkenin haritası yeniden çizilmiştir. Yerel yönetimlerin vatandaşlıkla ilgili görevleri genişletilerek onları daha güçlü kılmak amaçlanmıştır. Daha önce 271 olan yerel idare sayısı 98 olmuş, 14 ilçe kaldırılmış ve bunun yerine 5 eyalet oluşturulmuştur. Gençliğin eğitiminde tutarlılığı sağlamak için Üst ortaöğretim, yetişkin eğitim merkezleri, yetişkin hazırlık eğitimi, genel yetişkin eğitiminin sorumluluğunu devlet üstlenmiştir.

Reform sonunda Danimarka Eğitim Sistem yapısı şu hali almıştır:

#### a) Yerel İdareler:

İlkokul, özel eğitim ve özel yetişkin eğitiminden sorumludur.

#### b) Bölgeler:

Uzmanlaşmış devlet ve yerel eğitim ile (duyma, görme ve işitme bozuklukları olanlar için) Özel eğitim kurumları ve iletişim merkezlerinin yürütülmesinden, gençlik eğitimi ve yetişkin eğitimi arasındaki ilişkiyi koordine etmekten sorumludur.

#### c) Devlet:

Özel eğitim de dâhil olmak üzere İlkokul eğitim kurumlarının amaç ve içeriğini belirlemek, öğretim materyalleri merkezi, gençlik eğitimi, yüksek eğitim, yetişkin eğitimi, kısa ve orta dönemli yüksekokul, üniversite eğitimi ve araştırmadan sorumludur.

Reform 1 Haziran 2007'de yürürlüğe konmuştur. Bu reforma kadar üst ortaöğretim kurumu olan lise (gymnasium) Dil ve Fen olmak üzere iki temel dalda eğitim verirken, reformla birlikte eğitimi çağın getirdiklerine uyarlamak için bu iki dal bir dal altında birleştirilmiştir.



2008 Eğitim Reformu ise çeşitli alanlarda eğitime yenilikler getirmiştir:

Zorunlu eğitim alanındaki yenilikler: Okul öncesi sınıfı tüm öğrencilere zorunlu hale getirilmiştir. 2006–2007 öğretim yılında ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik 2–9. sınıf arasında zorunlu olarak getirilen ulusal sınavların 2008 bahar döneminde yapılmayarak bir sene için ertelenmesine ve bu süre içinde eğitim bakanlığı ile 900 okulun koordineli olarak testlerin kalitesini arttırmak için çalışacağına karar verilmiştir. 2006 yılında ulusal sınavların konma sebebi fen bilimlerine daha çok önem verilmesini ve Temel Eğitim Okullarındaki (folkeskole) değerlendirme kültürünü yaymak ve oturtmaktır. Bu sınavların eğitim sisteminin kalitesini arttıracığı ve öğretmenlere öğretimlerini planlamada bir araç olacağı hedeflenmiştir.

Mesleki Üst Orta Eğitimdeki yenilikler: Mesleki eğitim alanları 12 temel alana ayrılmış, yeni eylem planları ve öğrenme hedefleri oluşturulmuştur. Bu reformdaki amaç okulu bırakma oranlarını azaltarak daha çok gencin zorunlu sonrası eğitimden mezun olmasını sağlamaktır.

Yüksek Öğretimdeki yenilikler: 2007’de bazı eğitim kurumları üniversitelerle birleştirilmiştir. Böylece üniversitelerin sayısı 8’e düşmüştür. Örneğin Danish School of Education Aarhus Üniversitesi’nin, Kraliyet Veterinerlik ve Ziraat Okulu ise Kopenhag Üniversitesi’nin bünyesine girmiştir. Bu reformdaki amaç, Danimarka Hükümeti’nin küreselleşme stratejisine bağlı olarak var olan eğitim kurumlarını daha güçlü kılmaktır. Globalleşme stratejisi içinde hükümetin kendi öğrencilerine yurtdışında okuma bursu sağlaması da görülmektedir. Öğrenci kabul aldığı üniversitenin onayıyla beraber en fazla iki sene olmak koşuluyla yurtdışında okumak üzere Danimarka Hükümetinden burs alabilecektir.

Ocak 2008’de üniversite kolejleri ve yüksek öğrenim merkezleri 8 yeni bölgesel üniversite koleji (Professionshøjskole) altında birleştirilmiştir. Ayrıca var olan profesyonel yüksek eğitim akademilerine 10 yeni akademi eklenmiştir.

Öğretmenlerdeki yenilikler: Öğretmen eğitiminde verilen 4 ana konu 2-3 ana konuya indirgenip fen bilimlerine ve didaktik eğitime ağırlık verilmiştir. Programa kabul şartları zorlaştırılmış ve birinci yılda devam zorunlu hale getirilmiştir.

Tartışılan ancak henüz uygulamaya geçmemiş başka bir konu da Temel Eğitim Okulu (folkeskole) öğretmen programlarının üniversite düzeyine çıkarılmasıdır. Yürürlükteki

sistemde Folkeskole öğretmenleri üniversite olmayan eğitim kolejlerinin sorumluluğundadır. Öğretmen programlarının üniversite düzeyine çıkarılması yoluyla Temel Eğitim Okulu (folkeskole) öğretmenliğine olan talebi arttırmak ve öğretmenlerin akademik düzeylerini güçlendirmek amaçlanmaktadır.

Son yıllarda yapılan reformların ortak özellikleri;

- a) Verilen derslerin modernizasyonu,
- b) Büyüme ve kaliteyi sağlamak için küçük eğitim kurumlarının büyük kurumlarla birleştirilmesi,
- c) Daha düzenli ve verimli finansal kontrol olmak üzere üç başlık altında toplanabilir.

### **2.2.8. Danimarka Eğitim Sisteminde Öğretmen Eğitimi**

Danimarka eğitim sisteminde eğitimin farklı düzeylerinde görev yapan öğretmenler için farklı eğitim programları vardır.

#### **Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi**

Bir okul öncesi eğitim kurumuna öğretmen adayı olabilmek için adayın öğretmen eğitim programından mezun olması gerekmektedir. Bu öğretmenler okul öncesi öğretmenliği dışında ilkokulun 4. kademesine kadar beden eğitimi öğretmenliği, iğne işi, ev ekonomisi derslerine de girebilmektedirler.

#### **Temel Eğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi**

Temel eğitim (Folkeskole) öğretmeni adayı olabilmek için temel eğitim öğretmen yetiştirme programı (Folkeskole Training Program) ya da Eğitim Bakanlığı tarafından tanınan diğer öğretmen yetiştirme programlarından mezun olmak gerekmektedir.

#### **Genel Üst Ortaöğretim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi**

Üst Ortaöğretim kurumlarında öğretmen olabilmek için adayların başvurdukları alanda uzun dönemli bir üniversite programından derece almış olmaları gerekmektedir.

## Mesleki Eğitim Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi

Mesleki Ortaöğretim kurumlarına öğretmen olarak atanabilmek için şartlar, verilecek derse göre değişiklik göstermektedir. Mesleki eğitim derslerine girecek adaylardan bu alanda mesleki eğitim almalarının yanında alanda en az 5 yıl çalışma tecrübesi aranmaktadır. Daha genel alanlarda ders verecek aday öğretmenlerde ise ders verecekleri alanda üniversite derecesi ve alanda en az 2 yıl iş tecrübesi aranmaktadır.

Danimarka eğitim sisteminde okulların yerel idari yönetimleri ve ülkede belli bir müfredatın olmayışı öğretmenlere büyük inisiyatif tanımaktadır. Çünkü öğretmenler ders kitabı, ders materyali ve öğretim metodu seçmede serbesttirler. Bu nedenle öğretmenlerin asıl karar alıcılar ve ülkede değişimi gerçekleştirecek kişiler oldukları düşünülür (Birkvad, 1997, s.611).

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi yetersiz bulunmakta ve bu nedenle de nitelik ve yeterliklerini güncel tutmak ve arttırmak için öğretmenler sürekli hizmet içi eğitime tabi tutulmaktadırlar. 1994–1995 eğitim yılında Temel Eğitim Okulu (folkeskole) öğretmenlerinin yarısı- 30 000 - hizmet içi eğitim kurslarına katılmıştır. Yapılan bir araştırmaya göre “Uluslararası Okul Geliştirme Program”ında hizmet içi eğitim almış olan öğretmenler hizmet içi eğitim almamış olanlarla karşılaştırıldığında daha iyi performans gösterip, bu öğretmenlerin hedeflerine ulaştıkları saptanmıştır. Bu nedenle Danimarka Öğretmenler Sendikası<sup>1</sup> (Danmarks Lærerforening - DLF) (The Danish Union of Teachers) tüm Temel Eğitim Okulu (folkeskole) öğretmenlerine düzenli olarak hizmet içi eğitim hakkı verilmesini talep etmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin planlanması okul yöneticisinin sorumluluğundadır. Okul yöneticisi, öğretmenleri bu eğitimlere katılarak qualificationlarını geliştirmeye teşvik etmekle yükümlüdür. 1995 öncesinde hizmet içi eğitim tamamen kişisel bir çaba idi. Öğretmenler istedikleri eğitim için başvuruyor ve otoriteler ise bu başvuruların bir kısmını kabul ediyorlardı. Böylelikle bir okulda bir sene içinde hizmet içi eğitim alan birkaç öğretmen varken diğerleri de var olan öğretmenlik sertifikalarıyla devam ediyorlardı. Araştırmalar hizmet içi eğitim kurslarına katılan öğretmenlerin aynı

---

<sup>1</sup> Danish Union of Teachers (Danmarks Lærerforening or DLF) temel eğitimdeki öğretmenlerin % 97'sini temsil etmektedir ve 2005 yılında 85.000 üyeye sahiptir (ICTUR, 2005).

zamanda okul geliştirme programına da katıldıklarını göstermiştir. Bu durumda da hizmet içi eğitim alan öğretmenlerle almayanlar arasında uçurum artmıştır.

Öğretmenin çeşitli kurslara katılması ya da çeşitli projelerde görev alması maaşlarında bir artış sağlamaz. Özel eğitim ya da mesleki eğitim alanlarında uzmanlaşma gibi kursların dışındaki hizmet içi eğitim kursları, öğretmene ek bir nitelik de kazandırmaz. Öğretmenin hizmet içi eğitimler ya da kurslara katılarak profesyonelliğini geliştirmesi, onun ileride okul yöneticisi ya da müdür yardımcısı olma şansını arttıracaktır.

Öğretmenlerin birbirlerinin uygulamalarına katkıda bulunabilmeleri amaçlı “açık kapı politikası” benimsenmiştir. Bu politikaya göre öğretmenler gözetim amaçlı birbirlerinin derslerine girebilirler. Amaç kontrol değil güvene dayalı ilişkiler yaratarak öğretmenlerin bireysel gelişimlerini sağlamaktır. Dersi gözlemleyen öğretmenin eleştiri yapması doğru değildir sadece dersi gözlemlenen öğretmenin sorularına cevap vermesi gerekmektedir (Bryan & Ramsay, 1994, s.11).

### **2.2.9. Danimarka Eğitim Sisteminde Okul Yöneticisi**

Danimarka eğitim sisteminde öğretmenler hiyerarşik olmayan bir örgüt yapısında çalışmaktadırlar ve bu nedenle yönetim pozisyonlarına otomatik atama sistemi bulunmamaktadır. Yükselme için fazla bir olasılık yoktur. Zaten okuldaki okul yöneticisi ya da müdür yardımcılığı gibi yönetim pozisyonları öğretmenler için kariyer anlamına gelmez. Onlar için bu pozisyonlar sadece bireysel tercihi gösterir.

Öğretmenler, okul yöneticisi ya da müfettişlik görevleri için becerileri doğrultusunda başvurularında bulunabilirler. Okul öncesi eğitimi, ilkokul, alt ortaokul, üst ortaokul kurumlarına okul yöneticisi olarak atanmak için bir terfi sistemi yoktur. Tüm okul düzeylerinde okul yöneticisi başvuruları öğretmen ve velilerin de yer aldığı okul kurulu tarafından değerlendirilir ve seçilen kişi belediye konseyi ya da Eğitim Bakanlığının onayına sunulur. Okul yöneticisinin atanmasından itibaren 2 yıl deneme süresi başlar ve iki yılın başarılı olarak tamamlanmasının ardından okul yöneticisi ile devlet memuru statüsünde süreklilik arz eden bir kontrat yapılır.

1990'ların başından itibaren Danimarka eğitim sistemine etki eden yeni eğilim ve akımlar okul yöneticiliği, liderlik ve profesyonellik gibi kavramların anlamlarını ve bu rollerden beklentileri değiştirmiştir (Moos, 2005, s.563). Eğitim sistemine etki eden bu

akımlar içinde eğitim kurumlarını idari ve ekonomik açılardan sorumlu kılan neo-liberal akım; müfredat ve değerlendirmeyi merkezi otoritelere bağlayan neo-conservatism (Moos, 2003, s.20); konu odaklı öğretim, Avrupa Birliği uyum kapsamında ilkokulun her kademesine sınav sisteminin yeniden getirilmesi; ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Sınavlarının (PISA) yarattığı korku gibi etkenler okul yöneticisinin rolünde ve kararlarında belirsizliklere sebep olmuştur.

Act of 1993 ile bu değişiklikler resmi hale getirilmiştir. Yasaya göre okulların idari yönetimi temel alınsa da okullar (yani okul liderleri) finansal ve çıktılar bakımından otoritelere sorumlu olacaklardır. Örneğin geçmişte Temel Eğitim Okullarının (folkeskole) finansal ve idari sorumluluğu yerel yönetimlere ait iken, sonra bu sorumluluklar direk okula geçirilmiştir. Okullar finansal ve idari olarak otonom ve kendilerinden sorumlu hale getirilmişlerdir. Yasa ile okulların belirlenen kural, eğitimsel hedefler ve tüzüklere uymasını sağlamak amaçlanmıştır. Bu durum da, okul yöneticilerine farklı sorumluluklar getirmiştir. Okul yöneticileri okul kurulu ile birlikte okulun bütçesini yönetmeye başlamışlardır. Eğitimin ve okulların amaçlarını belirlemek bakanlığa düşse de bu hedefleri anlamlandırmak ve müfredatın idare edilmesi görevi okul yöneticilerine geçmiştir.

New Public Management (Yeni Halk Yöneticmi) ile gelen, eğitimin diğer kurumlardan farksız olduğu inancı (Peters ve diğerleri, 2000, s.111) eğitim kurumlarını süreç üzerine odaklanmaktan uzaklaştırıp sonuç odaklılık ve hesap verebilirlik üzerine odaklandırmıştır. Örneğin artık okullar eğitim bakanlığının resmi sitesinde okul bitirme sınav sonuçları yayınlamak zorundadırlar (Moos, 2005, s.564).

Moos ve diğerleri (2000) okul yöneticilerinin bir yandan eğitimin ulusal hedeflerini gerçekleştirmek, bir yandan yerel idarelerin finansal yönden hesap verebilirlik talepleri, diğer yandan ise öğretmenlerin tamamen otonom oldukları ve başkası tarafından yönetilmek istemedikleri bir okul kültürüyle başa çıkmak durumunda kalmalarını çapraz ateşe tutulmak olarak nitelendirmektedirler. Biott ve diğerlerinin (2001) yaptığı çalışmada kariyerine yeni başlamış ve kariyerinin ortalarındaki okul yöneticileri profesyonel hesap verme konusunda daha istekli konuşmakta oldukları ve sınıfta ders anlatmanın tatminini alırken aynı zamanda yönetsel hesap verme sorumluluğunu olumlu karşılamakta oldukları saptanmıştır. Aynı çalışmaya katılan okul

yöneticilerinden biri dışarıya hesap vermenin bir yandan dış otoritelerin varlığını kabul etmeyi gerektirirken diğer yandan da profesyonel yansıtmanın ve uygulamanın gelişmesini sağladığını belirtmiştir.

Danimarka'da öğretmenlerin yönetici olma eğilimleri incelendiği OECD'nin 2007 raporuna göre, okul yöneticilerinin sahip olması zorunlu olan öğretmenlik eğitimi dışında sahip olmaları gereken başka bir özellik yoktur. Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticisi olarak atama yapıldıktan sonra yeni okul yöneticisine aşağıdaki eğitimler verilmektedir:

- a) Hizmet içi eğitim süreci, yapı, personel politikaları, belediyelerin yönetimi ve finansmanı ile ilgili eğitim,
- b) Başka bir okulda benzer bir pozisyonda bulunun bir kişinin mentor olarak atanması.
- c) Bakanlık tarafından verilen üç günlük kurs eğitimi,
- d) Yöneticilik eğitimi,
- e) Yıllık personel değerlendirmesine göre hazırlanan bireysel beceri geliştirme planı,
- f) İşe alındıktan sonra ilk beş yıl içinde yöneticilik diploma programına katılım ya da denk bir diploma programı eğitimi,
- g) Tüm iş hayatı boyunca Belediyenin düzenlediği yöneticilik eğitimlerine katılım,
- h) Okul politikasına uygun konferanslara ve toplantılara katılım,
- i) Yüksek lisans düzeyinde bir eğitim (OECD, 2007, s. 80).

OECD'nin girişiminde "Okul Liderliğini Geliştirme" (Improving school leadership) adlı projeye katılan 21 ülkeden biri olan Danimarka, proje kapsamında Danimarka'da eğitim yöneticiliğini kapsayan bir rapor hazırlamıştır. 2008'de hazırlanan rapor Danimarka'nın yakın gelecekte okul yönetiminde sıkıntı yaşayacağı yönündedir. Rapora göre orta öğretimdeki okul yöneticilerinin 10 taneden 9'unun 50 yaşın üstünde olması ve yakın bir gelecekte emekli olacağı, ayrıca yöneticilerin sadece %20'sinin kadın olması gelecekte sorun yaratacaktır. Bu nedenle raporda Danimarka'nın donanımlı liderler yetiştirmeye odaklanması önerilmiştir.

OECD raporunun sonuçları da göz önünde bulundurularak 2009 yılında Eğitim Bakanlığı, okul yöneticileri ve okul kurulları önderliğinde ‘Liderlikte Ortaklık’ (Partnership on Leadership) projesi başlatılmıştır. Bu proje kapsamında şu gibi girişimlerde bulunulmuştur:

- a. Eğitim yönetimi kriterleri belirlemek,
- b. Öğretmenler için liderlik kursları (yarısı kadın olmak koşulu ile) açmak,
- c. İlham kaynağı olması açısından liderlikte iyi örnekler kitapçığı hazırlamak,
- d. Eğitim Bakanlığı tarafından finanse edilen okul yöneticileri için (sonunda diploma alınan) bir takım kurslar ve liderlik yeterliklerini kapsayacak master programı tasarlamak,
- e. Mentorluk: Tecrübeli yöneticilerden oluşan mentorluk takımları oluşturulmak,
- f. Liderlerin işe alımında kullanılacak bir kitapçık hazırlamak,
- g. Görev yapmakta olan ve gelecekteki liderler için ufuk açıcı seminerler düzenlemek projenin temel hedefleri haline getirilmiştir.

10 Ekim 2008’de özel okul yöneticileri ve Eğitim Bakanlığı yetkilileri eğitim yönetimi kriterlerini (code of educational management-Codex) belirlemek için bir araya gelmişler (Copenhagen Post, 14 Ekim 2008). Bu toplantının amacı eğitim yönetiminde özel eğitim kurumlarının iyi yönetimi için ortak değerler belirlemektir. Araştırmacıyla yaptığı görüşmede Orta Öğretim Müdürleri Derneği başkanı Jorgen Christian bu girişimin amacını şu sözlerle açıklamaktadır:

Bu tür kuralları belirlemek bireysel yansıtma yapmanın yollarından biridir. Bence kurumlara ilham verebilecek kriterler belirlememiz önemli. Ancak bu kriterler her okula adapte edilmeli, aksi halde hiçbir yararı olamaz. Liderlerin gelişimine ön ayak olacak kriterlere ihtiyacımız var. İyi ve etkili yönetim hakkında konuşmayı bıraktığımız zaman liderlik gelişimi de durur. Bu girişimin amacı standartlaşmış ortak çözümler getirmek değil, liderlik eğitimi ve gelişimi için ilham kaynağı olmaktır. (Copenhagen Post, 14 Ekim 2008)

Southern Denmark Üniversitesi’nden Profesör Kurt Klaudi Klausen’e göre, diğer yararlarının yanında bu kriterler liderlik için ortak bir dil oluşturacak ve liderler ve okul kurulu arasında diyalog yaratacaktır (Copenhagen Post, 14 Ekim 2008).

## **2.3. İlgili Araştırmalar**

### **2.3.1 Yansıtıcı Düşünme ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Türkiye’de Yansıtıcı Düşünme üzerine yapılan araştırmalar öğretmen ve öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünceye yönelik görüş ve tutumları üzerine yoğunlaşmaktadır. Var olan çalışmalar içerisinde yansıtıcı düşünmenin çeşitli disiplin öğretmenleri tarafından ne şekilde uygulanabileceğine yönelik çalışmalar çoğunluk göstermektedir. Araştırmacı tarafından yapılan kapsamlı taramalara rağmen Türkiye’de okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme eğilimleri ve uygulamaları hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitimde yansıtıcı düşünme üzerine yapılan çalışmalar ise aşağıda özetlenmektedir.

Oruç (2000), çalışmasında bir yansıtıcı öğretmenlik programının öğretmenlerin sınıf ortamı algısına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumuna etkisini incelemiştir. Araştırmaya ODTU G.V. Özel Lisesi’nden 10 gönüllü öğretmen katılmıştır. Araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Deney grubu öğretmenlerine dokuz haftalık bir yansıtıcı öğretmenlik programı uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına Sınıf Ortamı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanarak bu testlerden edinilen öntest ve sontest sonuçlarına göre gruplar arası karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçları deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ayrıca araştırmacı gözlemleri ve öğretmen günlüklerine göre programın öğretmenlerin sınıf ortamı algısı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına olumlu etkileri saptanmıştır.

Ekiz ve Yiğit (2006) öğretmen adaylarının farklı öğretmen eğitimi modelleri üzerine görüşlerini araştırmışlardır. Araştırmalarında, farklı eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde en yaygın kullanılan üç model olan Beceri modeli, Uygulanmış bilim modeli ve Yansıtma modellerini ele almışlardır. Araştırmada Sınıf öğretmenliği, Sosyal bilimler öğretmenliği, Fen bilgisi öğretmenliği ve Matematik öğretmenliği programlarındaki 352 aday öğretmenin bu üç model hakkındaki görüşlerinin programlar arasında farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularında üç farklı öğretmen yetiştirme modelinden sadece yansıtıcı modelin öğretmen adaylarında programlarına göre farklılaşma gösterdiği saptanmıştır.



Araştırmada, yansıtıcı modelin eğitim fakültelerinde yeterince benimsetilmemiş bir yaklaşım olduğu bunun nedeni olarak gösterilmektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerindeki derslerin içerikleri, derslerin yürütülüş biçimi, yöntemleri, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yaklaşım tarzları ile ilköğretim ve ortaöğretimde görevli uygulama öğretmenlerinin, öğretmen adaylarına rehberliklerinin yeniden sorgulanması önerilmektedir.

İnönü (2006), araştırmasında ortaöğretim okullarında görev yapan tarih öğretmenlerini yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahip olma açısından incelemiştir. Bu amaçla öncelikle öğretmenlerin genel özellikleri incelenmiş, sonrasında öğrencilerin öğretmenlerini yansıtıcı öğretim açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın örneklemini Van ilinde ortaöğretim okullarında görev yapmakta olan 47 tarih öğretmenin dersine giren, rasgele seçilmiş 150 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından biri öğretmenlere uygulanan 30 maddelik, diğeri öğrencilere uygulanan 25 maddelik iki ölçek geliştirilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin yansıtıcı öğretim uygulamaları açısından yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerinin sorunlarını çözme ve derste yeni teknikler kullanma konularında meslektaşlarıyla işbirliği içinde olduklarını belirtirken, öğrenciler diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olunmadığını, derste farklı araç-gereç kullanılmadığını, ders anlatırken bireysel özelliklere dikkat edilmediğini, farklı etkinliklere katılım konusunda öğretmenleri tarafından desteklenmediklerini belirtmişlerdir. Araştırmada ayrıca öğrencilerin tarih öğretmenlerini eleştiriye açık buldukları saptanmıştır.

Erginel (2006), Doğu Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında okuyan 30 öğretmen adayı üzerinde bir eylem araştırması yapmıştır. Çalışma, öğretmenlerde yansıtıcı düşünmenin geliştirilmesi amacıyla öğretmenlerin yansıtıcı düşünmeyi algılayış biçimleri ve eğitim süreçleri boyunca yansıtıcı düşündükleri durumları ve konuları araştırmaya yöneliktir. Veri toplama aracı olarak; haftalık günlükler, banda kaydedilmiş görüşmeler, öğrencilerin kısa derslerinin video kayıtları, anketler ve gözlemler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler, işbirliğinin yansıtıcı düşünmeyi uygulama sürecinde önemli bir rol oynadığını, bu sürecin kendilerinde farkındalığı arttırdığını ve mesleki kimliklerinin oluşumuna yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Uygulama dersleri veri analizlerine göre öğretmen adaylarının

yansıtıcı düşünmede gelişme kaydettikleri saptanmıştır. Araştırma sonucunda ayrıca günlük tutmanın yansıtıcı düşünceyi geliştiren etkili bir yöntem olduğu tespit edilmiştir.

Yorulmaz (2006) ilköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarını değerlendirmeye yönelik bir çalışma yapmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmanın örneklemini Diyarbakır il merkezindeki random yöntemiyle seçilen 42 okuldan 450 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme becerisi edinimine yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları ve sınıf mevcutlarının çokluğu nedeniyle öğretmenlerin öğrenci merkezli eğitim uygulayamadıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin yansıtıcı öğretime ilişkin uygulamalarında planlamadan değerlendirmeye tüm aşamalarda sıkıntı yaşadıkları ve yetersiz kaldıkları saptanmıştır. Araştırmada, var olan bu aksaklıkları gidermek amacıyla sınıf mevcudunu azaltma ve öğretmenlere yansıtıcı düşünme ve öğretim konusunda hizmet içi eğitim verilmesi önerilmiştir.

Dolapçioğlu (2007) tarafından yansıtıcı düşünme becerilerini yansıtan öğretmen davranışlarının sınıf öğretmenleri tarafından kullanılma durumunu ve öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğini saptamaya yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini Hatay ilinde görev yapmakta olan 328 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma gözlem tekniğinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen 28 maddelik ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmenler “Yansıtıcı Düşünme Ölçeği”nin “yansıtıcı günlük tutma” maddesi dışında tüm maddelerini “her zaman” yerine getirdiklerini belirtmiş olsalar da, araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde problem çözme ve eleştirilere önem verme boyutlarında eksiklikler olduğu saptanmıştır. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mezun oldukları okul ile yansıtıcı düşünme becerilerini kullanmaları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Semerci (2007) öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi ölçeği geliştirdiği çalışmasında hazırladığı taslak ölçeği eğitim fakültelerinin 2., 3., ve 4. sınıflarında okuyan 456 öğretmen adayı ve ilköğretim 2. kademedeki görevli 143 öğretmen üzerinde uygulamıştır. Veriler üzerinde faktör analizi yapılmış ve ölçek son

olarak 7 faktörlü halini almıştır. Ölçekte 7 faktöre verilen temalar: sürekli ve amaçlı düşünme, açık fikirlilik, sorgulayıcı ve etkileyici öğretim, öğretim sorumluluğu ve bilimsellik, araştırmacı, öngörülü ve içten olma ve mesleğe bakıştır. Ölçeğin güvenilirliği 0.86, iç tutarlılık katsayısı ise 0.908 olarak bulunmuştur. Ölçekte iki yarı puan korelasyonu kullanılmıştır. Ayrıca ölçeğin benzer bir ölçekle korelasyonunu ölçmek amacıyla Türkçeye uyarlanan Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kullanılmış ve 43 öğrencinin iki ölçeğe verdiği cevapların korelasyonu 0.611 ( $p<0.01$ ) olarak bulunmuştur.

Özçalı (2007) ise çalışmasında hizmet içi eğitimin öğretmen öz yeterliği ve yansıtıcı düşünme yetkinliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çalışmada İstanbul'daki beş vakıf okulundan 25 öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak İngilizce Öğretmenleri'nin Öz Yeterlik İnancı Ölçeği (ESTES), görüşmeler ve öğrenci günceleri kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünce yetkinliği arasındaki ilişki de incelenmiştir. Araştırma sonucunda öz yeterlik inancı ve yansıtıcı düşünme yetkinliği arasında bir ilişki saptanmamıştır. Araştırma sırasında verilen hizmet içi eğitim programının öz yeterlik inancı üzerinde olumlu bir etkisi bulunurken araştırmaya katılan öğretmenlerin yansıtıcı düşünme yetkinliklerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı istatistiksel açıdan dikkate alınmamıştır.

Yansıtıcı Düşünme Öğretim Programının (YDÖP) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkılarını araştırdıkları çalışmalarında Demirel ve Köksal (2008) nitel araştırma yöntemi olan durum çalışmasını kullanmışlardır. Çalışmaya göre YDÖP'ye gönüllü olarak katılan 12 öğretmen adayı Durum-1'i oluştururken YDÖP uygulamalarına katılmadan var olan yapısıyla öğretmenlik uygulamalarına katılmak isteyen 6 öğretmen ise Durum-2'yi oluşturmuştur. Programın değerlendirilmesinde veri toplama aracı olarak; gözlem notları, kamera kayıtları, görüşme formu, kendini değerlendirme formu, katılımcı günlükleri ve ders planları kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yansıtıcı düşünme eğitiminin öğretmen adaylarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı saptanmıştır.

Ersözlü ve Arslan (2009) deneysel bir modelle ilköğretim öğrencilerinin metakognitif farkındalık düzeylerinin artmasında yansıtıcı düşüncenin etkisini araştırmışlardır. Araştırma için beşinci sınıf öğrencileri üzerinde deney ve kontrol grupları

oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerine dokuz hafta boyunca öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik aktiviteler uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmaya devam etmiştir. Uygulamaların sonunda hem deney hem de kontrol grubuna “metakognitif farkındalık ölçeği” uygulanmış ve bunun sonucunda deney grubu öğrencilerinin metakognitif farkındalık düzeylerinin arttığı ve bu artışın anlamlılık gösterdiği saptanmıştır. Araştırmanın ikinci amacı olan metakognitif düzey ve cinsiyet arasında bir korelasyon olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Ancak öğrencilerin metakognitif farkındalık düzeyleri ile cinsiyet faktörü arasında anlamlılık gösteren bir korelasyona rastlanmamıştır.

### **2.3.2. Yansıtıcı Düşünme ile ilgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Yansıtıcı düşünme üzerine yurtdışında çok sayıda çalışma yapılmasına rağmen okul yöneticileri ve yansıtıcı düşünme ilişkisini araştıran çalışmaların sayısı azdır. Day (2000), etkili okul liderleri ve yansıtıcı düşünme arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında örgütsel kalite güvencesinde ana faktörün okul yöneticilerinin profesyonelliğinin olduğunu vurgularken etkili liderlerin beş çeşit yansıtma: bütünsel (holistic), pedagojik, kişilerarası (interpersonal), stratejik ve kişisel yansıtma kullandıklarını belirlemiştir. Bütünsel yansıtma yönetici vizyon ve kültür oluşturmaya odaklanılır. Pedagojik yansıtma öğretim ve öğrenmede yüksek kalite ve beklentilere, kişilerarası yansıtma personeli, öğrencileri, aileleri ve diğer paydaşları tanıma ve geliştirmeye, stratejik yansıtma örgütün geleceğini kontrol altına almak için girişimciliğe, kişisel yansıtma ise kendini tanıma, kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirmeye odaklanır. Araştırmada okul yöneticilerinin uyguladıkları yansıtma çeşitlerinde bir hiyerarşik düzenin olmadığı, yöneticilerin duruma ve amaçlarına göre uyguladıkları yansıtmanın çeşitlilik gösterdiği saptanmıştır. Araştırmada ayrıca yansıtma uygulayan etkili yöneticilerin (liderlerin) özellikleri şu şekilde belirlenmiştir;

- a) Yansıtma başarılarının ayrılmaz bir parçasıdır.
- b) Kişilik özellikleri, değer ve inanışlarıyla yansıtma uyguladıkları temel kavramlar paralellik gösterir.
- c) Personeli ve öğrencilerinin eylemleri üzerine eylemden önce, eylem sırasında ve de eylem sonrasında aynı zamanda etkileşimli yansıtma uyguladılar.

- d) Yansıtma okulun yararına olduğu gibi okul yöneticilerinin kişisel gelişimi (yaşam boyu öğrenme) amacını da taşır.
- e) Yansıtma bilişsel ve duygusal unsurları birleştirir.

Araştırmada sonuç olarak okul yöneticilerinin etkili liderler olabilmeleri için eleştirel düşünme ve duygusal zekâlarını yansıtma yoluyla beslemelerinin gerekliliği vurgulanmıştır.

Kember ve diğerleri (2000, s.392) aldıkları derslerin öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerilerini ne düzeyde geliştirdiğini ölçmek için düşünme düzeylerini ölçen bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçek dört faktörden oluşmaktadır:

- a) Alışılmış eylemler (habitual action)
- b) Anlama (understanding)
- c) Yansıtma
- d) Eleştirel yansıtma

Ölçek faktörlerinden ilk ikisinde Mezirow'un yansıtıcı eylem ve yansıtıcı olmayan eylem teorisi temel alınmıştır. Bu teoriye göre 3 tip yansıtıcı olmayan eylem vardır: alışılmış eylem (habitual action), itina gösterilen eylem (thoughtful action) ve iç gözlem (introspection) (Kember ve diğerleri, 2000, s.384). Alışılmış eylemler, önceden öğrenilen ve aralıklı tekrar edilerek otomatik olarak ya da çok az farkındalıkla gerçekleştirilen eylemlerdir. Anlama, Mezirow'un itina gösterilen eylem ve Bloom Taksonomisi'nde 2. basamak olan kavrama (comprehension) ile paralellik gösterir. Bu düzeyde öğrenme, var olan bilgilerin üzerine onları tekrar değerlendirmeden gerçekleşir. Yani yeni bilgi, önceden var olan bilgilerin oluşturduğu çerçeve ve bakış açısıyla anlamlandırılır. Geliştirilen ölçeğin üçüncü faktörü yansıtıcı düşünme ve dördüncü faktörü ise yansıtıcı düşüncenin daha gelişmiş düzeyi olan eleştirel yansıtmadır.

Kember ve diğerleri (2000) öğrencilerin düşünme düzeylerinde gelişme olup olmadığını dersin başında ve sonunda öğrencilere aynı ölçeği verip aradaki fark üzerine odaklanarak belirlemişlerdir.

Rothwell ve Ghelipter (2003), University of Derby ile ortaklık içinde olan bir İsrail üniversitesinde yansıtıcı öğrenme temelli 3 modülden oluşan bir İşletme lisans programı uygulamışlardır. Araştırma 4 yıllık bir süreyi kapsamaktadır. “Gelişen Müdür” (Developing Manager) I-II-II adındaki modüller yansıtıcı öğrenme ve başta yansıtıcı günlükler olmak üzere öğrencinin eleştirel ve yansıtıcı öğrenmesini sağlayacak bir takım stratejiler temel alınarak dizayn edilmiştir. Programın amacı hızla değişen pazarlar ve iş dünyasına değişen şartlara kolaylıkla uyum sağlayacak ve kendini sürekli geliştirecek mezunlar vermektir. “Gelişen Müdür” modüllerinin amaçları;

- a) Program boyunca uygulanan aktivitelerle öğrencilere maksimum öğrenme olanağı sağlamak,
- b) Öğrencilerin öğrenme sürecinde özerkliklerini arttırmak,
- c) “Sürekli Profesyonel Gelişim” (Continuing Professional Development) felsefesine ve gelecekte bu tür aktivitelere temel oluşturmak,
- d) Öğrencilere başarılarını ve kişisel gelişimlerini kaydedebilecekleri bir araç sunmak,
- e) Yöneticilerin sahip olması gereken entelektüel merak, yenilik, iletişim, grup çalışması gibi özellikler üzerinde odaklanıp öğrencilerin bu anlayışı içselleştirmelerini sağlamaktır.

Öğrenciler her modül süresince birer günlük tutarlar. Günlükler; 1. Elde edilen tecrübenin kısa bir açıklaması, 2. Gözlem ve yansıtma, 3. Kavramsallaştırma ve kişisel öğrenme, 4. Bu tecrübe ardından gelecekle ilgili kararlar, 5. Fikirleri ve yeni öğrenilenleri uygulamaya koymak başlıklı bölümlerden oluşmaktadır. Her bölümde öğrenciye çeşitli sorular yönlendirilir. Araştırmada Kolb (1984)’un deneyimsel öğrenme teorisi temel alınmıştır. Araştırma sonunda programa katılan öğrencilerden alınan dönütler olumlu ve bu şekilde öğrenme sürecinde daha aktif oldukları yönündedir. Araştırmada programın önceden University of Derby’deki uygulamalarında öğrencilerin İsrail’deki uygulamadan daha aktif, katılımcı ve istekli olmaları kültürel farklılıklar ve bunların yansıtıcı öğrenme üzerindeki etkisi olarak açıklanmıştır. Ancak araştırma uygulanan programın öğrencilerin yansıtıcı uygulama sonucu gelecekte daha iyi yönetici olup olmayacakları sorusuna cevap verememektedir.

McGregor ve Salisbury (1998) “The Reflective Principal” isimli projelerinde dört farklı eyalette yansıtıcı uygulama kullanan okul yöneticileri üzerinde araştırma yapmışlar ve okul yöneticilerinin okul gelişimi için kullandıkları yansıtma stratejilerini belirlemişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre zamanına göre adlandırılan 3 tür yansıtmadan [eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action), eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) ve eylem için yansıtma (reflection-for-action)] eylem için yansıtma diğer iki yansıtma türünü de uyguladıktan sonra edinilmek istenen beceridir. Araştırmada eylem için yansıtmanın kişiyi, aldığı eğitimsel kararlarda daha inisiyatifli ve etkin kıldığı vurgulanmakta ve yansıtıcı uygulama kullanan okul yöneticilerinin stratejileri şu şekilde sıralanmaktadır:

- a) Öğretmeni yansıtma kullanmaya itmek,
- b) Var olan şartlar içerisinde kendi yansıtma uygulamalarını destekleyecek ve güçlendirecek bir yapı oluşturmak: yönetim takımının faaliyetlerinin ya da diğer meslektaşlarla görüşme ve toplantıların yapısını değiştirmek,
- c) Yansıtıcı uygulamayı profesyonel gelişim hedefleri için kullanmak,
- d) Plan ve uygulamalarında eleştirel bir arkadaştan destek almaktır.

Knapp, Copland ve Talbert (2003) liderliğinde yürütülen bir araştırmada okul yöneticilerine okuldaki tüm öğrenme faaliyetlerinde güdüleyici olmalarına ve öğrenme faaliyetlerine başkanlık etmelerine yönelik “Anlamak ve eyleme geçmek için yansıtma araçları” adı verilen bir model sunulmuştur. Veri toplama aşamasında eğitimin çeşitli kademelerinden yetkililer ve eğitim sektörü dışındaki uzmanlarla toplam 300 kişiyle görüşülmüş, bu kişilerin yorum ve önerileri alınmıştır. Geliştirilen bu çerçevede okul liderlerine planlama, profesyonel gelişim ve öz-değerlendirme alanlarında yansıtıcı araçlar sunulmaktadır. Araştırmada okul liderinin üç öğrenme alanından (öğrenci öğrenmesi, profesyonel öğrenme ve sistemi öğrenme) sorumlu olduğu ilkesinden yola çıkılır. Araştırmanın sonucu olarak öğrenmeyi başlatma ve güdülemede etkili olacak beş eylem saptanmıştır:

- a) Öğrenme odaklılığı yaratmak,
- b) Öğrenmeye değer veren profesyoneller topluluğu oluşturmak,
- c) Öğrenmeye önem veren dış çevre ile bağlantıya geçmek,

d) Eylemlerde stratejik olmak ve liderliği paylaşmak,

e) Tutarlılık yaratmaktır.

Araştırmada sunulan 5 eylemi gerçekleştirmek için her aşamada okul liderine maddeler halinde çeşitli görevler verilmektedir. Bu görevleri yerine getirme sırasında ise hedeften sapmamalarını sağlamak amacıyla yöneticilere bir takım yansıtıcı sorular yöneltilmektedir.



## **BÖLÜM III: YÖNTEM**

Bu araştırmada nitel ve nicel olmak üzere iki boyutlu bir araştırma modeli izlenmiştir. Araştırmada nicel yöntemlerin yanında araştırılan konuyla ilgili daha ayrıntılı bilgi edinmek ve nicel araştırmalardaki sınırlılıkların azaltılması amacı ile nitel araştırmaya da yönelinmiş ve veri çeşitilmesi yoluna gidilmiştir. Nitel araştırmada, yapılan görüşmelerle katılımcılar hakkında derin bilgilere ulaşılabilmekte; kişiler ve yaşanan ortamlar nedeni ile ortaya çıkan farklılıklar daha kolay belirlenebilmektedir. Bu nedenle çalışmanın ilk kısmı nitel bir yapı oluşturmaktadır. Çeşitilme (üçgenleme-triangulation) zaman ve çaba gerektiren bir yöntem olmasına karşın araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin artması açasından çok önemlidir. Denzin (1978) araştırmalarda üç tip çeşitilme yoluna gidilebileceğini öne sürmektedir: a) veri, b) araştırmacı, c) kuram ve yöntem çeşitilmesi. Bu araştırmada hem yöntem (görüşme, ölçek) hem de veri/örneklem (maksimum çeşitlilik örnekleme, kartopu örnekleme) çeşitilme yoluna gidilmiştir.

Araştırmada önce nitel araştırma yöntemleri kullanılarak okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları küçük bir örneklem üzerinde derinlemesine incelenmiştir. Nicel araştırma aşamasında ise nitel araştırmada elde edilen tema ve değişkenlerin belirli bir evrende nasıl dağıldığı belirlenmeye çalışılmış ve okul yöneticilerinin belirli bazı demografik değişkenlere göre yansıtıcı düşünme uygulamalarında anlamlılık olup olmadığı incelenmiştir. Bu bölümde nitel ve nicel araştırmada yapılan çalışmalar, görüşme sorularının ve anket formunun oluşturulması, örneklem ve çalışma grubunun belirlenmesi, verilerin analizi ve yorumlanması konuları yer almaktadır.

### **3.1. Nitel Araştırma**

Çalışmanın bu bölümünde nitel araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi yöntemleri ayrıntılı olarak açıklanmaktadır.

### 3.1.1 Nitel Araştırma Modeli

#### 3.1.1.1 Uluslararası Eğitim Araştırması

Araştırma, nitel boyutunun farklı iki ülkede uygulanmasından dolayı uluslararası eğitim araştırması olma özelliği göstermektedir. Son yıllarda sosyal bilimlerde küresel ve karşılaştırmalı perspektiflerin öneminin artmasıyla karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim eskisinden daha çok önem kazanmaya başlamıştır (Crossley & Watson, 2009). Bunda hızlı küreselleşme, jeopolitik ilişkilerin hızlı değişimi, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler ve uluslararası hareketliliğin de büyük etkisi olmaktadır. Bereday (1964: s.5, Akt: Crossley & Watson, 2003) karşılaştırmalı eğitimi “eğitim sistemleri arasında benzerlik ve farklılıkları anlamlandırma” olarak tanımlamaktadır. Mallington (1975, Akt: Crossley & Watson, 2003)’a göre karşılaştırmalı eğitimin temel hedefi eğitim sistemlerini kültürel bütünlükleri içerisinde tanımlamak, açıklamak ve karşılaştırmaktır. Thomas (1998, Akt: Crossley & Watson, 2003)’a göre ise karşılaştırmalı eğitim iki ya da daha fazla eğitim sisteminin incelenip birbirleriyle benzerlik ve birbirlerinden farklılıklarının nasıl ve nedenini açıklamaktadır.

Araştırmanın ilk aşaması olan nitel araştırma Danimarka ve Türkiye’deki ortaöğretim (gymnasium) okul yöneticileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel kısmının iki ülkede gerçekleştirilmesinin amacı iki ülke arasında okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünceleri konusunda derin bir kıyaslamaya girmek değildir. Çünkü iki ülkenin birbirinden farklı eğitim sistemleri (merkeziyetçi ve adem-i merkeziyetçi), sosyo-kültürel ve politik yapıları, dil, din ve tarihleri gibi değişkenler bu tür bir karşılaştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini tehlikeye sokacaktır. Araştırmaya dâhil edilen iki ülke birçok yönden birbirlerinden çok farklı gibi görünseler de, iki ülkede de okul yöneticilerinin eğitilmesi politikası benzerlik göstermektedir. İki ülkede de okul yöneticileri için işbaşında (on-the-job), tecrübelerinden öğrenmeleri temel gelişim ve öğrenme kaynağı olarak görülmektedir.

Ayrıca bu araştırmaya iki ülkenin de dâhil edilmesindeki amaç farklı eğitim sistemine sahip olan iki ülkedeki okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamalarında ne gibi benzerlik ve farklılıklar olduğunu ortaya koymak yoluyla Avrupa Birliği Entegrasyon sürecinde olan ülkemizin eğitim yöneticisi ve eğitim politikacılarına önerilerde

bulunmaktadır. Danimarka'nın Avrupa Birliği üyesi ÷lkelerden biri olması ve İskandinavya eğitim kültürünün tarihi geçmişi ve etkililiğinden dolayı farklı ÷lkelerde de araştırma konusu olması, Danimarka eğitim sisteminin bu çalışmanın kapsamına alınmasında etkili olmuştur. Bu nedenle bu tür bir çalışma Türkiye'nin Avrupa Birliği Entegrasyonu için yapılan çalışmalara yeni bir boyut kazandırabilecektir.

Araştırmanın ilk aşaması olan nitel araştırma boyutunda, iki ÷lke arasında sosyo kültürel, politik, ekonomik ve eğitim sistemleri açısından uçurumlar varken tüm bu farklılıkları göz önünde bulundurmadan nicel bir çalışma yapmak, üzerinde hiçbir şekilde yorum yapmaya fırsat veremeyecek bulgular edinilmesine yol açabilirdi. Derin araştırma ile bu yolla ortak desen (pattern) bulma yoluna gitmek ya da iki ÷lkedeki olumlu ya da olumsuz uygulamaları belirlemek alanyazında hem eğitim politikacılarına, hem akademisyenlere, hem de okul yöneticilerine daha faydalı bilgiler sağlayabilecektir.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları çok uluslu geniş ölçekli nicel ya da küçük ölçekli nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalar olabilmektedirler. Karşılaştırmalı eğitim alanında nitel çalışma yapan araştırmacılar sosyal, kültürel ve politik şartların önemini ve eğitimin yerel kültürden bağımsız bir şekilde değerlendirilemeyeceğini vurgularlar. İlk uluslararası yıllık eğitim raporları ve istatistiklerinin kayıt altında tutulmaya başlanması 1925'te Cenova'da kurulan Uluslararası Eğitim Bürosu (International Bureau of Education-IBE) ile olmuştur. Daha sonra bunu birçok kurum ve kuruluş izlemiştir. Ancak bu gibi kayıtların çoğunda sosyo-kültürel değişkenleri göz önünde bulundurulmayıp büyük ölçekli istatistiklere yer verilmektedirler. Uluslararası nicel çalışmalar istatistiksel veri sağladıkları ve ÷lkeler arası direk karşılaştırmalara olanak sağladıkları için tercih edilirken, eğitim politikacılarına ve eğitimcilere kendi politikalarının zayıf ve güçlü yönleri hakkında fikir verir. Fakat diğer bir yandan çok uluslu nicel araştırmalarda ulusların farklı eğitim yapıları, sınav sistemleri, müfredat ve sosyo-kültürel yapıları nedeniyle, örneklemin karşılaştırılabilir olması ve bulguların yorumlanması zordur (Fairbrother, 2007, s.47). Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları politika belirleyicilere, uygulayıcılara ve eğitim alanlara başarılı örnekleri görme ve onlardan ilham ve rehberlik almakta olumlu etkiye sahiptirler (Crossley & Watson, 2003). Ancak karşılaştırmacılara göre bu tür araştırmaların en büyük riski uygulama ve eğitim politikalarının bir sosyo-kültürel ortamdan diğerine basitçe aktarılmaya

çalışılmasıdır. Örneğin Sadler (1900; Akt: Crossley & Watson, 2009)'a göre farklı eğitim sistemlerini incelerken okulun dışındaki etkenler okulun içindeki etkenlerden çok daha önemlidir. Yapılan çok uluslu, uluslararası, karşılaştırmalı, kültürler arası araştırmalarda araştırmacılar eğitimsel olgulara kültürlerarası ve toplumlararası genellenebilir açıklamalar ve evrensel ilkeler ararken, bazıları da eğitim teori, politika ve uygulamalarını uluslararası başka platformlara taşıyarak evrensel sorunlara çözüm bulmayı amaçlamaktadırlar (Fairbrother, 2007, s.45).

Diğer taraftan nitel uluslararası araştırmalar sınırları çizilmiş, küçük ölçekli durumlara odaklanarak, resmin bütünü hakkında bir anlam çıkarmaya çalışırlar. Kültürler arası çalışmalarda hikâyeler geniş bağlamda ele alındıklarında birbirleriyle ilişki gösterirler. Hikâyeler arasında ilişki arttıkça farklı kültürlerdeki insanlardan aynı frekans (tını) duyulur (Potts, 2007, s.67). Bu araştırmanın nitel bölümünde de geniş ölçüde katılımcıların hikâyelerine yer verilmiş ve tüm analizler boyunca onların seslerinin duyulmasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle araştırmanın iki ülkede yürütölen bölümü sadece nitel boyutla sınırlı kalmaktadır.

Crossley & Watson (2003: 19) karşılaştırmalı ve uluslararası eğitim araştırmalarının hedeflerini şöyle özetlemektedir:

- a) Bireyin kendi eğitim sistemini daha iyi anlamasını sağlamak,
- b) Diğer kültürler ve eğitim sistemleri hakkında merakı gidermek ve eğitimle geniş toplum arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabilmek,
- c) Eğitim sistemlerindeki benzerlik ve farklılıkları, eğitim problemlerini anlamak; eğitim politika ve uygulamalarını geliştirmek, iyileştirmek,
- d) Farklı dünya görüşü ve kültürlerine duyarlılığı arttırarak uluslar arası anlayış ve işbirliğini geliştirmek.

Karşılaştırmalı eğitim adı altında sınıflandırılan ancak katı bir şekilde karşılaştırmalı eğitim hedefleri gütmeyen araştırmalar vardır (Postlethwaite, 1988: xvii, Akt: Crossley & Watson, 2003). Bu tür çalışmalarda eğitimin belirli bir alanını açıklamak, analiz etmek ve bu alanda öneri getirmek için araştırmacının kendi ülkesi dışında yürüttüğü araştırmalardır. Bunlara da “uluslararası eğitim” (international education) araştırmaları ismi verilmiştir. Karşılaştırmalı eğitim ile uluslararası eğitim birbirini tamamlasa da

aralarında farklılıklar vardır. Epstein (1994; Akt: Crossley & Watson, 2009)'e göre karşılaştırmacılar eğitim sistemlerinin neden farklılaştığını ve eğitimin nasıl daha geniş sosyal faktör ve güçlerle ilişkili olduğuyula ilgilenirken, uluslararası eğitimciler ise karşılaştırmalı eğitim bulgularını, eğitim süreçlerini daha iyi anlamak ve uluslararası anlayış politikalarını geliştirmek için kullanmaktadırlar. Sandler (1900; Akt: Crossley & Watson, 2003)'a göre karşılaştırmalı eğitimin temel hedefi kendi sistemimizi daha iyi anlayıp onunla daha uyumlu bir hale gelebilmektir. Bu çalışma da karşılaştırmalı eğitim araştırması olarak görülse de araştırmanın temel amacı iki ülkedeki yansıtıcı düşünme uygulamalarının incelenmesiyle ülkemizdeki uygulamalara öneriler getirmek olduğu için uluslararası eğitim araştırmaları kategorisine girdiği düşünülmektedir.

Ayrıca bazı karşılaştırmacılara göre hiçbir teori ya da hipotez tek bir durumun incelenmesinden geliştirilemez. Bu nedenle belli bir konuda genel açıklamalar üretebilmek için yapılacak her çalışma karşılaştırmalı olmalıdır. Yansıtıcı düşünme üzerine yapılan araştırmalar da bu bağlamda genellikle tek boyutlu kalmaktadır. Yapılan araştırmaların tamamına yakını belirli bir durum ya da ortamda geçmekte ve bu durumu yansıtmaktadır. Farklı sistem ve durumlardaki eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamalarının incelenip analiz edilmiş olmasından dolayı bu çalışma kapsam açısından genişletir ve araştırma sonunda yapılan önerilerin hedef kitlesi sadece Türkiye'deki eğitim yöneticileriyle sınırlı kalmamaktadır.

### **3.1.1.2 Fenomenoloji (Olgubilim)**

Araştırmanın birinci basamağı nitel araştırma desenlerinden fenomenolojiye (olgubilim-phenomenology) dayanan metotlar üzerine kurulmuştur. Fenomenoloji insan tecrübesinin ve çevremizde olup bitenlerin bu tecrübeler yoluyla nasıl ortaya konulduğunun araştırılmasıdır (Sokolowski, 2000). Fenomenoloji, benliğin ya da olgunun özünü ve anlamını araştırır (Sokolowski, 2000). Zaman içinde fenomenolojinin anlamı konusunda anlaşmazlıklar görülmüştür. Bunun en önemli sebebi ise terimin bir felsefe, paradigma, metodoloji ve araştırma metodu olarak kullanılmasıdır (Ehrich, 2003). Terimin anlam tartışmaları Merleau-Ponty'nin "Phenomenology of Perception" (1962) adlı bir kitap yazmasına bile neden olmuştur.

Fenomenoloji Yunanca, şeylerin görünüşü anlamına gelen phainomenon kelimesinden gelmektedir (Ehrich, 2003). Fenomenolojinin temelleri Kant ve Hegel'e dayanıyor olsa da, Husserl fenomenolojinin kurucusu olarak kabul edilir (Groenewald, 2004). Husserl nesnelerin dış dünyada bağımsız olarak var oldukları ve nesnelere hakkında edinilen bilgilerin güvenilir olduğu görüşüne karşıdır. Ona göre sadece nesnelerin kişilerin bilincinde nasıl algılandığı konusunda gerçekliğe ulaşılabilir. Bu nedenle gerçekliğe ulaşmak için birinci elden tecrübe şarttır. Husserl'a göre fenomenoloji olayları, şeyleri bireyin tecrübe ettiği şekilde tasvir etmektir ki bu da bilim ve bilimsel bilgidan uzaklaşarak olayların, şeylerin kendisine dönmektir (1970, s.252).

Fenomenolojik bakışta gerçekliğin kendiliği diye bir şey söz konusu değildir. Gerçeklik her zaman bir bilinç tarafından bilinen bir gerçekliktir. Bu nedenle dünya deneyimlerimizin tümü bilinç tarafından oluşturulmuştur (Eagleton 2004). Fenomenolojik yöntemde "askıya alma" ve "fenomenolojik indirgeme" kategorileri kullanılır. Bu kategorilerle "hem bildiklerimiz hem de gerçeklik dışta bırakılarak, bilginin nasıl ve hangi süreçlerde oluştuğu anlaşılmalı çalışılır" (Eagleton 2004). Pozitivizme karşı fenomenoloji araştırmacıları, araştırmacının önyargı ve değerlerinden asla tam olarak sıyrılmayacağını savunurlar (Hammersley, 2000).

Fenomenolojik araştırmada araştırmacının amacı araştırılacak şeyi var olan tüm teori ve varsayımlardan arınarak, açıklamaktan ziyade, olabildiğince doğru bir şekilde tasvir etmektir (Husserl, 1970; Giorgi, 1985 Akt. Groenewald, 2004). Fenomenoloji araştırmacıları araştırılan şeyi katılımcıların perspektifine göre anlamaya çalışırlar (Welman & Kruger, 1999). Bu nedenle fenomenoloji uygulayan bir araştırmacı insanların yaşamış deneyimlerini temel almalıdır (Kvale, 1996). Fenomenolojik araştırmalar genellemelere yer vermeden her bir durum üzerinde detaylı tasvir ve yorum yapar. Bu nedenle okuyucu, araştırma bulgularından var olan teorilere varır ve araştırmacının yorumlarına nasıl vardığını görür (Lester, 1999).

Fenomenolojik çalışmalar tecrübeyi ve bireylerin bu tecrübeleri kendi perspektiflerinden algılarını ortaya koymada özellikle etkilidirler (Lester, 1999). Fenomenolojiye dayanan araştırmalarda mülakat, söyleşi (conversation) gözlem, eylem araştırması, odak grup çalışması, kişisel yazılar gibi tümevarımsal, nitel metotlar kullanılabilir (Lester, 1999).

Bu çalışmada fenomenolojik araştırma metotlarının kullanılmasındaki amaç eğitim yöneticilerinin profesyonel gelişimlerini sağlamak için yansıtıcı düşünme stratejileri kullanarak tecrübelerini nasıl anlamlandırdıklarını derinlemesine incelemektedir. Fenomenoloji eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme stratejilerinin var olan teori ve yaklaşımlardan bağımsız olarak kendi sesleriyle aktarılmasına olanak tanıyacaktır.

### **3.1.2. Nitel Araştırma Çalışma Grubu**

Nitel araştırmanın çalışma grubunu 2008–2009 bahar döneminde İstanbul (n=24) ve Danimarka, Kopenhag’da (n=13), çeşitli ortaöğretim (gymnasium) kurumlarında görev yapmakta olan 37 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri çeşitliliğini sağlamak için Danimarka’nın ve Türkiye’nin en kozmopolit şehirleri olan Kopenhag ve İstanbul illeri seçilmiştir. Araştırma’nın Kopenhag’da gerçekleştirilen kısmı Şubat 2009-Şubat 2010 arasında araştırmacının Aarhus Universitet, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Doktoral School of Organizational Learning programında 1 yıl misafir doktora öğrencisi olarak devam ettiği sırada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın birinci basamağı olan nitel araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme (purposive sampling) yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme nitel araştırma geleneği içinde ortaya çıkmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Amaçlı örnekleme “çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların (information-rich cases) derinlemesine araştırılması” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008:88) olarak tanımlanabilmektedir. Amaçlı örnekleme yöntemini seçen araştırmacı doğa olaylarını, toplumsal olayları ya da belirli olguları anlamaya ve aralarındaki ilişkiyi keşfetmeye çalışır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008; Welman & Kruger, 1999). Amaçlı örnekleme fenomenolojik araştırmalar içinde uygun bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu nedenle katılımcıları (co-researchers- yardımcı araştırmacılar) araştırmacının amacına ve araştırmacının yargısına göre (Groenewald, 2004; Greig & Taylor, 1999) Kopenhag ve İstanbul’un çeşitli ilçelerindeki liselerde görev yapmakta olan araştırma konusunda zengin bilgi ve deneyime sahip (Kruger, 1988) olduğu düşünülen eğitim yöneticileri arasından seçilmiştir. Eğitim yöneticileriyle ilgili bilgilere internet üzerinden araştırma yapılarak, Undervisnings Ministeriet (Danimarka Eğitim Bakanlığı), MEB’de görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri alınarak ve çeşitli akademisyenlerin önerileriyle ulaşılmıştır. Kopenhag okul

yöneticilerine ulaşmada ayrıca Gymnasieskolernes Lærereforening (The Danish National Union of Upper Secondary School Teachers- *Danimarka Ulusal Ortaöğretim Kurumu Öğretmen Sendikası*)’in önemli katkıları olmuştur. Amaçlı örnekleme yönteminde farklı stratejiler kullanılabilir. Çalışmada maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) ve kartopu örnekleme yöntemi (snowballing) olmak üzere birden fazla örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisinde “evrende incelenen problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumların belirlenerek çalışmanın bu durumlar üzerinde yapılması” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008:88) sağlanır. Bu bağlamda, çalışma katılımcılarını seçerken katılımcıların farklı okul tiplerinde ve sosyo-ekonomik bölgelerde görev yapan farklı kariyer basamağındaki eğitim yöneticileri olmalarına özen gösterilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin Patton (1987, Akt: Yıldırım & Şimşek, 2005:109) tarafından belirtilen iki yararı; örnekleme dâhil her durumun ayrıntılı bir şekilde tanımlanması ve farklı özellik gösteren durumlar arasında ortaya çıkabilecek ortak temaların ortaya çıkarılmasıdır. Ayrıca maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi bu araştırmanın diğer alt amacı olan kariyer basamaklarına göre eğitim yöneticilerinde yansıtıcı düşünme uygulamaları konusunda daha geniş veriye ulaşılmasını sağlayacaktır. Bu amaçla çalışmada okul yöneticilerinin yansıtıcı uygulamalarını daha tasvir edici belirlemek amacıyla İstanbul ve Kopenhag’ın sosyo-ekonomik durumu ve derecesi farklı (A,B,C tipi) okulları seçilmiş ve bu okulların yöneticilerinden araştırma grubu oluşturulmuştur.

Araştırmada kullanılan diğer bir örnekleme yöntemi ise kartopu yöntemi (snowballing)’dir. Kartopu yöntemiyle araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılardan araştırmaya faydalı olacağı ve araştırmada yer almak isteyeceğini düşündükleri başka okul yöneticilerinin isimlerini ve erişim bilgilerini alarak örneklem genişletme yoluna gidilmiştir. Kartopu yöntemi (snowballing), araştırma katılımcıları tarafından görüşme için bir başkasının tavsiye edilerek örneklemin çoğaltılması yöntemi olarak tanımlanabilmektedir (Groenewald, 2004; Patton, 1990). Fenomenolojik araştırmalarda “veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek veya yansıtabilecek zengin bilgi kaynağı olabilecek birey, grup ya da durumların saptanmasında etkilidir” (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu nedenle kartopu yöntemi derinlemesine görüşmelerin yapıldığı bu tür bir araştırmada uygun görülmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005).



Fenomenolojik araştırmalarda karşılaşılan ortak sorun örnekleme büyüklüğüdür. Bu tür araştırmalarda düşülen en büyük hata, katılımcıların sayısını arttırmanın araştırmanın istatistiksel olarak güvenirliğini arttıracağı düşüncesidir (Lester, 1999). Nitel araştırmalarda katılımcıların farklı durum ya da yerlerden seçildiği teorik örnekleme ya da katılımcıların çokluğuyla güvenirliğin arttığı istatistiksel örnekleme gibi farklı metotların kullanımı yoluna gitme hataları yaşanabilmekte ya da araştırmacılar bu yönlerden eleştirilebilmektedir. Ancak, amaçlı örnekleme stratejisinin kullanıldığı araştırmalarda örnekleme büyüklüğüne ve örnekleme yöntemine karar verilirken çalışmanın amacı temel alınmalıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Fenomenolojik araştırmalarda derin görüşmeler yapılarak 10 katılımcıya ulaşılması yeterli bulunurken (Boyd, 2001; Creswell, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2005) bu tür araştırmada yeterli derinliğe inildiği takdirde tek bir örnekleme bile yeterli görülmektedir (Glaser & Strauss, 1967). Görüşülen okul yöneticileri farklı yaş gruplarından ve farklı yöneticilik kıdemeine sahip kişilerden oluşmaktadır. Araştırmada kariyer basamağı demografik değişkeni de incelenmiş olmasından dolayı katılımcıların farklı yaş gruplarında ve yöneticilik tecrübesine sahip olmaları da elde edilen verilerde çeşitlilik sağlamaktadır. Araştırmanın İstanbul'da yapılan bölümünde 12'si devlet, 12'si ise özel liselerde görev yapmakta olan toplam 24 okul yöneticisiyle görüşülmüştür. Araştırmaya katılan yöneticilerin 7'si kadın, 17'si ise erkeklerden oluşmaktadır. Bunun en önemli nedeni ortađđretim seviyesinde okul yöneticilerinin çoğunlukla erkek olmasıdır. Araştırmada katılımcıların özel ve kurumsal kimliklerinin gizliliği ilkesine bağlı kalınarak kimliklerini yansıtıcı bilgilere yer verilmemiştir. Katılımcıların 11'i evli, 2'si bekâr; 11'i devlet okulu, 2'si özel okulda görev yapmaktadır. İstanbul'da araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin 5'i 3 yıl ve altı yıl, 5'i 4-8 yıl, 3' 9-12 yıl, 3' 13-16 yıl, 3' 17-20 yıl, 5'i de 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı eğitim yöneticilerinin 16'sının branşı Sosyal Bilimler, 6'sı Fen Bilimleri, 2'si ise Sanat/Spor dallarındandır. Katılımcıların 10'u eğitim enstitüsü, 5'i eğitim fakültesi, 2'si ilahiyat fakültesi, 4' yüksek lisans, 2'si doktora derecesine sahiptir. Katılımcıların 19'u evli, 5'i ise bekâr; yaşca en kğ 31, en büyüğü ise 58'dir. Görüşülen okul yöneticileri farklı yaş gruplarında ve yöneticilik tecrübesine sahip kişilerden oluşmaktadır. Araştırmada eğitim yöneticilerinin farklı kariyer basamaklarındaki yansıtıcı düşünme becerilerinin saptanması da amaçlandığı için katılımcıların farklı yaş

gruplarında ve yöneticilik tecrübesine sahip olmaları elde edilen verilerde çeşitlilik sağlamaktadır. Nitel araştırmanın İstanbul'da gerçekleştirilen aşamasında araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4 İstanbul İli Nitel Çalışma Grubundaki Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özellikleri**

	<b>Rumuz</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>Yaş</b>	<b>Okul Türü</b>	<b>Yön. Kıdemi</b>	<b>Branş</b>	<b>Eğitim Durumu</b>
1	Ahmet	Erkek	Evli	54	Devlet Lisesi	27	Coğrafya	Eğitim Enstitüsü
2	Behçet	Erkek	Evli	48	Devlet Lisesi	9	Tarih	Eğitim Enstitüsü
3	Beyza	Erkek	Evli	45	Devlet Lisesi	7	Tarih	Eğitim Enstitüsü
4	Cahit	Erkek	Evli	50	Devlet Lisesi	20	Müzik	Eğitim Enstitüsü
5	Cihangir	Erkek	Bekâr	34	Özel Lise	2	Fizik	Eğitim Fakültesi
6	Emin	Erkek	Evli	41	Devlet Lisesi	4	Din Kültürü	Üniversite
7	Halil	Erkek	Evli	58	Özel Lise	20	Beden Eğitimi	Eğitim Enstitüsü
8	Handan	Kadın	Bekâr	31	Özel Lise	1 ay	Felsefe	Yüksek Lisans
9	Hasan	Erkek	Evli	53	Devlet Lisesi	30	Matematik	Eğitim Enstitüsü
10	Hivda	Kadın	Evli	57	Devlet Lisesi	20	Coğrafya	Eğitim Enstitüsü
11	Işık	Kadın	Evli	42	Özel Lise	12	İngilizce	Yüksek Lisans
12	Yiğit	Erkek	Evli	-	Devlet Lisesi	35	Matematik	Eğitim Enstitüsü
13	Mecit	Erkek	Evli	45	Devlet Lisesi	6	Din Kültürü	Üniversite
14	Murat	Erkek	Evli	35	Özel Lise	4	İngilizce	Yüksek Lisans
15	Melda	Kadın	Bekâr	44	Özel Lise	13	İngilizce	Yüksek Lisans
16	Mine	Kadın	Bekâr	36	Devlet Lisesi	9	Matematik	Eğitim Fakültesi
17	Safa	Erkek	Evli	-	Devlet Lisesi	30	Edebiyat	Doktora
18	Senem	Kadın	Bekâr	39	Özel Lise	15	İngilizce	Doktora
19	Süleyman	Erkek	Evli	-	Özel Lise	34	Tarih	Eğitim Enstitüsü
20	Tayfun	Erkek	Evli	44	Devlet Lisesi	4	Türk Dili	Eğitim Fakültesi
21	Tolga	Erkek	Evli	35	Özel Lise	1,5	İngilizce	Eğitim Fakültesi
22	Yahya	Erkek	Evli	48	Özel Lise	16	Fizik	Eğitim Enstitüsü
23	Yasemin	Kadın	Evli	34	Özel Lise	2	Psikoloji	Eğitim Fakültesi

<b>Rumuz</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>Yaş</b>	<b>Okul Türü</b>	<b>Yön. Kıdemi</b>	<b>Branş</b>	<b>Eğitim Durumu</b>	
24	Zafer	Erkek	Evli	40	Özel Lise	1	Kimya	Eğitim Fakültesi

Araştırmanın Kopenhag'da gerçekleştirilen bölümünde 10'u devlet, 3'ü ise özel bir lisede görev yapmakta olan toplam 13 okul yöneticisiyle görüşülmüştür. Araştırmaya katılan yöneticilerin 6'sı kadın, 7'si ise erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların 11'i evli, 2'si bekâr; 11'i devlet okulu, 2'si özel okulda görev yapmaktadır. Kopenhag'da araştırmaya katılan okul yöneticilerinin 2'si 3 yıl ve altı yıl, 3'ü 4-8 yıl, 3'ü 9-12 yıl, 3'ü 13-16 yıl, 2'si 17-20 yıl mesleki kıdeme sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı okul yöneticilerinden 7 tanesi yönetim alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Danimarka'da öğretmen eğitimi gereği tüm öğretmenler ve dolayısıyla okul yöneticileri iki farklı alanda branşa sahiplerdir. Nitel araştırmanın Kopenhag'da gerçekleştirilen aşamasında araştırmaya katılan okul yöneticilerinin demografik özellikleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5 Kopenhag İli Nitel Çalışma Grubundaki Eğitim Yöneticilerinin Demografik Özellikleri**

Rumuz	Cinsiyet	Medeni Durum	Yaş	Okul Türü	Yön. Kıdemi	Brans	Eğitim Durumu	
1	Allan	Erkek	Evli	58	Özel Gymnasium	14	Danca ve Tarih	Yüksek Lisans
2	Anne	Kadın	Evli	49	Gymnasium	7	Bilgisayar ve Fen Bilimleri	Üniversite
3	Hans	Erkek	Evli	62	Gymnasium	18	Matematik ve Danca	Üniversite
4	Henrik	Erkek	Evli	55	Gymnasium	10	İngilizce ve Müzik	Yüksek Lisans
5	Jens	Erkek	Evli	54	Gymnasium	8	Danca ve Beden Eğitimi	Yüksek Lisans
6	Thomas	Erkek	Bekâr	40	Gymnasium	1,5	Matematik ve Tarih	Yüksek Lisans
7	Kirsten	Kadın	Evli	65	Gymnasium	18	Tarih ve Danca	Üniversite
8	Marianne	Kadın	Evli	64	Gymnasium	16	Danca ve Din	Üniversite
9	Mette	Kadın	Bekâr	58	Özel Gymnasium	14	Danca ve Fransızca	Yüksek Lisans
10	Kristian	Erkek	Evli	43	Gymnasium	10	Tarih ve Sosyal Bilgiler	Üniversite
11	Jimmy	Erkek	Evli	50	Özel Gymnasium	3	İngilizce ve Müzik	Yüksek Lisans
12	Eva	Kadın	Evli	42	Gymnasium	4	İngilizce ve Danca	Yüksek Lisans
13	Birgitte	Kadın	Evli	43	Gymnasium	9	Danca ve İtalyanca	Üniversite

Araştırmada katılımcıların özel ve kurumsal kimliklerinin gizliliği ilkesine bağlı kalınarak kimliklerini yansıttıcı bilgilere yer verilmemiştir.

### 3.1.3 Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmanın birinci basamağında nitel veri toplama yöntemlerinden yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmış ve görüşme türlerinden görüşme formu yaklaşımı araştırmanın amacına uygun bulunmuştur. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla kullanılır” (Patton 1987:111, Akt: Yıldırım & Şimşek, 2005: 122). Görüşme formu farklı bireylerle görüşülürken diğer görüşme türlerine göre daha sistematik ve karşılaştırılabilir bilgi elde etmeyi sağlar ki bu da araştırma iki farklı ülkede gerçekleştirildiği için araştırmacı açısından analiz aşamasını kolaylaştırmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Görüşme yöntemi kolay gibi görünse de özel eğitim gerektiren bir veri toplama yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Tüm bu süreç içinde görüşme formunun hazırlanması da ayrı bir önem arz etmektedir. Araştırmada görüşme formunun hazırlanması sırasında belirli basamaklar takip edilmiştir. Bu aşamada öncelikle araştırmanın cevaplamaya çalıştığı sorular açık ve kesin bir şekilde belirlenmiştir (Anderson, 1990, Akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Sonraki aşamada ilgili alanyazın ile araştırma soruları arasında etkili bir etkileşim kurulmaya çalışılarak (Yıldırım & Şimşek, 2005) bu sorular daha işlevsel ve noktasal sorulara dönüştürülmüştür (Anderson, 1990, Akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Bu aşamada araştırmanın yapılacağı hedef kitle, soruların yön bulmasında etkili olmuştur. Standart cevaplar gerektirmediğinden, doğru ya da yanlış cevap verme riski olmadığından ve katılımcılara esneklik sağlayacağı düşünüldüğünden dolayı hazırlanan soruların açık uçlu olmasına (Yıldırım & Şimşek, 2005) özen gösterilmiştir. Böylece okul yöneticilerine herhangi bir etki altında kalmadan kendi hikâyelerini rahatlıkla aktarabilme fırsatı verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının neler olduğunu direk olarak sormak yerine, bunları ortaya koymaya yönelik dolaylı sorular hazırlanmıştır. Dolaylı sorulara ek olarak katılımcılar için sorulara farklı anlamlar yüklenmesi ihtimaline karşın alternatif sorular ve sondalar hazırlanmıştır. Buradaki amaç katılımcıları belirli bir cevaba yönlendirmekten ziyade, aynı sorunun farklı bir şekilde ifade edilmesini sağlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Sonraki aşamada sorular mantıklı bir biçimde düzenlenmeye çalışılmıştır.

Görüşme formunun başına okulun büyüklüğü, sosyo-ekonomik durumu, öğrenci ve öğretmen sayısı, katılımcının kaç yıldır yöneticilik yaptığı ve eğitim geçmişi hakkında kısa demografik bilgiler almak üzere bir bölüm eklenmiştir. Hazırlanan taslak görüşme formları iki ülkede de uzmanların görüşlerine sunulmuştur. Özellikle Danimarka’da uygulanacak görüşme formunun hazırlanması sırasında, her ne kadar eğitim sistemi hakkında geniş araştırmalar yapmış olsa da araştırmacının bu ülkenin eğitim sistemine ve kültürel yapısına yabancı olmasından dolayı daha çok uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı, görüşme formunun hazırlanmasının her aşamasında Aarhus Üniversitesi, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Doktoral School of Organizational Learning bölümünde misafir doktora öğrenciliği sırasında bir sene boyunca danışmanlığını üstlenmiş olan Doç. Dr. Lejf Moos’un da görüşleri ve yönlendirmesi ışığında soruların

Danimarka eğitim sistemine uygunluğu konusuna ve özellikle dilsel açıklık konusuna çok özen göstermiştir. Danimarka’da İngilizcenin herkes tarafından akıcı konuşulabiliyor olması bu aşamada araştırmacının işini kolaylaştırmıştır. Ancak görüşme sorularında ifade edilmek istenenin onlar tarafından da aynı şekilde algılandığının test edilmesi önemli görülmüştür. Bu açıdan uzman görüşünden yoğun olarak faydalanılmıştır. Son aşamada ise hazırlanan görüşme formu pilot teste tabi tutulmuştur (Anderson, 1990, Akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Danimarka’da iki, Türkiye’de ise 3 okul yöneticisiyle pilot görüşme uygulaması yapılmıştır. Görüşmeler sesli olarak kaydedilmiş ve sonradan araştırmacı tarafından tekrar dinlenerek sorularda açık olmayan ifadeler belirlenmiş, çok genel kalan sorular daha derinleştirilmiş, araştırmayı temel hedefinden uzaklaştıran ve katılımcıların aynı cevapları tekrar vermesine yol açan sorular elenmiştir. Bu aşamaların sonunda görüşme formu Ek 5 ve EK 6’daki halini almıştır.

#### **3.1.4. Nitel Verilerin Toplanması**

Nitel verilerin toplanması aşamasında İstanbul ve Kopenhag’da görüşme yapılmak istenen eğitim yöneticilerine ilk adım olarak e-mail yoluyla ulaşılmaya çalışılmıştır. Yöneticilerin yoğunlukları göz önünde tutularak gönderilen ilk mailler çok kısa tutulmuştur. Maillerde 3-4 cümle ile araştırmacının kimliği, araştırmanın amacı ve mülakat talebi belirtilmiştir. Maillerde ayrıca okul yöneticilerine araştırmayla ilgilenmeleri durumunda araştırma ve mülakat sorularıyla ilgili ayrıntılı bilgi gönderileceği belirtilmiştir. İlk mailin ardından okul yöneticilerinden gelen olumlu ve olumsuz cevaplara göre ikinci adımda gönüllü katılımcılara gene e-mail aracılığıyla araştırma, mülakat soruları ve mülakat süreci ile ilgili bilgi gönderilmiştir. Randevular telefon ya da gene e-mail aracılığıyla ayarlanmıştır. Kopenhag’daki nitel veri toplama süreci Mart 2009’da yazışmaların başlamasıyla başlamış ve Aralık 2009’da yapılan son mülakatla sona ermiştir. Kopenhag’da gerçekleştirilen tüm mülakatlar katılımcıların iznini alarak dijital kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

İstanbul’daki okul yöneticileriyle ise araştırmacının yurtdışında olduğu süreçte Haziran 2009’da e-mail ve telefon yoluyla iletişime geçilmiştir. Araştırmacı Temmuz 2009’da 1 ay süreliğine geldiği İstanbul’da görüşmelerin bir bölümünü gerçekleştirmiştir. Görüşmelerin diğer kısmı ise Şubat-Mart 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

İstanbul'da yapılan mülakatların 2'si hariç tümü katılımcıların iznini alarak kaydedilmiştir. Kopenhag ve İstanbul'daki okul yöneticileriyle mülakat öncesi yapılan yazışma örnekleri EK'ler bölümünde sunulmaktadır (Bkz: EK 1-2-3-4). Genel olarak iki ülkede birden nitel verilerin toplanması süreci Mart 2009-Mart 2010 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın etik kurallar dâhilinde yürütülebilmesini sağlamak ve katılımcıların güvenini kazanmak için görüşmeye başlamadan önce katılımcılar bilgilendirilmiş ve onayları (informed consent) alınmıştır (Groenewald, 2004; Kvale 1996). Bu amaçla araştırmacı, görüşme öncesi a) Araştırmanın temel sorusunu vermeden (Kvale, 1996) araştırmanın amacını, b) Aşamalarını, c) Yararlarını, d) Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığını, e) Katılımcının mülakatı istediği zaman bırakabileceğini, f) Gizlilik esaslarını (Bailey, 1996) anlatan anlaşma niteliğindeki bir mektubu katılımcılara açıklamış ve katılımcıların onayını almıştır. Bu sayede araştırmaya katılmayı kabul eden katılımcılarla görüşme öncesi araştırmanın içeriği konusunda fikir birliğine varılmıştır. Mülakat süreci ile ilgili fikir birliğine varılmasının ardından görüşme için randevu süreci başlamıştır. Görüşmeler 1 saat ile 2 saat arasında sürmüştür. Görüşmelerin tümü katılımcıların kendilerini daha rahat ve güvende hissedecekleri düşünülen kendi ofislerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında yansıtıcı dinleme tekniği kullanılmıştır. Yansıtıcı dinleme tekniğinde araştırmacı kendini katılımcının yerine koyar ve katılımcının sözleri, ses tonu, jest ve mimikleri üzerine odaklanıp tarafsız ve sohbeti teşvik edici olmaya çalışır (Jentz & Murphy, 2005). Araştırmacı, görüşmeler sırasında katılımcıların ek bilgi vermesini ve verdikleri yanıtların niteliğini arttırmak amacıyla teşvik edici olabilmek için katılımcıyı yönlendirmekten kaçınarak geri bildirimlerde bulunmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Araştırmacı görüşmelerdeki akıcılığı bozmamak ve görüşmeyi daha çok sohbet ortamına dönüştürmek için soru formundaki soruları sorarken akışa göre gerekli değişiklikleri yapmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırmacı ayrıca sohbet ortamını güçlendirmek için görüşme sorularını konuşma tarzında sormaya çalışmış ve bu şekilde süreci sorgulama sürecinden ziyade bilgi vermeye davet edici, doğal bir iletişim havasına sokmaya çalışmıştır. Bu nedenle görüşme sorularını soru formundan okumamış, sorular göz teması kurularak katılımcılara günlük dilde ifade edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Yapılan her görüşmenin ardından mülakat detayları ve içeriğine ilişkin Mülakat İrtibat Özet Formu (Contact Summary Sheet) kullanılmıştır (Miles & Huberman, 1994) (Bkz: EK 7). Mülakat İrtibat Özet Formu araştırmacıya yaptığı bir görüşme sonrasında görüşmedeki temel kavramları, temaları, kritik olayları vb. üzerinde yansıtma yapmasına ve bunları çok kısa özetlerle yazıya dökmesine olanak sağlar. Bu şekilde araştırmacı detaylar arasında kaybolmaktan kurtulur ve bu yöntem araştırmacıya görüşmedeki önemli noktaları not alarak kodlama ya da temalama sırasında başka bir uzmandan yardım alabilmesini kolaylaştırır (Miles & Huberman, 1994). Kodlama ve temalama sırasında araştırmacının meslektaşlarından teyit alması çalışmanın geçerliği açısından önem arz etmektedir. Araştırmacı kodlama ve temalama aşamasında Mülakat İrtibat Formları yardımıyla meslektaşlarıyla bir araya gelip onların fikirlerini alma yoluna gitmiştir. Nitel araştırmada geçerliği sağlamak için çeşitli teknikler kullanılabilir. Meslektaş teyidi ve katılımcı teyidi ise bu tekniklerden bazılarıdır. Nitel araştırmaların risklerinden biri araştırmacının dinlediklerini yanlış anlama olasılığıdır. Katılımcıların teyitlerini almak ve olası yanlış anlamaları ortadan kaldırmak için sesli olarak kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından kelimesi kelimesine yazıya dökülmüş ve katılımcılara bir mektupla beraber gönderilmiştir (Bkz: Ek 8-9). Katılımcılardan gelen cevaba göre görüşme dökümlerine son şekli verilmiş ve veriler analizde kullanıma hazır hale getirilmiştir. Katılımcı teyidi sayesinde araştırmacı elindeki verileri olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız ele aldığından emin olabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005:255).

### **Geçerlik - İnanırcılık (İç geçerlik) ve Aktırılabilirlik (Dış geçerlik)**

Nitel araştırmanın doğası gereği nicel araştırmadan farklı olması nedeniyle araştırmada Lincoln ve Guba (1985: Akt: Yıldırım & Şimşek, 2005:s.265)'nin geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için geliştirdiği stratejiler kullanılmıştır. Buna göre araştırmanın geçerlik boyutunda “iç geçerlik” yerine “inandırcılık” “dış geçerlik” yerine de “aktırılabilirlik” kavramları kullanılmıştır.

Bilimsel bir araştırmada inandırcılığın sağlanabilmesi için bazı stratejiler geliştirilmiştir: a) uzun süreli etkileşim, b) derinlik odaklı veri toplama, c) çeşitleme, d) uzman incelemesi, e) katılımcı teyidi (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.265). Bu araştırmada inandırcılığı sağlamak amacıyla gerçekleştirilen stratejiler şunlardır: a) Uzun süreli



etkileşim: Araştırmacı görüşmelerden önce ve sonra görüşme yaptığı okul ortamında olabildiğince çok zaman geçirmiş ve okuldaki havayı soluma imkânı bulmuştur. Hatta bazı görüşmeler sonunda okul yöneticisiyle birlikte okul turuna çıkmış ve bu sırada okul yöneticisinin öğrenci ve öğretmenlerle de iletişimini gözlemlene şansı bulmuştur. Ayrıca görüşmelerde oluşturulan sohbet ortamı katılımcıların görüşmeleri kendi istekleriyle önceden karar verilen süreden daha çok uzatmalarını sağlamıştır. b) Derinlik odaklı veri toplama: Araştırmacı elde edilen görüşme metinlerini derinlemesine inceleyerek metin içi ve metinler arası kavramları karşılaştırma ve yorumlama yoluna gitmiştir. c) Çeşitleme: Araştırmacı daha çok veri toplayacağını düşündüğü okul yöneticilerinden, farklı kariyer basamağındaki, farklı sosyo-ekonomik düzeydeki okulların yöneticilerinden zengin veri toplamak amacıyla örneklem çeşitlemesi yoluna gitmiştir. Araştırmada örneklem seçiminde hem maksimum çeşitlilik örnekleme hem de kartopu örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. d) Uzman incelemesi: Toplanan verilerin kodlanması, temalanması ve analizinde eleştirel bakış getiren bir uzman geri bildirimde bulunmuştur. e) Katılımcı teyidi: Görüşme sonrasında görüşme dökümlerinin katılımcılara gönderilmesi yoluyla katılımcıların teyidi sağlanmış, bu şekilde eklemek, değiştirmek ya da görüşmeden çıkarmak istedikleri bölümler netleştirilmiştir.

Nitel araştırmada “aktarılabirliği” sağlamak için a) ayrıntılı betimleme, b) amaçlı örnekleme stratejileri kullanılabilir (Erlandson ve diğerleri, 1993, Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.270). Araştırmanın aktarılabirliğini sağlamak amacıyla şu stratejiler izlenmiştir: a) Veriler özgünlükleri korunacak şekilde katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak, yorum katmadan kullanılmıştır. b) Araştırmada hem genele ait tipik karşılaşılan olay ve olguları hem de özele ait değişkenlik gösteren özellikleri ortaya koymak amacıyla amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

### **Güvenirlik- Tutarlık (İç güvenilirlik) ve Teyit Edilebilirlik (Dış güvenilirlik)**

Lincoln ve Guba (1985: Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.264) nitel araştırmada güvenilirliğin sağlanmasında iç güvenilirlik yerine “tutarlık” ve dış güvenilirlik yerine de “teyit edilebilirlik” stratejilerini önermektedir. Nitel araştırmada tutarlılığı sağlamada tekrar edilebilirlik nicel araştırmada olduğu gibi bir kıstas değildir. Tutarlılıkla ifade edilmek istenen “olay ve olguların değişkenliğini kabul eden ve bu değişkenliği,

araştırmaya tutarlı bir biçimde yansıtabilen bir yaklaşım” (Yıldırım & Şimşek, 2005) izlemektedir. Bu nedenle araştırmada tutarlık incelemesi kapsamında görüşmelerde soruların benzer bir yaklaşımla sorulmuş olmasına, kayıtların aynı şekilde tutulmasına, veri kodlaması sırasında aynı süreçlerin takip edilmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla, elde edilen sonuçların araştırmacının öznel yargılarından arındırılıp arındırılmadığını test etmek için bir uzmandan yardım alınmıştır. Bu uzman, araştırma sonuçlarını ham veriler ile karşılaştırarak teyit incelemesinde bulunmuştur.

### **3.1.5. Nitel Araştırma Verilerinin Çözümlemesi**

Araştırmada görüşme yoluyla toplanan nitel veriler analiz aşamasında veri analizi çeşitlerinden “içerik analizi” tekniğine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin temel amacı birbiriyle benzer verileri belirli kodlar ve kategoriler (temalar) çevresinde bir araya getirip anlamlı bir şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005). İçerik analizinde Strauss ve Corbin (1990, Akt: Yıldırım & Şimşek, 2005)’in geliştirdiği model temel alınmıştır: a) verilerin kodlanması, b) temaların bulunması, c) verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, d) bulguların yorumlanması, ve e) raporlaştırma. Bu süreçte öncelikle yazıya geçirilen görüşmeler araştırmacı tarafından analize hazır hale getirilmiştir. Araştırmada, katılımcılara kimliklerini korumak amacıyla birer takma isim verilmiş ve katılımcıların çalıştıkları kurum isimleri de gizli tutulmuştur. Daha sonra kodlama aşamasına geçilerek veriler tekrar tekrar okunmak suretiyle sözcük, cümle ya da paragraf bazında bölümlere ayrılmaya başlanmıştır. Kodlama aynı konuda birleşen kelime, kelime grubu, cümle ya da belirli paragrafların aynı başlık ya da başlıklar altında toplanmasını sağlarken, araştırmacıyı elindeki verilerle ilgili sorgulama sürecine sokar. Bu süreçte araştırmacı veri üzerinde yaratıcı düşünerek, veriye sorular yöneltir ve veriden teori üretir ve taslak oluşturur (Coffey & Atkinson, 1996, s.30). Kodlama işlemi bilgisayar ortamında kelime işlemci vasıtasıyla görüşme dökümlerinin sağ yanına not almak şekliyle gerçekleştirilmiştir. Alanyazın yardımıyla da veri analizi öncesinde genel bir kavramsal yapı oluşturmak mümkün olduğundan kodlamanın ilk aşaması kavramsal yapıya göre yapılmıştır. Ancak kodlama sırasında ortaya çıkan yeni kodlar var olan listeye eklenmiş ya da eski kodlarda değişiklik yapılma yoluna gidilmiştir. Bu yöntem alanyazında genel bir çerçeve içinde

yapılan kodlama adı verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2005). Veri setinin yoğunluğundan dolayı temalamaya geçmeden önce kodlama yapılan veriler üzerinde Miles ve Huberman (1994)'ı referans alarak cross-case ve cross-over analizleri yürütülmüş ve matrix tablo oluşturulmuştur. Uzun ve yorucu bir süreç olmasına rağmen matrix tablo araştırmacının tüm kodları belirli gruplar altında toplamasını ve veriye genel bakışını sağlamıştır. Matrix tablonun yardımıyla geliştirilen kod listesi ve kodların sınıflandırılmasının ardından veri analizini daha sistematik bir hale getirme, yapılan kodlamaları gözden geçirme ve üzerlerinde değişiklik yapabilme ve temalar arası ilişki kurabilmede kolaylık sağlaması açısından veri kodlamaları NVIVO 8 nitel analiz programına aktarılmıştır. Hazırlanan kod listesinin NVIVO programına geçirilmesi sırasında araştırmacı veriler üzerinde tekrar detaylı düşünme imkânı bulmuş ve bazı kod ve sınıflandırmalar üzerinde değişiklikler yapmıştır. Araştırmacı temalama aşamasını da bu süreçte gerçekleştirmiştir. Ortaya çıkan kodların benzerlik ve farklılıklarını saptamak yoluyla birbirleriyle ilişkili olan temaları bir araya getirerek temaları belirlemeye başlamıştır. Yani bu aşamada bir önceki aşamada yapılan ayrıntılı kodlama, tematik kodlamaya dönüştürülmüştür. Bu süreçte zaman zaman kodları bir araya getiren temalar da kendi aralarında bir kategori oluşturmuş ve araştırmacı tarafından bir üst düzey kodlama yapmak gerekli olmuştur. Strauss ve Corbin (1990, Akt: Yıldırım & Şimşek, 2005)'in önerdiği üçüncü aşama olan verilerin kod ve temalara göre düzenlenmesi aşamasını gerçekleştirmek için NVIVO 8 nitel veri analizi programı kullanılıyor olmasından dolayı araştırmada farklı bir çalışma yapılması gerekmemiştir.

Bulguların yorumlanması aşamasında ortaya çıkan kodlara ve temalara göre veriler betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bulgular arasındaki ilişkilerin belirlenip bunlar arasında neden-sonuç ilişkisi kurup bulgulardan bir takım sonuçlar çıkartma yoluna gidilmiştir. Betimlemelerin yanında katılımcıların direk ifadelerine geniş bir şekilde yer verilmiştir.

Raporlaştırma aşamasında araştırma bulguları var olan alanyazın ile ilişkilendirilmiş ve tartışılmıştır. Raporlama sırasında araştırmacının akademisyenler yanında esas uygulayıcılar olan okul yöneticilerinin ve eğitim politikası geliştirenlere hitap edecek şekilde, onlar tarafından anlamlı bulunmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın önemi, sonuç bölümünde ise alanyazına katkısı ve uygulamaya ilişkin önerilere geniş bir şekilde yer verilmiştir.

## **3.2. Nicel Araştırma**

Çalışmanın bu bölümünde nicel araştırmanın modeli, çalışmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araç ve teknikleri ile toplanan verilerin çözümünde kullanılan istatistiksel araç ve teknikler yer almaktadır.

### **3.2.1 Nicel Araştırma Modeli**

Araştırmanın ikinci aşamasında nicel veri toplama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nitel çalışmada ayrıntılı olarak gerçekleştirilen içerik analizleri sonucu ortaya çıkan başlıklar dikkate alınarak okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamalarını ve becerilerini belirlemek üzere bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenirlik analizleri yapıldıktan sonra yaş, cinsiyet, branş, mezun olunan okul, görev yapılan okul türü, yöneticilik kıdemi değişkenlerine göre analizler yapılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 17.0 for Windows paket programı kullanılarak yapılmış ve anlamlılık düzeyleri, .01, .05 ve .001 olarak kabul edilerek, belirlenen anlamlılık düzeyine ulaşmayan verilerin tablolarına yer verilmemiştir.

### **3.2.2. Nicel Araştırma Çalışma Grubu**

Araştırmanın nicel bölümünde geliştirilen anketin tüm ortaöğretim kurumlarında (meslek liseleri dışında) görev yapan Türk eğitim yöneticileri üzerinde uygulanabilmesi amaçlandığından, çalışmanın kuramsal evrenini ortaöğretimde görev yapmakta olan Türk okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2009-2010 yılında İstanbul'da bulunan tüm (561) genel ortaöğretim kurumları (meslek liseleri hariç) oluşturmaktadır (meb.gov.tr). Araştırma yapılacak ortaöğretim kurumlarının türlerinin belirlenmesinde; yapılarının, işleyişlerinin ve amaçlarının diğer ortaöğretim kurumlarından çok farklı olmasından dolayı meslek liseleri kapsam dışı bırakılmıştır. Araştırmanın evren birimini ise bu okullarda görev yapmakta olan 1683 okul yöneticisi (okul müdürü ve müdür yardımcısı) oluşturmaktadır. Çıngı (1994)'ya göre evreni 1000 olan bir popülasyonda .05 güven düzeyi için örneklem olarak 278 kişiye, evrenin 2000 olduğu durumda ise .05 güven aralığında 322 kişiye ulaşmak yeterli görülmektedir (Çıngı, 1994, Akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2008: 96). Bu nedenle araştırmanın

örneklem büyüklüğü .05 güven düzeyi için minimum 400 okul yöneticisi olarak belirlenmiştir. Ancak araştırmanın güvenilirliğini yükseltmek için olabildiğince çok okul yöneticisine ulaşılmaya çalışılmıştır. Örneklem belirleme aşamasında hiçbir evren birimi açıkta kalmayacak şekilde evren (Anadolu lisesi, düz lise, özel lise, fen lisesi şeklinde) alt gruplara bölünerek bu grupların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmesini sağlamaya yarayan tabakalı örnekleme (stratified sampling) (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008) yöntemi kullanılmıştır. .05 güven aralığında minimum 400 olarak belirlenen örneklem büyüklüğü için tesadüfi olarak seçilen 175 lise seçimi yapılması uygun bulunmuştur. Evren alt birimlerinin evren büyüklüğüne göre oranları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6 Evren Alt Birimlerinin Evren Büyüklüğüne Göre Oranları**

Okul Türü	Okul Sayısı	Evrendeki Oranı
Düz Devlet Lisesi	238	% 42,5
Anadolu Lisesi	89	% 16
Fen Lisesi	3	% 0.5
Özel Lise	231	% 41
<i>TOPLAM</i>	<i>561</i>	<i>% 100</i>

Örneklem alt birimlerinin örneklem büyüklüğüne göre oranları ise Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7 Örneklem Alt Birimlerinin Örneklem Büyüklüğüne Göre Oranları**

Okul Türü	Okul Sayısı	Oranı
Düz Devlet Lisesi	77	% 44
Anadolu Lisesi	28	% 16
Fen Lisesi	0	% 0
Özel Lise	70	% 40
<i>TOPLAM</i>	<i>175</i>	<i>% 100</i>

Tablo 7’de de görüldüğü gibi araştırmanın nicel bölümündeki anket uygulamaları 77 düz devlet lisesi (% 44), 28 Anadolu lisesi (% 16) ve 70 özel lisede (% 40) yürütülmüştür. Araştırma sonunda 483 anket formuna ulaşılmıştır. Bunların 56 tanesi eksik veya yanlış kodlama, bazı soruların cevaplanmaması vb. nedenlerle elenmiştir. Analizler geriye kalan 427 kişi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

### 3.2.3 Nicel Araştırma Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel araştırma bölümünde veri toplama aracı olarak okul yöneticilerinin kariyer evreleriyle yansıtıcı düşünme becerilerinin ve uygulamalarının ilişkisini ölçmeye yönelik Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ) geliştirilmiştir.

Araştırmada OYYDÖ'nün oluşturulması sürecinde belirli aşamalar takip edilmiştir (Büyüköztürk, ve diğerleri, 2008):

1. Problemi Tanımlama: Ölçek deneme formunun oluşturulması için ilk olarak, araştırılacak problemin iyi tanımlanabilmesi ve amaçların belirlenmesi için yerli ve yabancı alanyazın incelenmiş ve okul yöneticileriyle yapılan yüz yüze görüşme analizleri kullanılmıştır. Görüşme analizleri, hazırlanacak ölçme aracının problem ve amaçlarının tam olarak şeklini almasını sağlamıştır. Böylece ölçek yöntemiyle araştırılacak temel değişkenler belirlenmiştir.

2. Madde Yazma: Problemin belirlenip ölçeğin amaçlarının netleştirilmesinin ardından soru havuzu oluşturulması aşamasına geçilmiştir. Okul yöneticileriyle yapılan yüz yüze görüşme verilerinin içerik analizi yapılarak, hazırlanacak ölçek deneme formu için madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu ilk haliyle 77 maddeden oluşmuştur. Madde havuzunu oluşturan maddeler problemi yansıtması, araştırma tekniklerine uygunluğu ve Türk dil kuralları açısından değerlendirilmek üzere alanında uzman 3 ayrı akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Söz konusu uzmanlarla informal ortamlarda tartışma yoluyla ve formal olarak madde listesi üzerinden dönüt alınmıştır.

3. Uzman Görüşünü Alma ve Ön Uygulama Formunu Oluşturma: Bu aşamada ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Kapsam geçerliği incelenirken sorulan temel soru anket maddeleriyle anketin temel amaçlarının örtüşüp örtüşmediği üzerinedir. Ölçeğin taslak formunda yer alan soruların yönetici yansıtıcı düşünme becerilerini ve uygulamalarını örneklemedeki yeterliliği ve amaca uygunluğunu incelemek amacıyla Uzman Değerlendirme Formu (UDF) (Bkz: Ek 10) hazırlanarak uzman görüşünden faydalanılmıştır. UDF likert tipi beşli derecelendirme ölçeği (hiç uygun değil=1, tam uygun=5) kullanılarak bir istatistikçi, iki araştırma teknikleri uzmanı, dört eğitim yönetimi alanında akademisyen olmak üzere toplam yedi kişi tarafından değerlendirilmeye alınmıştır.

Soruların amaca uygunluğuna karar vermede hesaplanan madde ortalama puanları, beşli derecelendirme ölçeğinin orta derecede uygun (3) seçeneğinin gerçek üst sınırı olan 3,5 puanı ile karşılaştırılmıştır. Madde ortalama puanı 3,5'ten küçük olan dokuz madde taslak formdan çıkartılarak OYYDÖ'nün 58 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Tüm bu aşamaların ardından son hali verilen taslak ölçek, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamalarını belirlemeye yönelik davranış sorularından oluşmaktadır. Hazırlanan ölçek, örneklem grubunun demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu ve yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarını belirlemek üzere hazırlanan okul yöneticisi yansıtıcı düşünme ölçeği (OYYDÖ) olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm olan kişisel bilgi formu, katılımcıların cinsiyet, kıdem, okul türü, branşı, okuldaki öğrenci sayısı, hizmet içi eğitim alıp almama durumu ve yöneticinin görevini belirlemeye yönelik toplam 7 maddeden oluşmaktadır. Bu formda yöneticilerin kimliklerini ifşa edici kişisel sorulardan kaçınılmıştır. İkinci bölüm 58 maddeyle dereceleme sorularından oluşmaktadır. Bu bölümde 1: Hiç Katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum anlamını taşımaktadır. Dereceleme soruları anket maddelerine verilen cevapların bir derecelendirme ölçeği üzerinde toplanabilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ) yerli ve yabancı alanyazının incelenmesinin ardından İstanbul ve Kopenhag'daki okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden öne çıkan ifadelerden oluşturulmuştur.

#### **3.2.4. Nicel Araştırma Verilerinin Toplanması**

Okul yöneticilerine uygulanmak üzere geliştirilen ölçek formu tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak İstanbul ilinin çeşitli ilçelerinde belirlenen 175 ortaöğretim okulu ziyaret edilerek uygulamaya konulmuştur. Anket uygulama için MEB ve valilikten gerekli izinlerin (Bkz: Ek 11) alınmasının ardından araştırmacı tarafından Nisan 2010 itibarıyla anket uygulamalarına başlanmıştır. Anket uygulamaları Eylül 2010 tarihine kadar sürdürölmüş olup okul müdürü ve müdür yardımcıları tarafından doldurulmuş toplam 427 anket elde edilmiştir.

### 3.2.5. Nicel Araştırma Verilerinin Çözümlemesi

Ölçeğin birinci bölümündeki kişisel bilgi formuna ait bilgiler SPSS 17.0 paket programına girilerek yüzde, aritmetik ortalama olarak belirtilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör yapısı ile incelenmiştir. Faktör analizi, yorumlanması oldukça güç olan birçok ilişkiyi açıklayan, birbirleriyle korelasyonu olan maddeleri yapısal olarak anlamlı, nispeten bağımsız faktörler altında toplayan çok değişkenli bir analiz tekniğidir. Faktör analiziyle çok sayıda değişkenden (maddeden) bu değişkenlerin birlikte açıklayabildikleri az sayıda tanımlanabilen anlamlı yapılar (faktörlere) ulaşmak amaçlanır (Büyüköztürk, 2002). Kimilerine göre ise faktör analizi aynı zamanda bir yapı geçerliği (construct validity) analizi olarak da tanımlanmaktadır (Köymen, 1994).

Çalışmada ölçeğin faktöriyel yapısının belirlenmesi amacıyla açıklayıcı (explatory) faktör analizi kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde, birbirleriyle ilişkili değişkenleri bir araya getirerek değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle az sayıda ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler) bulmak amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2002). Çalışmada ölçeğin faktöriyel yapısını belirlemeye yönelik olarak öncelikle döndürülmemiş temel bileşenler analizi (Principal Component Analysis) uygulanmıştır. Döndürülmemiş temel bileşenler analizi ardından, belirlenen faktörleri yorumlamada ve anlamlandırmada kolaylık sağlamak amacıyla Kaiser Normalleştirilmesiyle Varimax dik döndürme tekniği (Varimax with Kaiser Normalization) kullanılarak analiz yinelenmiştir.

Bir ölçme aracının güvenilirliğini belirlemenin birçok yolu bulunmaktadır. Likert tipi bir ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için sıklıkla Cronbach's Alpha güvenilirlik ölçütü kullanılmaktadır. Bu nedenle ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu hesaplanmıştır.



## **BÖLÜM IV: BULGULAR**

### **4.1. Danimarka Okul Yöneticileriyle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular**

#### **4.1.1. Okul Yöneticilerinin Yöneticiliği Öğrenme Yolları**

Okul yöneticilerine sorulan “yöneticiliği nasıl ve hangi kaynaklardan öğrendiniz” sorusuna verilen cevaplar yansıtıcı düşünme uygulamaları çerçevesinde analiz edilip gruplanmıştır. Gruplanan analizler a) Eski yönetici ve meslektaşlardan öğrenme, b) Yaparak öğrenme, c) Diğer iş tecrübelerinden öğrenme, d) Projelerde görev alma, e) Formel kurs ve programlar, f) Hizmet içi eğitim ve kurslar ana başlıkları altında toplanmıştır.

##### **4.1.1.1. Eski Yöneticiden ve Meslektaşlardan Öğrenme**

Yapılan görüşmelerde yöneticilerin mesleği öğrenmelerinde eskiden görev yaptıkları okuldaki okul yöneticilerinin büyük etkileri olduğu öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin tamamına yakını müdürlükten önce müdür yardımcılığı görevinde ya da idari kadroda farklı görevlerde bulunmuşlardır. Bu süre içinde, kendi yöneticileri onların rol modelleri ve ana öğrenme kaynakları olmuştur.

Müdür yardımcısı olarak başladım ve müdürümden öğrendim. (Alan)

Bu iş için formal bir eğitim almadım. Ne öğrendiysem eski okul müdürümden gördüklerim ve öğrendiklerim. Oldukça başarılı bir müdürdü ve ondan farklı durumlarla başa çıkmayı öğrendim. Çoğunlukla okul dışında olması gerekiyordu ve onun yokluğunda okuldaki kararları ben vermek durumunda kalıyordum. (Hans)

Okul yöneticilerinin müdür olarak görevlerine başladıktan bir süre sonra eski okul yöneticilerinin davranışlarına yönelik yeni farkındalıklar yaşadıkları da araştırmada öne çıkan bulgular arasındadır. Okul yöneticilerinin kariyerlerinin başında henüz öğretmen ya da müdür yardımcısı iken, yöneticileri tarafından yapılan uygulamaları algılama ve değerlendirme şekillerinin müdür olduktan sonra farklılık gösterdiği ve müdür oldukları zaman önceden fark etmedikleri bazı yaklaşımlara yeni yeni anlamlar yükledikleri görülmektedir.

Eski okul müdürümle gelişim görüşmeleri (development interviews) yaptık. Görüşmemiz sırasında müdürüm bana nasıl davrandığımı, problemlerimin neler

olduğu, bunların üstesinden gelmek için neler yapabileceğimiz, stratejimizin ne olduğu konularında görüşlerini söylediler ve tartıştık. Tabii ki zamanla değiştim. (Hans)

Yeni fikirlere olabildiğince açık olmaya çalışıyorum. Öğretmenlikteki gençlik yıllarımı hatırlıyorum da, müdürüme yeni bir fikir önerdiğimde her zaman evet, hadi bunu yapalım derdi. (Kirstan)

.....Müdür olduktan sonra fark ettim ki eski okul yöneticilerim beni hep desteklemiş, iyi sözler söyleyerek beni anladıklarını belirtmişlerdi. (Kristian)

Örneğin Hans, eski okul müdürüyle yaptığı gelişim görüşmelerinin kendisini değerlendirmesi açısından yararlı olduğunu belirtmiştir. Kirstan ise eski okul yöneticisinin öğretmenlerin sundukları yeni fikirleri sürekli desteklediğini ve onun bu davranışının kendisinde içselleştirdiğini fark etmiştir. Kristian şu anda okul yöneticisi olarak okuldaki yeni girişimleri destekleme davranışını eski yöneticilerinin davranışlarına benzetmiştir.

Okul yöneticilerinin eski yöneticileriyle hala iletişim halinde oldukları ve hatta eski yöneticilerinin kendilerine mentorluk yaptıkları da araştırmada öne çıkan bulgular arasındadır.

5-6 sene önce müdür yardımcıyla sorun yaşıyordum. Çok kibar bir insandı ancak işini iyi yapmıyordu. Diğer çalışanlar da bu duruma kızgındı. Bu durumdan kurtulmak için bir şey yapmam gerekiyordu. Eski okul müdürümle kontage geçtim. O sırada gymnasiumların da başkanlığını yapıyordu. Buradaki değişiklikleri gerçekleştirmede ondan destek aldım. Bu süreç bana çok yardımcı oldu. Hatta o zaman bana profesyonel bir koçtan yardım almamı da önerdi. (Hans)

İş hayatımda benim için en önemli insanlar arkadaşlarım ve eski okul müdürüm. Özellikle ona karşı farklı bir bağlılık duyuyorum. Çünkü şu anki müdürlük yaptığı okuldan önce benim şimdiki okulumda müdürdü. (Thomas)

Hans ve Thomas'ın ifadelerinden eski okul yöneticilerinin şu anki kariyerlerinde hala etkili oldukları ve onlarla hala ilişkilerini sürdürdükleri görülmektedir. Bu ilişkiye bir çeşit mentorluk ilişkisi de denilebilmektedir. Parkay ve Currie (1992)'nin okul yöneticilerinin profesyonel gelişimleri üzerine yaptıkları araştırma da paralel bulgular göstermektedir. Araştırmaya göre özellikle yeni başlayan okul yöneticileri eski yöneticilerinin desteğini almaya devam etmiş ve onlarla mentorluk ilişkisi içinde olmuşlardır (Parkay ve Currie, 1992).

#### 4.1.1.2. Yapararak Öğrenme

Bazı okul yöneticileri ise mesleklerini öğrenirken kendilerini besleyen belirli kaynaklar olduğunu belirlemekten kaçınarak, yöneticiliği daha çok yaparak öğrendiklerini belirtmişlerdir.

.....Bu süreç yaparak öğrenmeydi. (Alan)

İki yıl müdür yardımcılığı yaptım. Ancak bu süreçte liderlikle ilgili hiç teorik bilgim yoktu. Yapararak öğrendim. (Alan)

Bu işte tamamıyla yaparak öğreniyorsunuz. (Hans)

Sanırım lider olduğunuzda yaparak öğrenmeniz gereken çok şey var.....  
Kendinizi geliştirmek için uygulamada pratik yapmanız gerekiyor. (Henrik)

Bu okula geldiğimde 1 senelik müdürdüm. Tecrübem vardı yani. Ancak karar verme ve yaptığım diğer işler oldukça deneysel oldu diyebilirim. Zaman içinde deneyerek öğrendim. Hiç bir zaman “artık tamamım ve rahatlayabilirim” diye düşünmedim. Bakanlık sürekli yeni görevler yüklüyor ve ben sürekli öğreniyorum. (Hans)

Yöneticiler, mesleki öğrenmelerini zaman içinde tecrübe edinimlerine bağlamaktadırlar. Hans'ın da ifade ettiği gibi bu süreç deneysel olarak deneme yanılma yöntemiyle sürmüştür. Deneysel öğrenme (experiential learning) teorisini geliştiren Kolb (1984), yansıtma aşamalarını bu teoriyle açıklamıştır. Deneysel öğrenme teorisi bireyin çevresiyle ilgili deneyimine dayanan sürekli öğrenme sürecidir. Bu öğrenme döngüsünde kişi hata yapmalı ve bu hata üzerine yansıtmalıdır. Bu nedenle bu öğrenme teorisine deneyerek, hata yaparak öğrenme de denilmektedir. Okul yöneticilerinin yukarıdaki ifadelerinden de yaparak, deneyerek öğrenmenin mesleki gelişimlerinde önemli yer tuttuğu ve bu şekilde sürekli öğrenme süreci içinde oldukları görülmektedir.

#### 4.1.1.3. Diğer İş Tecrübelerinden Öğrenme

Okul yöneticilerinin geçmişlerine bakıldığında tümünün müdür olmadan önce müdür yardımcısı olarak görev yaptığı görülmektedir. Müdür yardımcılığının yanında, müdür olarak atanmadan önce bir süre eğitim bakanlığında çeşitli görevlerde buldukları da göze çarpmaktadır. Okul yöneticilerine göre eğitim bakanlığında ya da yerel belediyelere bağlı projelerde çalışmak okul yöneticisi olmanın yollarından biriyken, bu deneyim onlara okul sistemini politik, ekonomik ve pedagojik açılardan daha iyi anlamalarını sağlamıştır.

1992–1999 yılları arasında müdür yardımcısıydım. Ancak bu sürenin son 4 yılında eğitim bakanlığı tarafından görevlendirildim. Danimarka’da bakanlığın uyguladığı farklı bir görevlendirme sistemi vardır. Okullardan bir süreliğine eleman alır ve onları kontratla işe alırlar. Kontratın zaman limiti vardır ve bu süre sonunda eski görevinize geri dönebilirsiniz. Ama durum benim için farklı oldu. Ben başka bir okula müdür olarak döndüm. Bakanlıkta müfettiş olarak çalıştım. Bu da size sadece okulda çalışmaktan daha çok tecrübe sağlıyor..... Bakanlıkta çalışmış olmak politik süreçler, ekonomi ve hukuk belgelerini hazırlama, yasal işleri yürütme gibi konularda bilgi sahibi olduğunuzu gösteriyor. (Henrik)

Danimarka’da öğretmenlerin ya da okulun idari kadro elemanlarının okul yöneticisi olmadan önce bir süre bakanlık için çalışmaları oldukça yaygın bir uygulamadır. Hatta bu süreç okul yöneticisi olmanın yollarından biri olarak görülmektedir. Yöneticilerin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi, bakanlıkta bir süre çalışmak okul yöneticilerine eğitim sistemini farklı bakış açılarıyla görmelerini sağlayabilmektedir. Bu süreçte eğitim politika ve yeni uygulamaları yakından takip eden eğitimci, okula müdür olarak geri döndüğünde görevleri dâhilinde olan işlere yalnızca öğretmen ve öğrenci bakışını değil, daha geniş perspektifle bakanlığın bakışını da getirebilecektir.

Buraya eğitim bakanlığından geldim. Bakanlıkta 7 yıl çalıştım. Spordan sorumluydum. İngiltere’de majesteleri müfettişi diye bir uygulama vardır. Benim yaptığım da aynı şeydi. Okulları ziyaret ediyor ve okullarda neler olduğunu gözlemliyordum. Bakanlıkta çalışmak müdür olmanın yollarından biri. (Kirstan)

Müdür yardımcısıyken okulumun bağlı olduğu belediyede bölgedeki tüm gymnasiumları temsilen çalışmaya başladım. Yaptığım iş oldukça politik düzeydeydi. Bölgedeki politikacılara eğitim alanında vakalar hazırlıyordum. Bunun üzerine bakanlık bana yarı zamanlı bir iş teklif etti. Danca öğretmeni olduğum için tüm okul sistemindeki Danca eğitimini, sınavların içeriğini ve nasıl yürütüldüğünü, müfredatı inceleyecektim. Böylece haftanın belirli günleri okulumda, belirli günleri belediyede ve kalan zamanımda da bakanlıkta çalışmaya başladım. Bu, müdür olmak için izlenen çok geleneksel bir yöntemdir. (Marianne)

Ayrıca bakanlıkta müfettişlik gibi görevler yapan okul yöneticileri birçok okulu ziyaret edip bu okullarda çok farklı öğretmen ve yöneticileri tanıma fırsatı bulmaktadır. Bu da yöneticilikleri sırasında onlara kendilerini kıyaslayabilecekleri ya da iyi örnekleri alabilecekleri geniş bir repertuar hazırlayabilecektir.

Bakanlıkta üç senelik dönemler halinde en fazla dört kez görevlendirilebiliyorsun. 2000 yılında bakanlıktaki 10. senemdi. Yani son dönemimdi. Bakanlıktaki görevim biraz farklıydı. İçinde liderlik vardı ama okuldaki kadar değildi. O zamanlar bir değişim süreci içindeydik. Danimarka’da gymnasium sistemi 4 sene önce değişti. Ben bakanlıkta çalışırken de yapılacak bu değişiklik üzerinde çalışıyorduk. Bu okula müdür olarak geldiğimde, öğretmenler bu değişim sürecinde eski tip öğretim yöntemlerinden yeni öğretim yöntemlerine geçiş aşamasında aktif bir rol oynamaya başladılar. (Jens)

Jens'in örneğinde olduğu gibi bakanlıkta çalışmak eğitimcilere gelecekteki reformlara hazırlanma şansı verebilmektedir. Yapılacak reform çalışmalarına bakanlık tarafından reform gerçekleştirilmeden uzun zaman önce başladığı düşünüldüğünde, bakanlıkta çalışmak gelecekteki okul yöneticisine karşılaşılabileceği problemlere hazırlıklı olma şansı tanıyabilmektedir.

Yöneticilerin daha önceleri öğretmen olarak çalıştıkları okullarda edindikleri tecrübelerin de yöneticilikleri sırasında kendilerine kolaylık sağladığı görülmektedir. Örneğin Kirstan'ın öğretmenlik yaptığı eski okulunda uzun süre işe alım grubu üyelerinden biri olması, ona okul yöneticiliği sırasında işe alma sürecinde zorlanmamasını sağlamıştır.

Müdürlüğümden önceki okulumda işe alım grubundaydım. Buna çok genç bir yaşta başladım. (Kirstan)

Yöneticilerin iş dışında yaptıkları aktiviteler de yöneticilik uygulamalarına katkı sağlayabilmektedir. Örneğin Kristian'ın öğrencilik yıllarından beri içinde bulunduğu gruplar ve bu gruplarda başkan rolünde olması, onun liderlik becerilerini geliştirmiştir.

Uzun yıllar öğrenci gruplarında buldum. Bu sırada da insanlarla nasıl çalışılması gerektiğini, kararların nasıl uygulamaya geçirileceğini, insanları kararlara nasıl katabileceğimi öğrendim. Bugüne kadar 20'den çok farklı organizasyona katıldım. Bunların çoğunda bir süre benden başkan olmam talep edildi. Örneğin şimdi yerel bir politika grubunun başkanıyım. Bu benim özellikle talep ettiğim bir şey değil. İnsanlar benim orada olmamı istiyorlar. Çünkü toplantıları yürütmede, insanları ikna etmede, alınan kararlar hakkında insanların mutlu hissetmesinde başarılıyım. Kişilik özelliklerim buna çok uygun. Belki de bu yüzden müdür seçildim. (Kristian)

Aynı Kristian gibi Marianne'nin de okul dışında başka gruplar ve çalışmalar içine girmesinin profesyonel repertuarının gelişmesinde etkili olduğu görülmektedir. Marianne'nin öğretmenlik yaptığı sırada başka bir organizasyonda başkan olarak görev yapması onu hem finans ve bütçeleme gibi konularda mesleğe hazırlarken hem de insan ilişkileri konusunda geliştirmiştir.

Hayatımda okul dışında da çok şey var. Özel hayatımda başka şeylerle meşgul olmam bence mesleğime de yardımcı oluyor. Büyük bir konferans merkezine sahip olan bir organizasyonun başkanıyım. Danimarka ve Norveç'i birleştiren bir organizasyon. Başkan olmamdan dolayı bütçeleme ve hesapları kontrol etme gibi görevlerim de oluyor. Bunlar da benim okul yöneticiliğime ekstra tecrübe sağlıyor. Okul dışında bir şeyler yapmak da bence çok önemli. Eğer sana başka bir yerlere gidip orada işlerin nasıl yürütüldüğünü gösterebilecek farklı ilgilerin varsa, sen de bu farklılıkları kendi işine geri getirebilirsin. Örneğin üyesi bulunduğum organizasyona bağlı olarak bir süre Norveç'te aday öğretmenlere Danca dersi

verdim. Norveçli birçok kişiyle tanışmak benim için çok zenginleştirici oldu. Kursların verildiği yer çok güzeldi. Yönetim kurulundaki kişilerden çok şey öğrendim. Herkes çok yardımseverdi. Sanırım tüm bu farklı tecrübelerle sahip olabildiğim için çok şanslıyım. (Marianne)

#### 4.1.1.4. Projelerde Görev Alma

Bakanlıkta çalışmanın yanında belediyenin eğitim ile ilgili projelerine katılan öğretmenlerin bu süreçte tecrübe kazandığı ve bu sürecin kendileri tarafından okul yöneticiliğini öğrenmede etkili bir kaynak olduğu görülmektedir.

Free Gymnasium'da (Özgür Lise) öğretmenlik yaparken belediyeden yeni açılacak bir okul projesinde pedagojik proje yöneticisi olarak çalışmam için teklif geldi. Yeni ve farklı bir okul binası yapmak için mimarlarla birlikte çalışıyordum. İlk sene çalışma saatimin %80'ini proje üzerinde, %20'sini ise Kopenhag Belediyesi için kullanıyordum. İkinci yıl bunun tam tersi oldu. Çünkü 2. sene okul projesinde teknik işlerle uğraşılıyordu ve ben de okullara yeni kanun ve politikaların nasıl uygulanacağı konusunda danışmanlık veriyordum. Ayrıca akşam okullarında kalitenin yükseltilmesi için çalışmalar yapıyordum. (Kristian)

Okul kurma projelerinde çeşitli görevlerde yer alan öğretmenler bu süreçte çok farklı sektörden kişilerle çalışma fırsatı bulmuşlardır. Farklı sektörlerde çalışanların işlerini organize ediş şekilleri ve yaklaşımları gelecekteki okul yöneticilerine farklı yönetim tarzları denemelerinde ışık tutmuş olabilmektedir.

Eski çalıştığım okulda müdür yardımcılığı görevindeyken bu işimin yanında Kopenhag Belediyesi için bir okul gelişim projesinde çalışmaya başladım. Projede Kopenhag'ın kuzeyinde yeni bir okul inşa etmek üzere çalışıyorduk. Projede toplam 1,5 sene çalıştım, ancak bu süre kısa gibi görünse de bana çok şey kattı. Daha tasarı aşamasından projeye dahil oldum. Okulun tüm oluşum aşamalarında görev aldım..... Projede görev almam vizyoner yönümü geliştirdi. Çünkü sınıfların, derslerin, öğretimin nasıl olması gerektiği, okulun genel atmosferinin nasıl olması gerektiği konularında oturup konuştuğunuzda bunlar sizin vizyoner projeler yaratmanız için egzersiz rolü oynuyorlar. Örneğin benim 1990'daki öğretim şeklimle 2009'daki öğretim şeklim aynı değil. Buna göre yeni bir okul inşa ederken 100 yıl sonra gelişimin ne yönde olacağını düşünmeniz gerekiyor. Bu yüzden bu tür bir projede yer almak vizyoner insanlarla çalışma olanağı sağlarken, uzun vadeli hedefler üzerine düşünmenizi de sağlıyor. Ayrıca okulu bir bütün olarak görmenizi sağlıyor. Bence en güçlü yönü de bu. Okulun kurulma aşamasında tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını anlamaya çalışıyorsunuz. (Thomas)

Okul kuruluş projesinde çalışan öğretmenler bu süreçte, okulu ve eğitimi bir bütün olarak tüm yönleriyle düşünme ve geliştirmeye çalışmışlardır. Bu da onların daha vizyoner olmalarına yol açmış olabilmektedir.

Öğretmenliğin yanında eski okulumun EU projelerini de üstlendim. Bu süre içinde İngiltere, Finlandiya vs. ülkelerde çok okulla çalıştım. Daha sonra beni bu projelerin yürütücüsü yaptılar. Bu süreç çok öğreticiydi. Başlangıçta insanların

beni kabul etme problemim oldu. Yetkim olduğuna inanmıyor, bunu sürekli sorguluyorlardı. Projelerin çok aşaması var. Fikrin doğuşu, hedeflerin belirlenmesi, finans, planlama, raporlama vs. Bu süreçte çok şey öğrendim. (Eva)

Eskiden çalıştığı okulda AB projelerinden sorumlu olan Eva ise proje yönetim sürecinin farklı aşamalardan oluştuğu için kendisine okul yöneticiliğinde kullandığı becerileri kazandırdığını ifade etmiştir.

Aynı şekilde Free Gymnasium (Özgür Lise) adı verilen özel bir okulda 7 sene öğretmenlik yapan Kristian, okuldaki uygulama ve gelişim projelerinin şimdiki kariyerine büyük etkisi olduğunu belirtmiştir. Free Gymnasium tüm öğrenci ve öğretmenlerin okul ve bütçe ile ilgili kararları vermek için sürekli bir araya geldiği, Atina demokrasisini kullandıkları tamamen demokratik bir okuldur.

Free Gymnasiumda dünya meseleleri üzerinde düşünen ve tartışan çok sayıda eleştirel ve parlak öğrenci vardı. Free gymnasium bir proje okulu olduğu için okuldaki birçok gelişim projesinde görev almıştım. Bu nedenle yeni öğretim teknikleri, öğrenim becerileri gibi konularda çalışmalara katılmıştım. Bu tecrübelerim bana kısa sürede Danimarka Tarih Öğretmenleri Derneğinin yönetim kurulu üyesi, ardından kısa süre sonra da dernek başkanı olmamı sağladı. Böylece gymnasium camiasında tanınan biri haline geldim. (Kristian)

Kristian gibi Marianne de öğretmenlik yaptığı yıllarda Danimarka'nın Kuzey Zeeland Bölgesinde okulda liderlik projesinde görev aldığını belirtmiştir. Bu proje kapsamında okullardaki liderlik uygulamalarını geliştirmeye ve bunlara farklı boyutlar katmaya çalışmışlardır. Bu proje de aynı Kristian'da olduğu gibi Marianne'nin eğitim camiasında sesini duyurmasında etkili olmuştur.

13 yıl Kuzey Zealand'da bir okulda öğretmenlik yaptım. Bu sürenin son 5 yılında bir liderlik grubuna katıldım. Amacımız okullarda liderlik stillerini araştırmak, iyileştirmek ve yeni uygulamalar geliştirmektir. Bölgedeki diğer okulların öğretmenleriyle çok sayıda eğitim de aldık. Ben iletişim uzmanı olarak görevliydim projede. Bu proje sayesinde de sonradan belediye ve bakanlıktan kendileri için çalışmam için teklif aldım. (Marianne)

Görüldüğü gibi projelerde görev almak aday okul yöneticilerine bir çeşit eylem araştırmasında yer almalarını ve bu süreçte okul yöneticiliği hakkında çok şey öğrenmelerini sağlamıştır. Alanyazında da projelerin eylem araştırması olarak profesyonel gelişimde sıkça kullanıldıkları göze çarpmaktadır (Dana, 2009). Okul yöneticiliği öğrenmelerinin yanında eylem araştırmasının yönetici adaylarına en büyük katkısı yansıtıcı ve eleştirel olmayan durumdan yansıtıcı profesyonellik uygulamalarına geçmelerini hedeflemesidir (Lytle ve Cochra-Smith, 1994).

#### 4.1.1.5. Formel Kurs ve Programlar

Araştırmaya katılan 15 okul yöneticisinden yedi (7) tanesi başta yönetim olmak üzere çeşitli alanlarda yüksek lisans yaptıklarını belirtmişlerdir.

Bir arkadaşımın vasıtasıyla Güney Danimarka Üniversitesindeki eğitim yöneticileri için olan yüksek lisans programından haberim oldu ve bu programa katılmaya karar verdim. Bu süreç benim çok ilgimi çekti. Çok zevk aldım. Mezuniyetten sonra yüksek lisanstan arkadaşlarımla da konuşmalarımızda birbirimize açık pozisyonları söylüyorduk. (Eva)

CBS’de kamu yönetimi üzerine yüksek lisans yaptım. (Henrik)

Kariyerime müdür olarak devam etmeye karar verince kamu yönetiminde yüksek lisans yaptım. Programa 2000 yılında başladım. (Jens)

Örgütsel çalışmalar ve okul gelişimi alanında yüksek lisans yaptım. Bu süreçte psikodinamik sistem teorisi, küçük ve büyük grup analizi konularında çalıştım. Şimdi toplantılarda sürekli gözlem yapıyor ve not alıyorum. (Jimmy)

Çatışma yönetimi konusunda yüksek lisans yaptım. Yüksek lisansa bir örgütte yönetici pozisyonundayken başladım. (Mette)

Yapılan görüşmelerde yöneticileri yüksek lisans yapmaya iten sebebin temelde okul ortamını daha iyi anlayabilmek, pratik bilgilerini bir temele oturtmak ve kendilerini ve yaptıkları işi daha iyi ifade etmek olduğu öne çıkmaktadır.

Yüksek lisans programına katılmamın sebebi çalıştığım koşulları anlamak için teorik kavramlara ihtiyaç duymam idi. Üstesinden gelemediğim problemlerim yoktu. Ama bu, aynı öğrettiğin konuda kendini uzman hissetme ihtiyacı gibi, profesyonel bir lider olma ihtiyacı duymaktı. Benim öğretim alanım Danca ve Tarih, ama artık yaptığım iş yönetim.....Sanırım benim için mesleki eğitim sektöründen genel lise sektörüne geçmek önemliydi. Gymnasium sisteminde farklı sektörden gelen ilk müdür benim. Bu yüzden göreve ilk başladığımda kendimi yabancı hissediyordum. Bu nedenle çalıştığım ortamı anlamam için bu yüksek lisans derecesi benim için önemliydi.....Müdürlükte birkaç yıldan sonra Copenhagen Business School (CBS)’da kamu yönetimi yüksek lisansı yaptım. Bu benim için çok farklı bir tecrübe oldu. Bu eğitimin sonunda tabi ki tüm problemlerime çözüm bulamadım ama edindiklerim, bana çalıştığım farklı okullarda yardımcı oldu. Farklı problemleri çözümlenebilmek için teorik altyapıya sahip olmuş oldum. Okulun örgütsel, politik ve veli-öğrenci ayağıyla ilgili edinimlerim oldu. Tüm bunlar bana çalıştığım ortamı anlamamı sağlayacak teorik kavram altyapısı sağladı. (Alan)

Meslek okulu sektöründen genel lise sektörüne geçen Alan için yüksek lisans eğitiminin yöneticilik yaptığı sistemi anlamasında etkili olduğu görülmektedir. Thomas ise yüksek lisans eğitiminin kendine yönetim alanında bir dil sağladığını, düşüncelerini daha iyi şekillendirebilmesini ve bu sayede daha derin düşünebilmesini sağladığını belirtmiştir. Bireyin kendi düşüncelerini ifade edecek ve açıklayacak doğru bir dil kullanması, derin yansıtma uygulamalarını ve bireyin davranışlarındaki anlamın farkındalığını artırır



(Colton ve Sparks-Langer 1993). Okul yöneticilerinin teoride ve pratikte yönetsel bir dil edinmeleri onların mesleklerindeki empati becerilerini arttırmaya olumlu etki edecektir. Bu şekilde diğer bakış açıları daha kolay algılayabilecekler, sözlü ve sözsüz mesajları daha rahat çözümleyebileceklerdir (Bermúdez, 2003).

Okul yönetimi alanında bir yüksek lisans derecem var. Programa ilk okulunda idari kadroda görev yaparken başladım. Programın bana çok yarar sağladığına inanıyorum. Öncelikle yönetim hakkında konuşabilmem için bir dil oluşturmamı sağladı. Çünkü aksi halde neden bahsettiğini bilmiyorsun. Programın beni daha iyi ya da daha kötü bir lider yaptığına inanmıyorum. Fakat yaptıklarımı anlatırken kendimi şimdi daha donanımlı hissediyorum. Düşüncelerimi formalize edebilmem sayesinde daha iyi bir lider oldum. Çünkü artık işim üzerinde daha derin düşünebiliyorum. (Thomas)

Bence yüksek lisans eğitimi benim kendi liderlik stilimi oluşturmama yardım etti. Bu eğitimle bambaşka bir lider olmadım ama olmak istediğim lider olmamı sağladı. (Alan)

Lisansüstü programlar gibi formal programların bir yararı da yöneticiye uzak kaldığı öğrenci rolünü yeniden hatırlatmak ve öğrenciyken hissettiği duyguları yeniden hissetmesini sağlamaktır (Brookfield, 1995). Çünkü öğrencilik hissini tazelenmesi yöneticiye kendi okulundaki uygulamaları sırasında öğrenciye karşı daha çok empati kurabilme yetisi sağlayabilecektir.

#### **4.1.1.6. Hizmet içi Eğitim ve Kurslar**

Liderlik alanında gelişimlerini sürdürmek isteyen okul yöneticilerinin bakanlık ya da özel kurumlar tarafından organize edilen kısa süreli hizmet içi eğitim ve kurslara katıldıkları görülmektedir. Bu kursların liderlik, iletişim, finans, hukuk alanında oldukları yapılan görüşmelerde öne çıkmaktadır. Kurslar yöneticilerin ihtiyaçlarına ve bakanlığın yeni reformlardan beklentilerine göre şekillendirilmektedir. Bu nedenle yöneticiden beklentilerin değişmesiyle son yıllarda kursların içeriğinin değiştiği de görülmektedir.

Liderlik üzerine, gelişmemi sağlayan çok sayıda kursa katıldım. (Anne)

Birkaç liderlik, ekonomi ve hukuk alanında kursa katıldım. Bunlardan bazıları bakanlık tarafından verilirken bazıları da özel kurumlar tarafında veriliyordu. (Kristian)

Liderlik ve iletişim kurma alanında çeşitli kurslara katılıyorum. Eskiden bakanlık tarafından verilen liderlik kursları vardı. Şimdi ise 1-2 günlük daha çok kurs var. Özel kurumların açtığı kurslara da gidiyorum. Çok yararlı oluyor. (Kirstan)

Öğretmenken belediye bir liderlik kurs programı düzenledi. Bu kursa yalnız öğretmenler katıldı. Kurs 6 dersten oluşuyordu. Programa katılan tüm öğretmenler bir evde toplanıyor ve birçok konuda tartışıyorlardık. Daha sonra işlerimize dönüp öğrendiklerimizi pratik ediyorduk. Çok eğitici bir süreçti. Bu programa katılan ve sonradan lider olan çok müdür var. Onlarla hala görüşüyoruz ve onlar da bu programın çok yararlı olduğunu düşünüyorlar. Programa Norveç ve İsveç'ten de öğretmenler katıldı. Her ders 4-5 gün sürüyordu. (Marianne)

Buraya ilk geldiğimde çalışanların hakları konusunda çok şey değişmişti. Yeni kanunları bilmiyordum. Bakanlık yeni yöneticiler için 1 haftalık bir kurs düzenlemişti. Tüm bu yeni kanunları öğrendim. Bu, yaşadığımız ilk şoktu. Ayrıca bu kursta bilmediğimiz bir şeyle karşılaştığımızda "Bunu not edeyim, araştırıp geri döneceğim" dememiz gerektiğini öğrendik. Şimdi değişimler devam ediyor ve okul binalarımızı satın almamız gerekiyor. (Marianne)

Marianne'nın sözlerinden de anlaşıldığı gibi okulların özerkleşmesi ve 1 Ocaktan itibaren okul binalarının okullar tarafından satın alınmaya başlanacağı yöneticilerde farklı yeterlilikler gerektirecektir. Bu nedenle gelecek senelerde bakanlık ya da diğer özel kurumlar tarafından düzenlenecek kursların içeriğinin bu yönde değişeceği de öngörülebilmektedir.

Pocklington ve Weidling (1996)'e göre okul yöneticilerinin mesleğe başlamadan önce dört dördlük eğitilmesi mümkün değildir. Bu yüzden hizmet içi eğitim bu süreçte çok önemli bir rol oynar. Özellikle Danimarka eğitim sisteminin durumda, yani eğitim sisteminin kökten değişime uğradığı, reformların uygulandığı bir zamanda, okul yöneticilerinin kendilerinden yeni beklentileri öğrenip bunlara ayak uydurabilmeleri büyük ölçüde hizmet içi eğitimlere bağlıdır.

#### **4.1.2. Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerini ve Eylemlerini İzleme ve Değerlendirme Yolları**

##### **4.1.2.1. Resmi Değerlendirme**

###### **4.1.2.1.1. MUS (Medarejder Udvikling Samtale-Personel Gelişim Görüşmeleri)**

Okul yöneticilerine göre eylem ve uygulamaları hakkında dönüt almanın en etkili yollarından biri resmi değerlendirme yöntemleridir. Görüşme yapılan Danimarkalı okul yöneticilerinden bir tanesi hariç tümü resmi değerlendirme süreçlerinin kendi profesyonel gelişimleri ve okullarının gelişimi için önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yöneticilerin uygulamalarının başarısı konusunda en çok dönüt aldıkları resmi değerlendirme şekli ise MUS (Medarejder Udvikling Samtale) adı verilen

personel gelişim görüşmeleridir. Aslında personel gelişim görüşmelerinin temel amacı yöneticinin çalışanla birlikte çalışanın beceri ve potansiyelini değerlendirmek, gelişim ihtiyacı duyduğu alanları belirlemek ve kariyer gelişim planına yön vermektir. Ayrıca bu görüşmelerin okul yöneticilerine okulda olup bitenler hakkında bilgi vermekte olduğu ve uygulamadaki eksikler, aksaklıklar ve olumlu giden şeylerle ilgili dönüt sağladığı öne çıkmaktadır.

Her bir ya da iki yılda bir tüm çalışanlarımla birebir görüşme yaparım. Böylelikle okulda ve öğretmenlerin profesyonel yaşamlarında neler olup bittiğini öğrenirim. (Kirstan)

Okuldaki herkesle personel gelişim toplantıları yapıyorum. Bu görüşmeler sırasında onlara benim uygulamalarımda daha iyi yapabileceğim neler olduğunu soruyorum. Onlara 'bir süre sonra lütfen geri gelin ve uygulamalarımda düzeltebileceğim bir şey olduğunu düşünüyorsanız bunu benimle paylaşın' diyorum. Onlardan, geçtiğimiz yılı değerlendirmelerini istiyorum. Uzun ve kısa dönemde neler yapmak istediklerini soruyorum. Karşılıklı görüş paylaşımında bulunuyoruz. (Mette)

Tüm uygulamalarımız hakkında geri bildirim aldığımız ve benzer konuları tartıştığımız MUS adını verdiğimiz görüşmelerimiz var. Ben de 1-2 yılda bir çalışanlarımla yarım saatlik görüşmeler yapıyorum. Bu görüşmelerde okulda işlerin nasıl gittiğini, mutluluk ve mutsuzluklarının neler olduğunu soruyorum. Bunlara iki taraflı gelişim görüşmeleri denilebilir. Bu görüşmelerden sonra uzun uzun düşünür, kendime neden böyle söylemiş olabileceklerini sorarım. Bazen bunları koçumla da paylaşırım. (Hans)

MUS görüşmelerinin okul yöneticilerini uygulamaları üzerine derin düşünmeye ittiği yukarıdaki ifadelerde öne çıkmaktadır. Kirstan ayrıca okuldaki öğretmenlerden okulun işleyişi ve çalışma ortamı ile ilgili görüşlerini almak amacıyla bir takım oluşturulduğunu ve bu takım üyelerinin dönem içinde diğer öğretmenlerle memnuniyetleri, memnuniyetsizlikleri ya da önerileri hakkında görüşlerini aldıklarını belirtmiştir.

Sistemde nelerin yanlış gittiğini analiz etmek durumundayız. Okulda kimlik grubu (identity group) olarak isimlendirdiğimiz dört kişiden oluşan bir öğretmen grubumuz var. Bu grup diğer öğretmenlere okuldaki uygulamalar ve çalışma ortamı hakkında sorular sorar. Öğretmenlerden uygulamalarımızı düzelterek, işlerin daha iyi gitmesini sağlayacak öneriler toplarlar. Biz de kimlik grubundan aldığımız öneriler doğrultusunda uygulamalarımızda ve örgüt çapında değişiklikler yoluna gideriz. (Kirstan)

Kirstan'ın belirttiği kimlik grubu araştırmalarının bir avantajı yıllık MUS görüşmelerini beklemeye gerek kalmadan öğretmenlerin kendilerini ifade edebilmeleri ve bu bilgilerin sürekli yönetime iletilmesidir. Yönetim bu şekilde sürekli iyileştirme süreci içine girmiş olabilir. Ayrıca öğretmenlerin kendileriyle aynı statüde bir kişiye açılmaları,

liderlerine açılmaları ve eleştiri yöneltmelerinden daha kolay olabilmektedir. Bu şekilde yönetime daha eleştirel geri bildirim verilebilmektedir.

Biçimlendirici (formative) değerlendirme ya da geri bildirimler, üzerinde derin düşünmek için zengin veri sağlayabilmektedir (Irons, 2008). Geri bildirim öğrenciler, meslektaşlar, öğretmenler, mentor ve daha birçok kişiden alınabilir. Geri bildirimlerin değerlendirmesi yapılan kişiye olan faydalarının yanında değerlendirmeyi yapanlara da faydaları vardır. Değerlendirilen, performansının etkililiğini, eksikliklerini öğrenir ve bunun üzerine düşünme fırsatı yakalar. Değerlendirense değerlendirilen kişinin uygulamalarının etkililiği, nasıl olduğu ve aslında nasıl olabileceği, bu kişinin uygulamalarından asıl beklentilerinin ne olduğu konusunda yansıtıcı düşünme sürecine girer (Irons, 2008).

#### **4.1.2.1.2. Anket**

Okul yöneticilerinin geri bildirim aldığı resmi değerlendirme türlerinden biri de anketlerdir. Danimarka eğitim sisteminde okul yöneticilerin tüm okul genelinde en az iki yılda bir çalışma koşulları, eğitim kalitesi, yönetim vb. konularda geniş bir değerlendirme yapmakla yükümlüdürler. Ancak bu yükümlülüğü yerine getirme yöntemi bakanlık tarafından okul yönetiminin tercihinin bırakılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bir kısmı yukarıda belirtilen MUS görüşmelerinin yanında standartlaştırılmış anketlerle de öğrenci, öğretmen, idari kadro ve diğer çalışanlardan belirli aralıklarla anket yöntemiyle dönüt aldıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri MUS görüşmelerinde aldıkları dönütler gibi, anketlerin de uygulamalarını değerlendirmeleri için önemli bir veri kaynağı olduğunu belirtmişlerdir. Jimmy'nin ifadelerinde de görüldüğü gibi anketlerin kapsamı, okul yönetiminin beklentilerine göre şekillenmektedir.

Çalışanların okula olan tutumlarını anlamak için 360 derece değerlendirme sağlayacak bir anket hazırlıyoruz. (Jimmy)

Örneğin Henrik, okul yöneticiliği görevine başladıktan iki sene sonra okuldaki tüm çalışanların görüşlerini almak için bir uzmandan yardım alarak anket uyguladığını belirtmiştir.

Müdür olduktan 2 sene sonra lider olarak benim değerlendirmemi yapması için bir psikolog işe aldım. Bir anket tasarladı. Anket benim lider olarak görünür ve

ulaşılabilir olup olmadığım gibi, psikologla birlikte tartıştığımız ve karar verdiğimiz birçok yönüm ve uygulamam ile alakalıydı. Temel olarak başkalarının beni nasıl gördüğüne odaklı bir anketi. Tüm personel bu anketi cevapladı. Bu süreç çok yararlı oldu, benim için çok aydınlatıcıydı. Sanırım aldığım dönütler aklımın bir köşesinde hep kaldı. Uzun vadede de kısa vadede de bana çok yardımcı oldu. Kararlarımı, kendimi analiz etmemi sağladı. Eylemlerimin başkaları tarafından nasıl anlaşılabileceğini gördüm. (Henrik)

Henrik'in psikologu yardımıyla uyguladığı anket, dışarıdan nasıl görüldüğü, algılandığı ve anlaşıldığı konusunda kendisine derin yansıtma sağlamıştır. Bu sayede Henrik kendini farklı merceklerden görerek; olmak istediği, olduğunu sandığı ve diğerleri tarafından nasıl algılanan bir lider olduğunu analiz etme ve sorgulama şansı bulmuştur.

#### **4.1.2.1.3. Okul Kurulu Değerlendirmesi**

2007 yılında yürürlüğe giren okul kurulu uygulamasına göre her sene okul yöneticisinin kontratı okul kurulu tarafından yenilenir. Kontrat yenileme sürecinde bir önceki yılın hedefleri ve hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği değerlendirilir ve okul yöneticisine bu verilere dayanarak bir performans puanı verilir. Performans puanının belirlenmesiyle birlikte okul kurul başkanı özel olarak okul müdürüyle performans değerlendirme görüşmesi yapar. Brigitte'nin aşağıdaki ifadeleri bu süreci özetlemektedir.

Her yıl okul kurulu okul yöneticisinin nasıl performans gösterdiğini değerlendirir. Bu yüzden her sene yeni bir kontrat düzenleniyor ve ulaşmamız gereken hedefler belirleniyor. Farklı hedefler ve bu hedeflerin nasıl ölçüleceği ve hangi oranda gerçekleştirilmesi gerektiği belirlenir. Bir önceki sene için tüm veriler toplanır ve hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediği değerlendirilip başarı puanı verilir. Kurul Başkanı sizin alacağınız puanı belirler. Daha sonra siz bunu kurul başkanıyla tartışırsınız. Tüm kurul üyelerinin bu sürece dâhil olmaması önemli. Çünkü kurulda öğretmen ve öğrenci temsilcileri de var. Onların sizin maaşınızı belirlememeleri gerekiyor. Bu, kurul başkanının işi, ama gene de kurul başkanının kurulun diğer üyelerinin okul yöneticisinin performansı hakkında söyleyeceklerini dinlemesi gerekiyor. (Birgitte)

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre bu süreç okul yöneticisinin üzerinde baskı ve stres yaratacak şekilde işlememektedir. Yöneticiler bunun sebebini okul kurulu başkanıyla aralarında ast üst ilişkisi olmayıp eşit bir ilişki içinde olmalarına bağlamaktadırlar.

Kontratı kendimizin yazması ve kurul başkanıyla bunun hakkında diyaloga girmemiz bunu bir bakıma bizim kendi projemiz haline getiriyor. Bu değerlendirmenin ben de heyecan verici olduğunu düşünüyorum ama okul kurul

başkanıyla aramızdaki ilişki müdür ve öğretmen ilişkisinden daha eşit. O nedenle MUS görüşmeleri gibi büyük bir etkisi olamayabiliyor. (Kirstan)

Okul yöneticisinin okul kuruluna sorumlu olması ve yılda bir kez okul kurulu başkanıyla okul yöneticisinin performansı ve planları hakkında görüşmesi, yöneticiyi yansıtıcı düşünme sürecine sokmaya yardımcı olacaktır. Okul kuruluyla olan ilişkisinin çok stres verici olmaması da okul yöneticisine ayrıca bu değerlendirme sürecinde aşırı endişeli olmamasını sağlamakta (Parkay&Rhodes, 1992) ve böylece bu süreçte okul yöneticisinin kendini sürekli savunma gereği hissetmemesini sağlayabilmektedir.

#### **4.1.2.2. Resmi Olmayan Değerlendirme**

##### **4.1.2.2.1. Öğrenci ve Öğretmen Geri Bildirimleri**

Okul yöneticilerinin resmi olmayan geri bildirim alma şekillerini temelde çalışanlarıyla ve öğrencileriyle yaptıkları planlanmamış günlük konuşma ve diyaloglar oluşturmaktadır.

Çalışanlarımla sürekli diyalog halindeyim. Her gün saat 10.00'daki ders arasında öğretmenler odasına giderim, öğretmenlerin muhabbetlerini dinler, bu konuşmaların bir parçası olurum. Onların yanındayken hiçbir zaman istenmediğimi hissetmedim. (Hans)

Eğer öğretmenlerle, öğrencilerle, idari kadro ve diğer çalışanlarla konuşuyor, onları dinliyorsanız okulda neler olup bittiği konusunda daha dengeli bilgi almış oluyorsunuz. (Henrik)

Hans ve Henrik okulda olup bitenlerle ilgili en iyi bilgi kaynağı olarak öğretmenleri görmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerle geçirebilecekleri zamanları en verimli şekilde değerlendirmeye çalıştıkları görülmektedir.

Yöneticilerin çalışanlarıyla yaptıkları günlük konuşmalar kendilerine çeşitli farkındalıklar sağlamakta ve onları düşünmeye itmektir. Yine Hans'ın ve Henrik'in yaşadığı iki olay bu gibi olaylara örnek olarak verilebilir. Hans öğretmenlerine sürekli yakın olmasından dolayı öğretmenlerin de onunla çekinmeden iletişime geçtiğini ve bu sayede de farkına varmadığı yönlerinin farkına vardığını belirtmiştir. Hans'ın sözlerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerle geçirdiği zamanlarda onlardan aldığı tepkiler, aslında öğretmenlerin yöneticilerini nasıl gördüklerini göstermektedir. Aldıkları geri bildirimler sayesinde de yöneticiler uygulamalarını sorgulayabilir ve olaylara farklı bakış açılarından bakabilirler.

Ayrıca onların beni açık fikirli olarak gördüklerine inanıyorum. Rahatsız oldukları bir durum, bir sorunları olduğu zaman benimle hiç çekinmeden paylaşabiliyorlar. Bir keresinde bir grup öğretmen bana gelip benim daha çok genç öğretmenlerle zaman geçirdiğimi, onlara yakın durduğumu düşündüklerini söylediler. Bunun hiç farkında değildim. Sonra bu konu üzerine düşündüm. Evet, böyle algılanmış olabilirdim. Ancak bu bilinçli yapılmış bir davranış değildi. Asıl ilgi duyduğum şey futboldu ve bunu genç öğretmenlerle paylaşıyordum. Sonraları bunun bir sebebi daha olduğunu anladım. Bu okula müdür olarak ilk geldiğimde okuldaki en gençler arasındaydım. Şu ufaklığa da bak, bu bana hiç bir şey öğretmez dediklerini duyar gibi oluyordum. Ama şimdi okuldaki 5. yaşlı öğretmenim. Şimdi kendimi genç öğretmenlerin yanında onların lideri gibi hissediyorum. Yaşı benden büyük ya da bana yakın olan öğretmenlerin yanında bunu o kadar hissedemiyorum. (Hans)

Hans'ın ifadelerinde görüldüğü gibi öğretmenlerle diyalog, yönetici olarak kendini daha iyi analiz edebilmesini ve onların ihtiyaçlarını daha iyi anlamasını sağlamaktadır. Hans gibi Henrik de aşağıdaki ifadelerinde öğretmenlerle konuşarak onları daha iyi analiz edebildiğini ve onların ihtiyaçlarını daha iyi anladığını belirtmiştir. Her şey değiştiği gibi öğretmenler, rolleri, yönetimden beklentileri ve ihtiyaçları da sürekli değişim halindedir. Bu nedenle iyi bir yöneticinin başarılı geçen bir seneyi yeni bir başarılı sene için tamamen aynı şekilde tekrar etme stratejisi doğru olmayacaktır. Bu nedenle yönetimin çevredeki değişimleri anlaması çok önemlidir. Henrik de bu gözlemleri sırasında yeni öğretmenlerin eski öğretmenlere kıyasla zaman kaybetmeme konusunda daha ehemmiyetli olduklarını, bu nedenle görevlerinin açık ve net belirtilmesini ve tartışmaların daha verimli hale gelmesini talep ettiklerini saptamıştır.

Konuştukça öğretmenleri daha iyi tanıyorum. Öğle arasında yemek sırasında öğretmenlerle konuşuyorum. Ya da farklı grupların toplantılarına katılıyorum. Bu konuşmalar ve toplantılar sırasında bazen o anda aklıma gelen bazen de önceden üzerinde düşündüğüm ya da programda olan sorular soruyorum. Mesela bu aralar fark ettiğim bir şey bireysel yönetim ve özerklikten, merkezden planlamaya, kaliteli tartışmaya, tahmin edilebilirliğe, açık ve anlaşılır kararlar almaya bir yönelim var. Birçok öğretmen ne yapmaları gerektiğini kendileri planlamak istemiyor. Yapmaları gerekenin söylenmesini istiyorlar. Ya da tartışmalarda sizin görüşünüzü ve hangi yönde olduğunuzu bilmek istiyorlar. Tartışma sonunda zaten en başta planlanan şey uygulanacaksa, tartışmayı anlamsız ve zaman kaybı olarak görüyorlar. Yeni akım bu ve biz de yönetim olarak buna uymak zorundayız. (Henrik)

Hans ve Henrik'in tecrübelerinden de anlaşıldığı gibi öğretmenlerle girdikleri iletişim, yöneticilere iç görü ve gelecekteki eylemleri için yansıtma (reflection-for-action) olanağı sağlamaktadır.

Okulu ve okuldaki uygulamaları değerlendirmenin bir yolunun da dışarıdan görüş alma yöntemi olduğu görülmektedir. Henrik bu konudaki ifadelerinde belirli bir süre aynı

ortamda çalışıp etkileşim halinde olan insanların birbirlerini onaylama olasılığının ve alışmışlık duygusunun örgüte zarar verebileceğine değinmiştir. Bu nedenle örgüte yeni gelen personelin kendi bakışını kaybetmeden örgüte eleştirel gözle bakmasını önemli bulmaktadır.

Eğitim sektörü çok homojen olduğu için bir süre sonra birbirimize benzer düşünmeye başlıyoruz. Bu yüzden bazen dışarıdan birinin kurumda neler olup bittiğine bakması yararlı olabiliyor. Okula yeni bir öğretmen ya da personel geldiğinde bu kişiye gözlerini dört aç ve buraya çok alışmadan nelerin ilgini çektiğini, nelerden hoşlanmadığını, neleri daha iyi yapabileceğimizi söyle bize. Kurumda çalışmaya başlamalarından birkaç hafta sonra onları karşımıza alır ve fikirlerini sorarız. Biz bunu resmi olmayan bir şekilde yapıyoruz ama aslında bu prosedür resmileştirilebilir. (Henrik)

Asıl görevinin öğrencinin haklarını korumak olduğunu düşünen Henrik, öğrencilerin beklentilerini öğrenebilmek için sürekli öğrencilerle konuşmaya çalıştığını belirtmiştir.

Kendimi öğrencilerin avukatı olarak görmeye çalışıyorum. Öğrencilerin neler talep etmekte olduklarını, olaylara bakışlarının nasıl olduğunu anlamaya çalışıyorum. Bunun için onlarla olabildiğince çok iletişime geçmeye ve kendimi onların yerine koymaya çalışıyorum. Kendi çocuklarım da gymnasiumu yeni bitirdikleri için onların neler hissettiğini az çok anlayabiliyorum. (Henrik)

Görüldüğü gibi okul yöneticileri öğrenci ve öğretmenlerle çeşitli yollarla diyaloga girerek kendi uygulamaları üzerine düşünerek kendilerine eleştirel gözle bakabilmektedirler.

#### **4.1.2.2.2. İdari Kadro**

Okul yöneticilerinin eylemlerini idari kadrolarıyla da değerlendirdikleri, görüşmelerden edinilen bilgiler arasındadır.

İdari kadro ile belirli durumlarda nasıl tepki gösterdiğimizi ve davrandığımızı tartışabiliyoruz. (Hans)

Bir şeylerin kötü gittiğini düşündüğümde olayı hemen idari kadroma taşıırım. (Jimmy)

İdari kadroyla paylaşım da, aynı öğretmen ve öğrencilerden alınan dönütler gibi okul yöneticisinin kendini analiz edebilmesi olanağını sağlayabilmektedir. Yapılan araştırmalar idari kadro elemanlarının tecrübesiz olsalar bile okul yöneticisinin gelişimine büyük katkıları olabileceğini göstermektedir (Parkay&Currie, 1992).



#### 4.1.2.2.3 Karşılaştırma

Yöneticilerin öz-değerlendirmeleri sürecinde kendilerini ve kurumlarını diğer lider kurumlarla karşılaştırmaları da onlara zengin geri bildirim sağlayabilmektedir.

Bazen kendimi diğer okul yöneticileri ya da başka sektörlerde yönetici pozisyonunda çalışan kişilerle kıyaslarım. Bunların ille de tanıdığım insanlar olmaları gerekmez. Duyduğum ya da haklarında okuduğum insanlar da olabilir. Benzerlikler ve farklılıkların neler olduğunu bulmaya çalışırım. Bu bana her zaman enteresan bir egzersiz olarak gelmiştir. (Henrik)

Özel sektörde uzun yıllardır yöneticilik yapan eşimle tecrübelerimizi çok tartışıyoruz. Karşılaştırma yapmak enteresan oluyor. Böylece birbirimizden de çok şey öğreniyoruz. (Kirstan)

Kirstan ve Henrik kendi liderlik uygulamalarının değerlendirilmesini yaparken başkalarıyla kıyaslamaların önemini vurgulamışlardır.

#### 4.1.2.2.4. Güçlü Zayıf Yönlerin Analizi

Okul yöneticilerinin eylemlerini performanslarını değerlendirme yollarından birinin de kendi güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi olduğu görülmektedir. Yöneticilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri kendilerini lider ve yönetici olarak değerlendirirken büyük avantaj sağlayabilmektedir. Yöneticilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri onların farkındalıklarını artırırken karşılaşacakları durumlara hazırlıklı olmalarını sağlamaktadır.

Zayıf ve güçlü yönlerimi iyi biliyorum. Bu nedenle ne tür durumların benim için problem yaratacağını tahmin edebiliyorum. Zayıf yönlerimi bilmek daha planlı bir yönetici olmamı sağlıyor. (Alan)

Görüşmeler sonunda yöneticilerin zayıf yönlerinin çabuk parlama, ekonomi, organize olamama, sabırsızlık, yeteri kadar delege edememe gibi konularda toplandığı göze çarpmaktadır. Güçlü yönlerini ise açık fikirli, kendine güvenli, iletişim becerilerine ve empati duygusuna sahip olmaları, güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri, çalışanlarını desteklemeleri, onlara güvenmeleri ve her konuda katılımı sağlamaları oluşturmaktadır. Güçlü ve zayıf yönlerin analizi bir çeşit SWOT analizi olarak da değerlendirilebilmektedir. Moon (1999) SWOT analizini, düşünmeyi derinleştirebilme özelliğinden dolayı yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir egzersiz olarak kullanmaktadır. Ona göre SWOT analizinin derin yansıtmayı güçlendirmesinin yanında değişime ön

ayak olma özelliği de vardır. Ancak bu analiz tekniğinde sadece güçlü ve zayıf yönlerin değil, fırsat ve tehditlerin de analizi yapılmaktadır.

Güçlü ve zayıf yönlerin analizinde yöneticilerin daha çok iki yöntemden yararlandıkları araştırmadan elde edilen bulgular arasındadır. Bu yöntemler; 1) Profesyonel kişilik testleri, 2) Bireysel analiz olarak gruplanabilir.

#### **4.1.2.2.4.1 Profesyonel Kişilik Testi**

Günümüzde özellikle şirketlerde işe alımlarda yoğun olarak kişilik testlerine başvurulmaktadır. İşe alım sürecinde kullanılan dört ana test vardır: Başarı testleri, beceri testleri, sağlık testleri ve kişilik testleri. Kişilik testleri kendimizi ve başkalarını anlamaya yardımcı olurken kişilik tanımları yoluyla sınıflandırma yapılabilmesini sağlar. Kişilik testlerinde evrensel beş faktör ile iş performansı arasındaki ilişki incelenir. Bu faktörler; yeniliğe açıklık, sorumluluk, sosyallik, yumuşak başlılık/uzlaşılabilirlik, iç uyum olarak sıralanabilir. Mimarlık, reklamcılık gibi işlerde en önemli özellik olarak yaratıcılık aranırken bu durum meslekten mesleğe, şirket profiline ve çalışılacak pozisyona göre değişiklik gösterebilmektedir (Öğüt, 2010). İş dünyasında işe alımlarda yoğun olarak kullanılan bu testler eğitim sektöründe de çok sık olmasa da kullanılabilir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden üç tanesi işe alımları sırasında insan kaynakları firması tarafından kendilerine profesyonel kişilik testi uygulandığını ve bu test sonuçlarının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede çok etkili olduğunu öne sürmüşlerdir.

İşe alınmadan önce bir test süreci vardı. Benden profesyonel bir testi cevaplamam istendi. Bu süreçte okul kuruluna bir insan kaynakları firması destek verdi. İşe alım testi sonunda bana bir rapor verildi. Raporda benim bazen çok hızlı davrandığımı ve karar verdiğim ve zaman içinde bunun zararlı olabileceği yazıyordu. Ben de bu özelliğimi, zayıflıktan çok, güçlü bir yön olarak kullanmaya karar verdim. Çünkü bazen insanlar bir şey yapmadan önce düşünmek isterler ve bunun sebebi aslında o işten kaçınmak olabilir. Ama yine de bazı durumlarda çok hızlı davrandığımın farkına vardım. Dikkat etmeye çalışıyorum. (Thomas)

Kişilik testleri sonunda adaya verilen raporlarda açıklayıcı bir dille adayın güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi yapıp, hangi işlerde başarılı olabileceği ve iş performansına yönelik ipuçları verilmektedir (Öğüt, 2010). Yönetici olarak işe alınmadan önce kendisine bir test uygulanan Thomas, test raporu sonucunda zayıflık

olarak belirtilen özelliğini güçlü bir yön olarak kullanmaya çalışsa da, rapor sonucu onun bu konuya daha çok özen göstermesini sağlamıştır.

Testin amacı liderlik becerilerimizi belirlemektir. Testin sonuçlarında tüm alanlarda risk alma olasılığım yüksek çıkarken, personel ile ilgili meselelerde risk alma isteğimin çok düşük olduğu ortaya çıktı. Görünen oydu ki çalışanlarım konusunda risk almaktan kaçınacaktım. (Kirstan)

Kirstan'ın henüz kariyerinin başında liderlik özellikleri hakkında dönüt alması onun kendini geliştirmesi gereken alanlarda farkındalık kazanması konusunda işini kolaylaştırmıştır. İki sayfalık test sonuçlarını göz önünde bulunduran Kirstan okul kuruluna bir mentor, koç ve liderlik eğitimi talebinde bulunmuştur. Taleplerine olumlu yanıt alan Kirstan bu süreçte iyi bir koç ve mentordan yardım almış ve çeşitli liderlik kurslarına katılmıştır.

Eva da işe alınırken kendisine uygulanan testin avantajları olduğunu belirtmiştir. Bu şekilde kendi özellikleri hakkında daha çok farkındalık kazandığını belirtmiştir.

Okul yöneticiliği için işe alınırken bir test yapıyorlar ve sonrasında 2 sayfalık karakter analizi dökümünüzü veriyorlar. Bu faydalıydı. Orada kendinizi daha iyi tanıma ve bunlar üzerinde düşünme fırsatı sağlanıyor. İşe ilk girdiğimde 8-10 ay koçtan destek aldım. Okul kurulu da buna ihtiyacım olduğunu düşünüyordu. Genel konulardan konuşuyorduk. Günlük küçük sorunlarımdan. Ama koçumla sürekli sorgulama içine girmem bana kendimi tanımam konusunda daha çok farkındalık kazandırmış olabilir diye düşünüyorum. (Eva)

Profesyonel kişilik testinin sağladığı farkındalıkla eksiklerini belirleyen Eva, bu eksiklikleri gidermek için profesyonel bir koçtan destek alma yoluna gitmiştir. Bu noktada eğer profesyonel kişilik testi yapılmamış olsaydı, Eva bir koçtan yardım almayı ilk etapta düşünemeyebilirdi.

Araştırmaya katılan yönetici adaylarına işe alım öncesi uygulanan testlerin en önemli özelliği eleme yöntemi olarak kullanılmalarından çok profesyonel gelişimlerini desteklemeye yönelik kullanılmış olmalarıdır. Tüm bu testlerin sonunda yönetici adaylarına verilen birkaç sayfalık test raporları, kendilerine zengin geri dönüt sağlayıp farkında olmadıkları zayıf ya da güçlü yönlerini keşfetmelerini ve gerekli gördüklerinde kurslara katılmaları ya da koç/mentordan yardım almaları konusunda kendilerine önemli bir veri kaynağı olmuştur.

#### 4.1.2.2.4.2 Bireysel Analiz

Araştırmaya katılan okul yöneticileri kendilerini ve uygulamalarını izlemek ve değerlendirmek için uyguladıkları yöntemlerden birinin de zayıf ve güçlü yönlerinin analizini yapmak olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme kayıtlarına bakılacak olduğunda yöneticilerin birçok farklı konuda güçlü ve zayıf yönlerini belirleyip, bu yönlerini avantaja dönüştürmek için çeşitli stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Bu stratejiler içinde yöneticilerin profesyonel koçlarından, mentorlarından, iletişim ağlarından, yakın arkadaşlarından yardım alma yoluna gittikleri öne çıkmaktadır.

Örneğin profesyonel koç, başlıklı bölümde belirtildiği gibi Thomas, toplantılarda genelde söylemesi gerekenden fazlasını söylediğini fark ederek, bu durumun öğretmenleri yönlendirdiği düşüncesiyle bu zayıflığının üstesinden gelme yöntemi olarak profesyonel koçtan yardım alma yoluna gitmiştir.

Anne ise bireysel yansıtma sonucu çalışanlarının maaşlarını belirlemek ve idare etmek konusunda zayıf olduğunun farkına vardığını belirtmiştir. Ancak öğretmenlerin yaptığı yıllık değerlendirmeler sonucunda aynı zayıf yönün öğretmenlerin genel mutsuzluğu haline geldiğini görünce, bu konuda harekete geçmiştir.

Maaşları idare etme ve maaşlar hakkında karar verme konusunda bir eksiklik vardı. Bu sorun okulun genel finansmanı ile alakalı değil, sadece çalışanların maaşlarıyla ilgiliydi. Öğretmenlerin yaptığı değerlendirme sonuçlarına bakınca onların haklı olduğuna karar verdim. Önce konuyu idari kadromla tartıştım. Yakın olduğum meslektaşlarıma ve iletişim ağıma danıştım. Sanırım şimdi süreç daha etkili bir hal aldı. (Anne)

Konuyu önce idari kadrosuyla tartışan Anne, daha sonra yakın arkadaşları olan meslektaşlarıyla ve iletişim ağıyla da paylaşma yoluna gitmiş ve onlardan yardım almıştır.

Yöneticilerden ikisi (Jimmy ve Kristian) zayıf yönleri olarak çabuk sinirlenmelerini belirtmişlerdir. Örneğin Jimmy bu zayıflığıyla başa çıkma yöntemi olarak duygularını belli etmeme yoluna gittiğini ifade etmiştir.

En çok hissettiğim zayıf yönüm çabuk sinirleniyor olmam. Bir şeylerin kötü gittiği durumlarda kendi kendimi telkin etme yoluna gidiyorum: “Tamam Jimmy, sakinleş, gülümse, duygularını burada gösterme. Sadece düşün” diyorum. Çünkü anlık duygu patlaması göstermek çok kolay ama sonuçları ağır olabiliyor. (Jimmy)

Görüldüğü gibi güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varan okul yöneticileri, farklı stratejiler kullanarak bu yönlerini geliştirme ya da onların üzerine gitme yolunu seçmişlerdir.

### **4.1.3. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Sürecine Girdikleri Kişiler**

#### **4.1.3.1. Bireysel Yansıtma**

Yapılan görüşmelerde yöneticilerin bireysel yansıtma sırasında kendilerini farklı durum ve alanlarda sorguladıkları öne çıkmaktadır. Örneğin Hans diğer çalışanlarla yaptığı görüşmelerin kendisine bireysel yansıtma için veri sağladığını ve bu görüşmeler arasındaki sesli ve sessiz ifadeler üzerine düşünerek kendisine mesaj çıkarmaya çalıştığını belirtmiştir.

Öğretmenlerle yaptığım görüşmelerden sonra bu görüşmeler üzerine uzun uzun düşünür, kendi kendime 'neden bunu söyledi, neden böyle davrandı' gibi sorular sorarım. (Hans)

Thomas ise genel olarak okuldaki tüm uygulamaları sorgulayıp daha iyisi nasıl yapılabilir sorusuna cevap bulmaya çalıştığını belirtmiştir. Thomas ifadelerinde özellikle rutini sorguladığını vurgulamaktadır.

Bazen uygulamalarımız üzerine düşündüğümde neden daha farklı uygulamalar yapmamız gerektiğini sorguluyorum. Başka bir örgütte benzer bir konuyu nasıl çözdüklerini soruyorum kendime. Neden bu örgütte işleri hep bu şekilde yürüttüğümüzü bulmaya çalışıyorum. (Thomas)

Bireysel yansıtmayı bir egzersiz olarak gören Henrik ise bunu genellikle kendisini farklı yöneticilerle karşılaştırarak yaptığını belirtmektedir.

Bazen kendimi diğer okul yöneticileriyle, hatta farklı sektörlerdeki yöneticilerle karşılaştırırım. Bildiğim ya da duyduğum insanlarla karşılaştırırım. Benzerlikler ve farklılıkların neler olduğunu bulmaya çalışırım. Bu, genelde enteresan bir egzersiz. Ama bunu çok sık yapamıyorum. Günlerim genelde detaylarla dolu. (Henrik)

Bireysel yansıtma sürecinde Henrik'in kullandığı yöntemlerden bir diğeri de kendini başkasının yerine koyup farklı merceklerden bakmaya çalışmaktır.

Bazen kendimi öğrenci yerine koyar, onların yerinden düşünmeye çalışırım. Sanırım bu bendeki temel iç ses. (Henrik)

Bazen çözümler önünüzden geçer. Bu yüzden doğru soruna doğru çözümü seçmekte her zaman tetikte olmak ve problemlerinizi unutmamak lazım. Bir problemle karşılaştığım zaman hep ileriye düşünmeye çalışırım. Bu sorunu çözdüğümde buna bağlı başka hangi sorunu çözmüş olacağımı düşünürüm. Belki 14 gün önce karşılaştığım başka bir sorunu da çözmüş olacağım bu şekilde. Kendi

kendime ‘bu problem başka bir şeyin, daha büyük bir sorunun parçası mı, bu soruna başka şekilde yaklaşısam daha yararlı olur mu’ diye sorarım. (Henrik)

York-Barr ve diğerleri (2006), Henrik gibi problemleri üzerine düşünerek bireysel yansıtıcı düşünme sürecine girilmesinin, bireye kişisel performansı ve uygulamalarındaki ikilemler ile sorunlara farklı çözüm yolları üretmek konusunda daha çok farkındalık sağlayabileceğini savunmaktadır.

Her zaman durup düşünmek, ileri bakmak zorundasınız. Gelecek nerede, şu an hangi yönde ilerliyoruz, bir sonraki adımımız ne olmalı şeklinde sorgulamalısınız kendinizi. (Marianne)

Yıl içerisindeki kurul toplantıları için dokümanlar hazırlarım. Bu açıdan okulda olan biten her şeyin kaydını tutmuş oluyorum. Bir sonraki yıl için gelişim planı, içinde bulunduğumuz yılın gelişim planının değerlendirmesi.....Bunların tümü kendiliğinden resmi bir yansıtma süreci....geçen sene ne olduğu, neyin iyi, neyin kötü gittiği gibi... Toplantılar öncesi çok şey okuyup notlar alıyorum. Bunlar beni yansıtıcı düşünmeye itiyor. Okurken ve notlar alırken eğer böyle yapsam nasıl olur şeklinde düşünüyorum. (Mette)

Araştırma katılımcılarının ifadelerinden de anlaşıldığı üzere bireysel yansıtıcı düşünme uygulamalarını geliştirmek için birçok farklı yöntem kullanılabilir. Ancak bireysel yansıtma, bireyi çoklu yansıtma ortamlarına götürebildiği sürece başarılı görülmektedir (Day, 1993).

#### **4.1.3.2. Eş ile Yansıtma**

Araştırmaya katılan Danimarka okul yöneticilerinden dördü eşlerinin, mesleki gelişimlerine çeşitli yollarla katkıda bulduklarını belirtmiştir. Yöneticilerin eşleriyle olan günlük iletişimlerinde, onlarla okulda yaşadıkları olayları paylaşmakta ve eşlerine işte yaşadıklarını anlatırken derin düşünme sürecine girdikleri görülmektedir. Eşleriyle bu tür bir ilişkide olan okul yöneticileri, sorunlarına başka bakış açıları getirebilmekte ve eşlerinin edindiği farklı tecrübeleri kendi durumlarına aktarabilmektedirler.

Eşim bir hastanede başhemşire. Kamu yönetiminde liderlik yüksek lisans derecesi var. Birbirimizle işlerimiz hakkında birçok şeyi paylaşıp tartışabiliyoruz. (Jens)

Eşim özel sektörde çalışıyor. Uzun yıllardır büyük bir şirkette yönetici. Birbirimizden bu sayede çok şey öğrenebiliyoruz. Ondan duyduklarımı kendi işimle karşılaştırmak çok enteresan oluyor. (Kirstan)

Kirstan ve Jens’in ifadelerinden de anlaşıldığı gibi farklı alanlarda yönetici konumunda olan kişiler karşılaştıkları benzer sorunlar ve yönetim süreçlerinde kullandıkları ortak yaklaşımlar ile birbirlerine ilham kaynağı olabilmektedir.

Eşimle özellikle köpeği yürüyüşe çıkardığımız zaman çok konuşuyoruz. Ben ona okulu anlatırken o da bana hastalarıyla iletişimini anlatıyor. (Marianne)

Okul yöneticiliği bir bütün olarak birçok farklı beceri ve etkinlik gerektirdiğinden yöneticilerin iş hayatının her alan ve kademesindeki çalışanlardan (örn. muhasebe, iletişim, finans, hitabet sanatı vs.) öğrenecekleri çok şey vardır. Bu nedenle yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi Marianne, doktor olan eşinin hastalarıyla olan iletişim tarzını kendi okuluna yansıtabilmekte ve bu yolla kendini sorgulayıp repertuarını geliştirebilmektedir.

Özellikle karşılıklı güvenin yüksek olduğu ilişkilerde, bir başkası ile yansıtıcı uygulama sürecine girmek bireyin kendi uygulamaları üzerinde daha derin bir anlayış sağlayabilmektedir (York-Barr, 2006). Bu nedenle yöneticilerin eşleriyle karşılıklı güven ilişkileri de paylaşımlarını güçlendirebilmektedir. Eşlerinin de herhangi bir yönetim kademesinde çalışıyor olması okul yöneticilerine repertuar ve eylemlerini geliştirebildikleri diyaloglar sağlamış ve bu diyaloglar birbirlerini anlamalarını kolaylaştırmıştır.

Eşim de öğretmen. Okuldaki durumları eşimle çok sık olarak tartışıyorum. Eşimle aynı okulda değiliz. O ilkokul öğretmeni. Belirli olayları ya da insanların ne söylediğini tartışmıyoruz ama teori ya da yaklaşımları tartışıyoruz genelde. Çünkü çocukken bunu ailemden duymaktan çok sıkılmıştım. (Birgitte)

Ayrıca yöneticilerin eşlerinin farklı sektörlerde çalışmaları da profesyonel gelişimleri için bazı avantajlar sağlamış olabilmektedir.

Tüm okul yöneticileri ailelerinden bu tarz bir destek alınamasalar da, araştırmada destek alan okul yöneticilerinin her konuyu eşleriyle paylaşabildikleri, bunun da onlara büyük bir rahatlama sağladığı saptanmıştır.

#### **4.1.3.3. İdari Kadro**

Araştırmaya katılan okul yöneticileri idari kadrosuyla, ya da kadrodaki bazı kişilerle okuldaki her konuyu tartışabildiklerini, onlara çok güvendiklerini belirtmişlerdir. İdari kadronun yönetimde söz sahibi olması yöneticiyi de tüm kararlarında yalnız kalmaktan kurtarmaktadır.

İdari kadro toplantıları yaptığımızda her konuda konuştuğumuz gibi belirli durumlarda nasıl davrandığımızı, bunun nedenlerini, aslında nasıl olsa daha iyi olabileceğini tartışıyoruz. (Hans)

Neredeyse her konuda müdür yardımcıma ve bazen de finans departmanı müdürüme danışabiliyorum. Onlar da aynı şekilde her konuda bana danışabiliyorlar. (Henrik)

Bir şeylerin kötü gittiğini hissedersen, konuyu hemen idari kadro toplantısına götürürüm. Her pazartesi 2 saat süren toplantılarımız var. (Jimmy)

Okul yöneticisinin idari kadrosuyla güven ilişkisi içinde paylaşımında olması yöneticiyi işini icra ederken hissedebileceği yalnızlık psikolojisinden kurtarabilmektedir. Ancak buradaki en önemli husus idari kadronun kendi bakışını kaybetmemesi ve tüm idari ekibin zaman içinde birbirlerine benzeyip uyumlu olma eğilimine girmemeleridir. Çünkü konsensus eğilimine giren takımlarda takım çalışması eleştirel bakışını kaybedebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999).

Birey, kendi düşündüğünün tersi düşüncelere karşı reaksiyon gösterip savunmacı davranabilmektedir. Okul yöneticisinin bu duygularını idari kadrosuna belirgin bir şekilde göstermesi idari kadrosunun bir süre sonra uyumu bozmamak için müdürle aynı yönde düşünme eğilimini ortaya çıkarabilmektedir. Ancak okul yöneticisinin farklı bakış açıları ve farklı seslerin okulun ve kendi gelişimi için önemini bilmesi eleştirel düşünme ortamını güçlendirebilecektir.

Her zaman yaptığı şeyin doğru olup olmadığını, bunun aslında daha iyi bir yolu olup olmadığını düşünüyor insan. Müdür yardımcıyla çok sık bir araya gelip konuşuruz. 30 senedir bu okulda çalışıyor. Ben geldiğimde buradaydı. Kendimi çok yakın hissettiğim 2 tane de müfettişim var. Hep beraber toplanır, kapıları kapatır ve birbirimize başkalarının yanında konuşamayacağımız şeyleri anlatır, tartışırız. Birimiz bir şey anlattığında neden böyle davrandığını, neden başka türlü davranmadığını sorguluyoruz. Ancak kapılar açık olduğunda ve başkalarının yanında birbirimize ve kararlarımıza hep saygılı davranıyoruz. Başkalarıyla aynı ortamdayken birbirimizin eylem ve kararlarını sorgulamıyoruz. Çünkü birbirimizi desteklemek ve birbirimize güvenmek durumundayız. (Marianne)

Marianne'nin sözlerinden de anlaşıldığı gibi müdür kendi karar ve eylemlerini sorgularken sadece kendi sesine değil başka seslere de ihtiyaç duymaktadır. İdari kadrosuyla arasında tam bir güven bağı hissetmesi ve idari kadrosunun da aynı duygularla müdüre kendini cesurca açabilmesi, yansıtıcı düşünme uygulamalarını güçlendirmektedir.



#### 4.13.4. Arkadaş ve Meslektaş

Arkadaş ve meslektaşlarla ilişkilerin de yöneticilerin yansıtıcı düşünme uygulamalarına katkı sağladığı araştırmanın bulguları arasındadır.

Sadece iletişim ağımdaki müdürlerle değil çevre okullardaki meslektaşlarımla da çok yakın ilişkiler içindeyim. Onlarla sıkı bir güven ilişkisi içindeyim. (Henrik)

Şu anda mesleğimde benim için en önemli kişiler arkadaşlarım ve eski okulumun müdürü. Özellikle onunla aramızda özel bir bağ var. Çünkü şimdiki okulundan önce burada müdürdü. (Thomas)

Yakın olduğum başka arkadaşlarım da var. Elsingore'da okul müdürü başka bir arkadaşım var, Kristian. Onunla da çok sık konuşuyoruz. Birkaç yıl önce beraber bir makale yazdık. Daha sonra Danimarka'da ortaöğretimin geleceği ile ilgili birkaç tane daha makale yazdık. Tüm bunların sayesinde ilişkimiz daha uzun süreli özel bir hal aldı. Özel hayatımızda da görüşüyoruz artık. Hafta sonları ailelerimizle bir araya geliyoruz. Yani hem özel hem de profesyonel bir ilişkimiz var. (Thomas)

Tabi ki diğerlerinden daha yakın olduğum müdür arkadaşlarım var. Bazılarına daha çok güveniyorum. Bir problemim olduğunda Jutland'daki arkadaşımı arıyorum çoğunlukla. Ona sorunumu anlatıyorum ve bu durumda neler yapabileceğimi danışıyorum. O da aynı şekilde zaman zaman bana danışıyor. (Hans)

Görüldüğü gibi yöneticilerin kendilerini her konuda açabilecekleri, meslektaş oldukları halde arkadaş olarak isimlendirdikleri kişiler sorunlarını paylaşma, sorunlarına çözüm bulma ve profesyonel gelişimlerini sağlamaları açısından kariyerlerinde önem taşımaktadır.

#### 4.1.3.5. İletişim Ağı

Araştırmada, verilerden elde edilen bilgilere dayanarak, iletişim ağlarının okul yöneticilerini yansıtıcı düşünme sürecine iten faaliyetlerin en önemlilerinden biri olduğu öne çıkmaktadır. Araştırmaya katılan yöneticilerin ifadelerinden, bu sürecin okul yöneticilerinde yeni öğrenmeler yarattığı ve profesyonel gelişimi hızlandırdığı anlaşılmaktadır. Yaptığımız işi bu düzeylerde geliştirmedığımız takdirde yansıtıcı düşünme uygulamaları kişisel düzeyde kalacaktır. Bu nedenle Day (1993), sadece kendi kurumumuzun içinde değil, diğer kurumlarla da iletişim ağları oluşturmanın önemini ileri sürmektedir.

İletişim ağları yansıtma ve değişim süreçlerinin belirgin olarak görüldüğü (Veugelers, O'Hair, 2005), sorgulama ve diyalogu körükleyen (Earl ve diğerleri 2006),

profesyonelliği ve öğrenci başarısını arttıran (Sammons ve diğerleri 2007) topluluklar olarak tanımlanabilmektedir.

Nummi ve diğerleri (2000) iletişim ağı düzeylerini üçe ayırmışlardır. Bunlardan birincisi fiziksel iletişim ağıdır. Fiziksel iletişim ağı telematik iletişim için gereken telefon ve internet bağlantısı, video konferansı için LAN/WAN bağlantısı gibi teknik altyapıyı içerir. İkinci düzeyde ise sosyal iletişim ağı bulunur. Birbirini tanıma, birbiriyle ilişkisi olma ve beraber çalışmaya istekli olma temeline dayanır. Üçüncü düzey ise pedagojik iletişim ağıdır. Pedagojik iletişim ağı sadece bir kaynak değil aktif öğrenme ortamı sağlar. Sosyal iletişim ağındaki etkileşim, insanları birlikte çalışmaya ve iş birliği yapmaya motive ettiğinde pedagojik iletişim ağı oluşmuş olur. Eğitimciler bu tür iletişim ağında merkezi olmayan bilgileri kullanarak açık, uzaktan ve işbirlikçi öğrenme ortamları oluşturur ve bu ortamın aktif üyesi haline gelirler (Nummi ve diğerleri 2000). Etkileşim halinde olan iletişim ağı grupları ise yansıtıcı düşünme faaliyetlerine girmek için en uygun ortamlardır (Rogers 2002).

Araştırmada yer alan Danimarka okul yöneticilerinin tümü çeşitli iletişim ağlarında yer aldıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin yer aldıkları iletişim ağları tamamen gönüllülük esasına dayanan, eğitim bakanlığı ya da başka bir resmi kuruma bağlı olmayan mesleki iletişim ağlarıdır. Bu nedenle, iletişim ağlarında yapılması planlanan aktivitelerin hazırlık çalışmaları dışında raporlama yapılmamaktadır. Bu iletişim ağları aynı kariyer basamağındaki yöneticilerden oluşabildiği gibi farklı kariyer basamaklarındaki yöneticilerden de oluşabilmektedir. İletişim ağları özel okul, yatılı okul, kadın okul yöneticisi, yeni okul yöneticisi gibi çeşitli kriterlere göre çeşitlenebilmekte ya da genel olarak tüm okul yöneticilerine açık olabilmektedir. Okul yöneticilerinin iletişim ağı faaliyetleri arasında; belirli aralıklarla yapılan toplantılar, internet forumları, yurtdışı çalışma gezileri, konferans ve seminerlere katılma, konuşmacılar davet etme ve çalışma gezileri için araştırma ve hazırlık aşaması gibi faaliyetler öne çıkmaktadır.

İletişim ağları genelde yılda 2–4 kez bir araya gelip, 2–3 gün sürelerle şehir dışında bir otelde ya da belirli bir buluşma mekânında toplanmaktadırlar. Bunun yanında iletişim ağlarının büyük bir kısmı yılda 1–2 kez yurtdışı çalışma gezilerine gidip, aralıklı olarak belirledikleri seminerlerde de bir araya gelebilmektedirler. Ancak iletişim ağının bir

araya gelme sıklığı yöneticilerin ihtiyaçlarına göre de değişiklik göstermektedir. Yeni kurulan ve özellikle aynı kariyer basamağındaki yöneticilerden oluşan iletişim ağları ilk yıllarda daha sık bir araya gelirken sonraları bu oran diğer iletişim ağları gibi yılda 2–4 kereye inebilmektedir. Mette, dâhil olduğu iletişim ağlarının toplantı sıklığını şu şekilde anlatmaktadır.

Küçük grup iletişim ağı aynı kariyer basamağındaki yöneticilerden oluşuyor. Bu iletişim ağımda ilk sene her ay bir araya geliyorduk. Bu grupta birbirimize koçluk yapıyorduk aslında. Belirli sorunlarımıza odaklanıyor ve bunları çözmeye çalışıyorduk. Diğer iletişim ağlarımda ise tipik olarak yılda 2 kez bir araya geliyorduk. (Mette)

### **İletişim Ağlarının Oluşumu**

Okul yöneticilerini iletişim ağı oluşturup bu iletişim ağlarında yer almaya iten en önemli faktör en başta eğitim bakanlığı olmuştur. Geçmiş yıllarda eğitim bakanlığının yeni başlayan okul yöneticileri için verdiği birkaç günlük eğitimlerin sonunda, yöneticiler birbirleri ile sürekli iletişimde olabilecekleri bir iletişim ağı kurmaları konusunda bakanlık görevlileri tarafından teşvik edilmişlerdir. Böylece bakanlık tarafından ilk adımı atılan iletişim ağları zaman içinde büyümüş ve odaklandıkları alanlarda farklılaşmışlardır. 10 senedir okul yöneticiliği yapan Henrik bakanlık tarafından iletişim ağı oluşturma konusunda nasıl desteklendiklerini şöyle ifade etmiştir:

O dönemde okul yöneticiliğine atandığınızda bakanlık sizi 1 günlük temel kural ve tüzüklere odaklanılan bir eğitime davet ederdi. Aslında amaç bir nevi sosyalleşmek idi. Toplantının sonunda bakanlık görevlileri “neden bir iletişim ağı oluşturuyorsunuz? Hepiniz aynı zamanda atanıyorsunuz. Birbirinize telefonlarınızı vererek başlayabilirsiniz mesela” dedi. Bu da benim bir iletişim ağına yer almamın başlangıcı oldu. (Henrik)

Okul yöneticilerinin, Danimarka Eğitim Bakanlığı görevlileri tarafından iletişim ağı kurmaya yöneltilmeleri yöneticilerin profesyonel gelişimi ve meslekte yalnız hissetmemeleri amaçlı planlanmış olabilmektedir. Ancak Hargreaves’in (2003) eğitim sisteminde bilgi akışı konusundaki görüşleri bu olguya farklı bir boyut getirebilmektedir. Hargreaves (2003) eğitim sistemindeki problemlerin kaynağının bilgi akışının dikey olarak bakanlıktan okula doğru olmasından kaynaklandığını savunmaktadır. Ancak Hargreaves’e göre okullarda değişimin bakanlığın istediği şekilde yaşanabilmesi, bilginin okullar ve eğitimciler arasında paylaşılmasıyla gerçekleşebilir. Okullar ve eğitimciler arasında iletişim ağlarının oluşması ve

etkinliğiyle bakanlık da politikaların yönlendirildiği tek merkez olmaktan çıkacak ve yeniliklere öncülük etme sorumluluğunu eğitimin diğer paydaşlarına da yükleyecektir. Örneğin İngiltere’de eğitim sisteminin her kademesinde devlet tarafından destekli çok sayıda iletişim ağı bulunmaktadır (Katz ve diğerleri, 2008). Bu bakış açısından bakılacak olduğunda Danimarka Eğitim Bakanlığının eğitimciler arasında iletişim ağı kurma eğiliminin bir amacı da değişimi ve reformları gerçekleştirmek olarak görülebilmektedir. Son yıllarda OECD ülkelerinde de değişimleri gerçekleştirip, reformları sağlamanın bir yolu olarak iletişim ağları kullanılmaktadır (Chapman&Aspin, 2003). Eğitim sistemlerinin daha çok ademi merkezileşmesiyle var olan hiyerarşik ve bürokratik yaklaşımlar güne cevap verememeye başlayınca yeni yaklaşımlar denenmeye başlanmıştır. Bu süreçte de iletişim ağları yeni politika uygulamalarında kolaylıklar sunmaktadır (Chapman&Aspin, 2003). Okul yöneticileri tarafından tercih edilme sebeplerinden bazıları ise destek verici, işbirlikçi ve az maliyetli olmalarıdır.

Eğitim Bakanlığı tarafından her sene düzenlenen Danimarka’daki tüm okul yöneticilerinin katıldığı iki günlük toplantılar okul yöneticilerine, diğer yöneticilerle biraya gelme ve ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim ve yönetim alanındaki yeni gelişmeleri takip etme şansı tanımaktadır. Okul yöneticilerini bu organizasyona katılmaya güdüleyen etkenin yeni gelişmeleri takip edebilmekten çok yeni okul yöneticileriyle tanışmak, yeni kontaklar kurup iletişim ağları oluşturmak olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Örneğin Mette bu konuda şu sözleri ifade etmiştir:

Eğitim Bakanlığının okul yöneticileri için düzenlediği birçok kurslar oluyor. Bu kursların hepsine katılmaya çalışıyorum. Ama katılımımdaki asıl amaç iletişim ağı oluşturmak, internet ya da telefon yoluyla kontak kurabileceğim yöneticilerle tanışmak. Böylece uygulamalarımda ya da karar aşamasında görüşüp bilgi edinebileceğim daha çok kişi tanımak istiyorum. (Mette)

İletişim ağları var olan organizasyonların organizasyonları olmalarından dolayı karmaşık dinamiklere sahiptirler (Moore ve diğerleri, 2009). Bu nedenle okul yöneticileri, çeşitli sebeplerden dolayı iletişim ağlarında yer almayı tercih edebilmektedirler. Bu sebeplerden en belirginini, resmi bir liderlik eğitimi alamayan okul yöneticilerinin iletişim ağı faaliyetleriyle liderlik ve eğitim yönetimi alanında gelişim fırsatı yakalıyor olmalarıdır. Kirstan ilk zamanlarda iletişim ağı kurmaya neden ihtiyaç duyduğunu şöyle ifade etmiştir:

Biz okul yöneticileri farklı iletişim ağlarının üyesiydik. Çünkü o zamanlarda okul liderleri için bir eğitim yoktu. Biz de kendimizi kendi aramızda eğitmeye karar verdik. (Kirstan)

İngiltere’de üç öğrenme iletişim ağına üye olan okul yöneticilerinin iletişim ağı faydalarını algılarını inceleyen Moore ve diğerleri (2009) iletişim ağlarının yöneticilere en büyük yararının destek ve içgörü (insight) sağlaması olduğunu belirlemişlerdir. Diğer taraftan zaman, enerji, bürokrasi ve iş yükü de iletişim ağının yöneticiler için dezavantajı olarak belirlenmiştir. Ancak İngiltere’deki ve Danimarka’daki okul yöneticilerinin iletişim ağı yapıları birbirinden farklılıklar göstermektedir. İngiltere’de iletişim ağları devlet tarafından fonlarla desteklenirken Danimarka’daki iletişim ağlarının devlet ya da başka bir kurumla arasında yaptığı anlaşmalar dışında bir bağımlılık yoktur. Bu da yöneticilere yapacakları faaliyetlerin seçimi, düzenlenmesi ve rapor tutup tutmama konusunda özgürlük vermektedir.

İletişim ağları araştırmaya katılan Danimarka okul yöneticilerinin tümü için öğrenme ve mesleki gelişim kaynağı olarak görülmektedir. İletişim ağlarının adlarından da gelişim ve öğrenme amacıyla bir grup okul yöneticisinin bir araya geldiği anlaşılabilir. Örneğin Mette’nin bu konudaki ifadeleri iletişim ağının yöneticiler için öğrenme kaynağı olduğunu göstermektedir.

Küçük bir gruptan oluşan yeni bir iletişim ağı kurduk. İletişim ağımızın adı “Müdür Adayları” (the maybe principals). Çünkü daha öğreneceğimiz çok şey olduğunu biliyoruz. (Mette)

Ancak iletişim ağı kurma ihtiyacı okul yöneticileri tarafından sadece okul yöneticiliği mesleğini öğrenmek için hissedilmemiştir. Eğitim sisteminin ve politikalarının reformlar sonucu değişmesi ve küreselleşmenin eğitim kurumları arasında rekabet yaratması, okul yöneticilerinin profesyonel gelişimleri konusunda sorgulama yapmalarında ve bu amaçla harekete geçmelerinde itici güç olmuştur.

Okul yöneticileri ülke çapındaki yöneticilerden oluşan iletişim ağlarından farklı görüşler edinebildikleri ve bu iletişim ağlarından rekabet ortamından uzak oldukları için çok yararlandıklarını belirtmektedirler. Danimarka’da 2007 okul özerkliği reformuyla okulların strateji ve ekonomi gibi temel konularda bağımsız olmaları, okullar arasında rekabet başlatmıştır. Rekabetle başa çıkmanın bir yöntemi olarak okullar, daha çok öğrenci çekebilmek için farklılaşma yoluna gitmeye başlamışlardır. Rekabetin artması birbirine mesafe olarak yakın okullar arasındaki paylaşımı azaltmıştır. Bu süreçte okul

yöneticileri, diğer bölgelerdeki ve yurt dışındaki okulların neler yaptıkları ve onlardan neler öğrenebilecekleri üzerine yoğunlaşmışlardır. Bu durum da onların farklı iletişim ağlarında yer almalarını hızlandırmıştır.

İletişim ağının rekabet ortamından uzak olması okul yöneticilerinin iletişim ağı öğrenmelerinde (network learning) en önemli sebeplerden biri olarak görülmektedir. Okul okul yöneticileri iletişim ağı faaliyetlerinin rekabetten özgür bir ortamda yapılabildiğini şöyle ifade etmişlerdir:

1992'den beri üyesi olduğum iletişim ağında tüm okul yöneticileri aynı sene göreve başladık. O yüzden bu iletişim ağında ülkenin her yerinden okul müdürü mevcut. Yılda 2 kez buluşur, temel konuları tartışırız. Bu çok güzel bir ortam, çünkü sadece yerel meslektaşlarla sınırlanmıyorsunuz. Bence rakip olmadığımız için her konuyu bu iletişim ağında daha özgürce tartışabiliyoruz. (Hans)

Henrik ise iletişim ağının rekabet ortamı oluşturmadığını şöyle ifade etmiştir:

İletişim ağında asla rekabete yer yok. Birbirimizi sürekli destekliyoruz. Eğer bir konuda bilgiye ihtiyaç duyuyorsak bunu hiç çekinmeden soruyoruz. İşin güzelliklerinden biri de hepimizin ülkenin farklı bölgelerinden geliyor olması. Birbirimizin rakibi değiliz. Eğer komşu okulum bu iletişim ağının bir üyesi olsaydı belki aramızda rekabet hissedebilirdik. Ama hepimiz birbirimizden uzak mesafelerdeyiz ve bu yüzden özgürce konuşabiliyoruz. (Henrik)

Bazı konuları okuldaki personelle konuşmadığını, hatta çevre okullardaki okul yöneticileriyle de paylaşmadığını söyleyen Kirstan buna rağmen, farklı bölgelerden gelen okul yöneticilerinden oluşan iletişim ağıyla her konuyu paylaşabildiğini ifade etmiştir.

Bazen birbirine yakın okullar rekabet içinde olabilmekte. Bu durumda ülkenin farklı bölgelerinden yöneticilerin oluşturduğu bir iletişim ağına bağlı olmak çok yararlı. Çünkü senin karşılaştığın problemlerin benzerlerini ve de farklı problemleri diğer yöneticilerden duyabiliyorsun. Aynı zamanda onlara her konuda danışabiliyorsun. Bazen problemleri bu şekilde paylaşmak, normal yaşamda yanı başındaki biriyle paylaşmaktan çok daha rahat oluyor. Mesela bir keresinde yeni bir müdür yardımcım oldu. Sorumluluklarıyla bir türlü başa çıkamıyor ve sürekli bir şeyler talep ediyordu. Belki de sorun bendeydi, bilmiyordum. Ama okuldan bir başka kimseyle de bu konuyu paylaşamıyordum. Hemen iletişim ağına danıştım ve kısa sürede bu sorunu çözümledik. (Kirstan)

Kirstan'ın ifadesinden de anlaşılacağı gibi rekabetin olmaması karşılıklı güven ortamında her türlü paylaşımı kolaylaştırabilmektedir. Anne bu paylaşımlarını şöyle ifade etmektedir:

Grubumuzda oldukça özgür bir tartışma ortamı ve güven üzerine kurulmuş ilişkiler var. Toplantılarımızda çok derin tartışmalara girebiliyoruz. (Anne)

Okul yöneticilerinin farklı bölgelerden gelmesi iletişim ağı içinde rekabetin olmamasını sağlarken, farklı bölgelerden gelen okul yöneticilerinin farklı konulardaki problem ve tecrübeleri de okul yöneticilerinin repertuar gelişimlerinde büyük bir rol oynayabilmektedir.

Aynı kariyer basamağındaki okul yöneticilerinin bir iletişim ağında toplanması, ülke çapındaki okul yöneticilerinin benzer konular ile ilgili farklı tecrübelerini paylaşmalarını ve bu yolla repertuarlarını geliştirmelerini sağlamaktadır. Henrik bu konuda şu ifadeleri kullanmıştır:

Aynı kariyer basamağındaki okul yöneticilerinin bir iletişim ağında toplanması oldukça öğretici. Bence bu büyük bir avantaj. Çünkü hepimiz Danimarka'nın farklı bölgelerinden geliyoruz. Bu nedenle mesleğin basamaklarında benzer problemlerle karşılaşsak da tecrübelerimizde farklılıklar da var. Bilgi ve tecrübe paylaşımı açısından bu süreç paha biçilmez. (Henrik)

Farklı kariyer basamağındaki okul yöneticilerinden oluşan iletişim ağlarında ise göreve yeni başlayan okul yöneticilerine daha tecrübeli okul yöneticileri tarafından mentorluk yapılması sağlanabilmektedir. Ayrıca bu iletişim ağlarında uzun yıllardır görevde olan yöneticilerin de yeni öğretim, yönetim, liderlik yaklaşımları ve daha birçok konuda repertuarlarını yenileyebilmekte ve zenginleştirebilmektedir. Kirstan bu konuda şu sözleri ifade etmiştir:

.....İletişim ağı karışık bir gruptan oluştuğu için hem yeni gelenler için hem de eski yöneticiler için avantajlı bir durum. Yeni yöneticiler yeni ve taze fikirlerle geliyorlar. Şu aralar iletişim ağıma yeni yöneticiler alma aşamasındayız. Onlara bir şekilde mentorluk yapıyoruz. (Kirstan)

Küçük grubum aynı kariyer basamağındaki yöneticilerden oluşuyor. Diğer gruplarım ise farklı kariyer basamaklarındaki yöneticilerden oluşmakta. O grupta çok eski okul yöneticileri de var. Bu durum çok ilham verici. Eski okul yöneticilerinin çok farklı yaklaşımları var ki bundan çok şey öğrenebiliyorsunuz. Ama onların da en az bizim kadar yardıma ihtiyaçları var. Çünkü sistemde her şey yeni ve hızla değişiyor. O nedenle aslında onlarla bu açıdan aynı basamaktayız. (Mette)

İletişim ağlarının üye seçim süreçlerinin bilinçli bir şekilde yapılması da, okul yöneticilerinin iletişim ağından beklentilerinin daha fazla profesyonel gelişim ve öğrenme olduğunu doğrulamaktadır. Marianne iletişim ağlarına yeni üye seçim sürecini ve bu süreçte neye dikkat ettiklerini şöyle anlatmaktadır:

Genelde önce iletişim ağına dâhil edebileceğimiz okul yöneticilerinin listesini çıkarırız ve onları tanıyan kişilerden bu kişiler hakkında bilgi alırız. Müdür yardımcısının sonradan müdür olması çok yaygındır, o nedenle çevremizde mutlaka okul okul yöneticisininü tanıyan kişiler olur. Enerjik ve ilham veren

kişileri tercih ediyoruz. Gruba bir şeyler katabilecek birisi olması gerekiyor.  
(Marianne)

Görüşme yapılan okul yöneticileri iletişim ağlarına dahil oluşlarını “...iletişim ağından davet geldi”, “...onur duydum” gibi sözlerle belirtmişlerdir. Marianne iletişim ağına davet edilmesini şöyle ifade etmiştir:

Müdürlüğe başlamamdan 1 dönem sonra bir iletişim ağına katılmam için davet geldi. Bu iletişim ağında çok iyi tanınan okul yöneticileri de vardı. Bu yüzden davet edilmek benim için bir onurdu. Beni seçmişlerdi. Ben de kabul ettim tabi ki.  
(Marianne)

İletişim ağlarında yazılı olmasa da üyelerin seçim kriterlerinin olması davet edilen okul yöneticilerine çalışmalarının takdir edildiği ve onun gruba katılmasından tüm grubun faydalanacağı mesajını vermektedir. Aynı şekilde gruba yeni bir okul yöneticisinin katılması diğer yöneticilere yeni fikirlerle karşılaşma ve yeni öğrenme durumları sunabilmektedir. Bu nedenle iletişim ağına yeni üye seçimi grup üyeleri tarafından ciddi bir iş olarak algılanmaktadır. Mesleki gelişim ve iletişim ağı kurma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar iletişim ağı kurmanın öğrenme kültürü oluşturarak, eğitimcinin kendi ve diğer eğitim kadrosunun mesleki gelişiminin önemini anlamasına katkı sağladığını göstermektedir (Bell et al., 2006).

Okul yöneticileri kişisel ve okullarının ihtiyaçlarına göre farklı iletişim ağlarında yer almaktadırlar. Alan bu konuda şu sözleri ifade etmektedir:

Farklı gruplarım var. Örneğin bir grup bilgi ve iletişim teknolojileri için, bir grup Baccalaureate sistemi için, ya da başka bir konu için başka bir grup gibi. (Alan)

Anne ise yer aldığı farklı iletişim ağları şu şekilde ifade etmiştir:

Çeşitli iletişim ağlarında yer alıyorum. Mesela bir tanesi şehre en yakın okul yöneticilerinden oluşuyor. Bir diğeri Danimarka kadın okul yöneticileri iletişim ağını, başka bir iletişim ağı ise aynı kariyer basamağındaki okul yöneticilerinden oluşuyor. Bu iletişim ağında 6–8 senedir okul yöneticiliği yapan yöneticiler yer alıyor (Anne).

Okul türüne göre okul yöneticilerinin iletişim ağlarında odaklandıkları konular ve faaliyet alanları da farklılık göstermektedir. Yatılı bir okulun yöneticisi olan Jimmy, iletişim ağıyla hangi konulara odaklandığını şöyle ifade etmiştir:

Yatılı okul müdürü olunca okulda ilgilenmeniz gereken konular çok daha fazla oluyor. İletişim ağı toplantılarımızda genelde yatılı okulun sorunlarına odaklanıyoruz. Bu sorunlar uyuşturucuyla savaşmak, alkol kullanımı, cinsellik gibi konular olabiliyor. Aslında normal bir ailenin karşılaştığı tüm sorunlar hakkında konuşuyoruz. (Jimmy)



İletişim ağlarında odaklanılan konuların zaman içinde de değişiklik gösterdiği görülmektedir. Konulardaki bu farklılaşma iletişim ağının türüne göre değiştiği gibi, okul yöneticilerinin kariyer basamağı, değişen eğitim politikaları, reformlar, küresel eğilimler de bunlarda etkili olmaktadır. Anne, iletişim ağında odaklandıkları konuları şöyle ifade etmiştir:

Okul sistemimizde 2 reform yaşadık: Biri pedagojik ve diğeri yapısal reform. Bu konular hakkında tartışır ve karşılaştığımız sorunlara çözüm bulmaya çalışırız.....Öğrencileri doğru okullara nasıl yerleştireceğimiz ve genç nüfusun dağıtımını nasıl yapmamız gerektiği üzerinde tartışıyoruz bu aralar (Anne).

İletişim ağları Chapman ve diğerlerine (2002) göre reformları gerçekleştirmenin ve değişim yaratmanın (Katz ve diğerleri 2008) etkili bir aracı olarak görülmektedirler. Eğitimciler, iletişim ağlarında, reformları uygulama aşamasında karşılaştıkları problemlere çözümler bulabilmektedirler (Gunter, 2006). Bu nedenle, mesleğe yeni başlayan okul yöneticileri birçok konuda iletişim ağı öğrenmesine ihtiyaç duyarken, tecrübeli okul yöneticilerinin iletişim ağlarına ihtiyaç duymasını sağlayan sebeplerden biri de reformlar olarak görülebilmektedir.

Anne ve Hans'ın sözlerinden de anlaşıldığı gibi Danimarka'da yeni reformla birlikte öğrencilerin okullara dağılımı sorunu belirlemiştir. Okula devlet tarafından verilen ödenek taksimetre sistemiyle, yani öğrenci sayısına göre belirlenmektedir. Bu durumda, çok öğrencisi olan okullar ekonomik açıdan zenginleşirken az öğrencisi olan okullar her geçen yıl öğrenci sayılarında daha fazla azalmayla karşı karşıya kalmaktadırlar. Hatta bazı okullar kapanma problemiyle bile karşı karşıya kalabilmektedir. 3,5 yıldır okul yöneticiliği yapan Mette, zaman içinde iletişim ağlarında odaklandıkları konuların değişimini şöyle ifade etmiştir:

En başta (2006–2007 yılları) en çok tartıştığımız konu gymnasium reformuydu: Öğretmenleri, öğretimi, öğrenme sürecini nasıl organize edeceğimizi konuşuyorduk. Ayrıca özerklik konusunda okul kurulunu nasıl oluşturacağız gibi uygulamaya dönük konularda da tartışıyorduk. Şimdi ise yeni bir nesille karşı karşıyayız, reformda bazı değişiklikler yapıldı ve bunlarla başa çıkmak durumundayız. Ayrıca rekabet en büyük değişiklik. Gymnasiumların özerkliğiyle okullar arası büyük rekabetler belirdi. Bu demek oluyor ki stratejik olarak farklı davranmalısın, farklı adımlar atmalısın. Reformun ilk yıllarını değerlendiren kişileri toplantılarımıza davet ediyoruz. Mesela bakanlıktan politika belirleyicilerden olabiliyor bu kişiler. Ayrıca politikacıları davet edip reformu onlarla tartışıyoruz. Sanırım odaklandığımız, bir çeşit eğitimsel politika geliştirme. (Mette)

Hans ayrıca iletişim ağı toplantılarında birbirlerinden bütçeleme gibi konularda pratik bilgiler aldıklarından bahsetmiş ve bu şekilde kendi kurumlarıyla karşılaştırma yapabilmelerinin avantajından bahsetmiştir. 2007 Reformuyla birlikte okulların özerk (self-governed) kurumlar haline gelmesi okul yöneticilerinin bütçeleme, ekonomi ve daha birçok konuda kendilerini geliştirmelerini gerektirmiştir. 27 sene eğitimin farklı sektörlerinde politika belirleyiciliği, NGO yöneticiliği ve farklı birçok görevde bulunan Mette, iletişim ağına 2007 reformunun da etkisiyle odaklandıkları konuları şöyle özetlemiştir:

İletişim ağına öğrenmenin en yoğun olduğu alan günlük yönetsel işlerdi. Çalışanlarla ve diğer kurumlarla ücret, ders saati ya da farklı konularda birçok pazarlık ve uzlaşma süreci yaşadığımız için doğru stratejiler ve teknikler belirlemeye çalışıyoruz. Ayrıca yeni reformları nasıl yöneteceğimiz, nasıl organize edeceğimiz konusuna yoğunlaşıyoruz. Böylece çok pratik, gerçekçi, uygulamaya yönelik bir süreç oluyor. Benim örgütsel konularda, proje geliştirme ve yönetimi gibi konularda çok katkım olurken, diğer konularda da onlardan çok şey öğreniyorum. Yani tamamen karşılıklı bir öğrenme süreci, tartışma ortamı. (Mette)

Görülüyor ki reformlar önce uygulamaları sırasında karşılaşılan problemlerin çözümü için eğitim yöneticilerini bir araya getirebilmektedir. Ayrıca görüldüğü gibi reformların içerikleri de okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerinde katalizör etkisi görebilmektedir. Örneğin reformla birlikte okulların özerkleşmesi okul yöneticilerine okul idaresi konusunda daha çok sorumluluk yüklerken, okul yöneticileri aynı sorumluluğu profesyonel gelişimleri için de hissetmeye başlamışlardır.

Hans iletişim ağlarında odaklandıkları konular hakkında şunları ifade etmiştir:

Okul gelişimi üzerine odaklanıyoruz. Bilgi teknolojileri, etnik azınlıklar (çünkü bazı okullar siyahken bazıları beyaz) gibi konuları tartışırız. Bazı okulların ortak sorunları oluyor, onları tartışabiliyoruz. (Hans)

Okul yöneticilerinin iletişim ağlarında odaklandıkları konuların mesleklerinde geçirdikleri süre ile de değiştiği görülmektedir. 18 yıldır okul yöneticiliği görevinde olan Hans, kariyerinin en başında aynı kariyer basamağındaki yöneticilerden oluşan iletişim ağlarında odaklandıkları konuları şöyle ifade etmiştir:

Bu profesyonel bir iletişim ağı. Hepimiz için inanılmaz yararlar sağladı. Çünkü meslekte beraber olgunlaşırken aynı sorunlarla karşılaştık. Mesleğin başında iletişim ağına mesleğe giriş problemlerine odaklandık: stres, iş yükü, iletişim vs. İşimizde olgunlaştıkça daha farklı konulardan konuşmaya başladık. (Hans)

Okul yöneticilerinin iletişim ağı toplantıları sırasında günlük uygulamalarından bahsetmeleri onları, uygulamaları üzerine tartışmalara itmiştir. Derinleşen tartışmalar

ise yöneticilerin birbirlerinin liderlik stillerini tartışmalarına sebep olmuştur. Jens bu konuda şu sözleri ifade etmiştir:

İletişim ağı gruplarıma baktığımda birbirlerinden çok farklı müdürler görüyorum. Aslında bu yararlı bir şey, çünkü gymnasium esnek bir kurum ve okula istediğimiz şekli vermek için oldukça çok olasılığımız var. Örneğin bazı meslektaşlarım çok katılar, okulda neler olup bittiğini tamamiyle bilirler ve kimse onlara sormadan bir şey yapamaz. Ben ona kendi okulumdan ve yönetim şeklimden bahsettiğimde bana okulda hiç karar almadığımı söyleyebiliyor. Aslında tabii ki birçok karar alıyorum. Ama karar vermedeki prensibim, kararı, onu ilgilendiren kişiye yakın tutmak. Daha sonra bu konu üzerinde tartışıyoruz mesela. (Jens)

Grup tartışması ve yansıtmanın eylem araştırması yapan öğretmenlerin profesyonel gelişimine etkisini inceleyen Fazio (2009), Rearick ve Felman (1999)'ı destekleyen sonuçlar bulmuştur. Fazio'ya göre işbirlikçi grup tartışmaları bireyi durumsal olaylardan, eylemlerinin ve bunların sonuçlarının sistematik doğasına götürür. Böylelikle öğretmen, çevresinde olup bitenleri daha geniş bir perspektifle anlamlandırıp gelecekte karşılaşılabileceği sorunlara olası çözümler ve gelecek eylemleri hakkında daha derin fikirler ve farkındalık geliştirebilir.

Grup tartışması ve yansıtma, bireyin uygulamalarıyla belirlediği ideal uygulamalar arasında uyumsuzluğun belirmesine sebep olabilir ki bu durum da birey için gergin bir durum yaratabilir (Fazio 2009). Kafa karışıklığı ve güvensizliğin belirdiği bu yüzleşme aşamasında empatik ve içten görünen bir uygulayıcılar topluluğu (practitioner communities) gerekir, çünkü yüzleşme aşaması uygulamaların değişmesi ve gelişmesi için önemlidir. Ancak bireyin bu ortamda güvenli hissedebilmesi için denge oluşturmak şarttır (Korthagen & Kessel, 1999).

İletişim ağları okul yöneticilerine mentorluk gibi daha yakın paylaşım ilişkisine girecek meslektaşlarıyla tanışma ve onları tanıma fırsatı da sağlayabilmektedir. Örneğin Thomas iletişim ağındaki 1-2 okul yöneticisiyle çok yakın ilişkilere girdiğini ve bir sorunla karşılaştığında direk onları arayıp danışabildiğini belirtmiştir. Okul yöneticisinin profesyonel gelişiminde koç ve mentorluğun önemine değinen Burton (2001), yöneticilerin kendilerine uygun koç ve mentor bulabilmelerinin etkili yöntemlerinden biri olarak kendi bölgelerindeki ya da uluslararası iletişim ağlarından yararlanabileceklerine değinmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin iletişim ağları sadece eğitim sektörüyle sınırlı kalmamaktadır. Okul yöneticileri farklı sektörlerde yönetim pozisyonlarında görev

yapan kişilerden oluşan iletişim ağları da, farklı bakış açıları ve benzer sorunlara farklı sektörlerdeki çözümleri görebilmek için tercih etmektedirler. Farklı sektörlerden gelen kişilerin oluşturduğu bir iletişim ağı üyesi olan Mette, iletişim ağından edimlerini şöyle ifade etmektedir.

Okul yöneticileri iletişim ağlarımın dışında başka bir iletişim ağına da katılıyorum. Bu, farklı sektörden gelen liderlerin ve yöneticilerin birbirlerine çok yakından koçluk ettiği küçük bir iletişim ağı. Tamamen farklı alanlardan geliyoruz. Ama şu ana kadar bu çok yararlı oldu. İletişim ağında herkes sorununu ortaya koyuyor. Daha sonra diğerleri profesyonel olarak sana bu konuda koçluk yapmaya çalışıyor. Senin ifadelerini zıt ve karşıt fikirler vererek sorgulamanı sağlıyorlar: Neden böyle yapmıyorsun? Neden bu yöntem değil? gibi. Diğerlerinin de aynı ya da benzer problemler yaşayıp yaşamadığını ve bu durumlarda ne yaptıklarını tartışıyoruz. (Mette)

Eğitim yöneticilerinin özel sektörden neler öğrenebileceklerini inceleyen bir araştırmada eğitim yöneticilerinin özel sektörden organizasyon genelinde sorumluluk bilinci, esneklik ve yaratıcılık konusunda yararlanılabileceği öne sürülmektedir (McIIIhatton ve diğerleri, 1993). Eğitim yöneticileri diğer sektörlerden kurumsal yapı konularında (grup çalışması, matris yapı gibi) tavsiyeler alabilmektedirler. Ayrıca okulların hızla özerk hale getirildiği günümüzde, finans, işe alım, ileriye görebilme gibi konularda diğer sektörler eğitim yöneticilerine ilham verebilmektedirler (McIIIhatton ve diğerleri, 1993).

McIIIhatton ve diğerleri (1993) diğer sektörlerin de belirli alanlarda eğitim yöneticilerinden yararlanabileceğini savunur. Örneğin özel sektör yöneticileri eğitim sektörünün kararlarında hizmet alana odaklılık stratejisinden yararlanabilir. Çünkü okullarda öğrenci gelişimi her şeyin üzerinde bir hedeftir. Ayrıca eğitim yöneticileri diğer sektörden kişileri yönetimin etik alanlarında yansıtma kullanmak için ya da çalışanlarında profesyonel gelişim için içten gelen istek yaratılması alanlarında örnek alabilirler. Ayrıca eğitimcilerin okulda genç öğrenciler ve onların aileleriyle sürekli temas halinde olmaları ve de eğitim sektöründe sonuçların uzun vadede alınması onların sabretmeyi öğrenmelerinde etkili olmaktadır. Diğer sektörler bu konuda da eğitim yöneticilerinden çok şey öğrenebilirler. Uzun yıllar özel sektörde yöneticilik pozisyonlarında görev yapan Mette, okul yöneticiliğine başladığında tüm süreçlerin yavaş gitmesinden başlangıçta çok rahatsız olduğunu, fakat bunun eğitimin bir zorunluluğu olduğunu ve zamanla daha sabırlı olmayı öğrendiğini ifade etmiştir.

Okul yöneticilerinin iletişim ağı faaliyetleri üzerine literatürde yeterli araştırma olmamasına rağmen öğretmenlerin oluşturdukları iletişim ağları üzerine çalışmalar yoğunudur. Bu nedenle bu çalışmada, öğretmenlerin iletişim ağı faaliyetleri üzerine yapılan çalışmaların okul yöneticisi iletişim ağı faaliyetlerine ışık tutacağı düşünülmektedir. Fazio (2009) öğrenen öğretmenler topluluğunun tecrübeli bir yönetici/kolaylaştırıcı tarafından yönlendirildiğinde, öğretmenlerin işbirlikçi yansıtma ve tartışma içine girmelerinin daha olası olduğunu önermektedir. Bir profesyonel koçun rehberliğinde farklı sektörlerde görevli altı kişiden oluşan bir grubun üyesi olan Hans'ın gruptaki faaliyetlerini ifadesi Fazio (2009)'nun önermesini anımsatmaktadır.

Koçumun toplu olarak koçluk yaptığı bir grubu var. Ben de o grubun bir üyesiyim. Grubun ücretini okul ödüyor. Grupta toplam 6 kişiyiz. Yılda 8 kez akşamları bir evde toplanıyoruz. Grup üyeleri eğitim sektöründen değil, herkes farklı sektörlerden. Ama geçen aylarda Kopenhag'da görev yapan, benim de yakından tanıdığım başka bir okul müdürü de katıldı gruba. Benim yaşadığıma benzer sorunlar yaşıyor. Biri ilaç firmasında üst düzey yönetici, biri hastane yöneticisi ve teoloji eğitimi almış çocuk yuvası işleten başka biri gibi farklı sektörlerden yöneticiler var grupta. Bir araya geliyor ve tartışıyoruz. Koç da bu süreçte bizimle birlikte oluyor. Toplantılara herkes kendi problemleriyle geliyor. Diğerleri de ona o konuda "ben olsaydım şöyle yapardım, neden böyle yapmadın" tarzında önerilerde bulunuyorlar. Örneğin bir kere okulda zor bir durumla karşı karşıyaydım. Çalışanlardan biriyle sert bir konuşma yapmam gerekiyordu ve bu durum beni endişelendiriyordu. Çalışanımla yapacağım diyalogun provasını grupta yaptık. Bir çeşit diyalog ve rol yapma. Onlar çalışan olarak karşımda oturdular ve ben de onunla konuşmamı yapmaya çalıştım. Sonuç olarak, sonradan yaptığım konuşma gerçekten çok başarılı geçti. Farklı sektörlerden olmamıza rağmen genel yönetim problemlerini tartışıyoruz. Temel insan sorunları: yaşam, ölüm, insan ilişkileri vs. Her alanda belirli problemler yaşansa da tüm alanlarda ortak olan pek çok problem var. Mesela astlarım ve üstlerimle nasıl iletişim kuracağım temel bir yönetim problemi. Bu grup hepimiz için çok geliştirici. (Hans)

Stoll ve diğerleri (2009) de başarılı bir yansıtıcı ve kolaylaştırılmış yetişkin eğitimi sürecine sahip olan iletişim ağlarında derin öğrenmenin gerçekleşmesinin daha olası olduğunu öne sürmektedirler. İletişim ağı ve koçluğun beraber uygulandığı bu grupta farklı sektörlerden gelen yöneticilerin birbirlerinin dünyalarına kapılarını açmaları ve tecrübelerini paylaşmaları eylem repertuarlarını geliştirirken, uygulamaları üzerine daha derin ve farklı bakış açısıyla düşüncelerini de sağlayabilmektedir. Ayrıca Fazio (2009)'nun öne sürdüğü gibi, grup toplantıları sırasında profesyonel bir koçun gruba eşlik etmesi de, koçun yönlendirmeleri sayesinde öğrenme sürecini daha amaçlı ve planlı bir hale getirip hızlandırabilecektir.

Okul yöneticilerinin iletişim ağı faaliyetleri yıllık toplantı, çalışma gezileri ve seminer ve konferans katılımlarıyla sınırlı kalmamaktadır. Karşılaştıkları günlük sorunlara çözüm bulmak, bakanlıktaki ya da eğitim politikalarındaki sıcak gelişmeleri takip edebilmek ve bunlarla ilgili paylaşım halinde olmak için çevrimiçi (online) forumlarını (tartışma grupları) da kullanmaktadırlar. Jens bu konuda şu ifadede bulunmuştur:

Bazen ne yapmanız gerektiğine karar veremediğiniz bir problem belirlediğinde bu konuyu çevrimiçi forumda tartışmaya açarız. (Jens)

Araştırmalar, son yıllarda okul yöneticilerinin sadece okul içindeki haberleşme grupları (listserv) vasıtasıyla öğretmen ve diğer idari personelle fikir alışverişi yapmakla kalmayıp, yoğun olarak da okul dışındaki iletişim ağlarıyla çevrimiçi (online) bilgi alışverişinde bulduklarını göstermektedir (Haughey 2006). Çevrimiçi forumları okul yöneticilerini birbirlerini telefonla arayıp akıl danışmaktan kurtararak, onların daha az zaman kaybederek birçok okul yöneticisine ulaşmasını sağlar. Çevrimiçi forumlar ayrıca, belirtilen problemin bir yöneticinin kişisel problemi olmaktan çıkıp iletişim ağının problemi haline gelmesini sağlar ki bu da iletişim ağındaki tüm yöneticilerin bilgi, tecrübe ve uzmanlık paylaşımı sürecinden yararlanmasını sağlar (Haughey 2006). Çünkü birebir yapılan görüşmelerde paylaşım ve öğrenme iki kişiyle sınırlı kalmaktadır (Haughey 2006). Tüm bu yararlarının yanında çevrimiçi forumlar bireyi başkasını rahatsız ediyor olma hissinden korur ve böylece birey sorunlarını ya da fikirlerini paylaşmak için kendini kısıtlamaz (Haughey 2006).

Çalışma gezileri okul yöneticilerinin farklı uygulamalar görmeleri, bunları kendi uygulamalarıyla karşılaştırmaları ve okullarına yenilikler getirmeleri açısından önem arz etmektedir. Danimarka okul yöneticileri, iletişim ağı faaliyetlerinin bir parçası olan çalışma gezilerine büyük önem vermektedirler. 2007 reformuyla birlikte gymnasiumun özerkleşmesi ile kurumlar arası rekabetin ve küreselleşmenin de etkisiyle okul yöneticilerinin üzerinde en çok yoğunlaştıkları konulardan biri de farklılaşma, dışarıya açılma ve uluslararasılaşma olmuştur. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin tamamı yılda en az bir kere iletişim ağlarıyla yurtdışı çalışma gezilerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Çalışma gezileri için gidilen yerler arasında Amerika yoğunlukta olmak üzere Almanya, Rusya, Çin, İngiltere, Ürdün, Portekiz, Güney Afrika, Avustralya, İrlanda, İskoçya, Küba gibi ülkeler bulunmaktadır. Çalışma gezileri sırasında iletişim ağı üyelerinin gittikleri bölgelerdeki okulları, öğretmen sendikalarını, eğitim

bakanlığını, liderlik okul ya da programlarını ziyaret ettikleri elde edilen bilgiler arasındadır.

İletişim ağlarında yurtdışı çalışma gezilerini düzenlemek belirli bir sisteme oturtulmuş durumdadır. Genelde her sene, düzenlenecek gezi faaliyetinden sorumlu 2–4 kişi belirlenir, iletişim ağında ortak karar olarak neye odaklanılacağına karar verildikten sonra sorumlu kişiler gerekli kontakları kurar ve düzenlemeleri yaparlar. Bu düzenlemeler ziyaret, konferans katılımı ya da çeşitli kursları kapsayabilmektedir. İletişim ağlarında liderlik aktivitelerinin belirli kişiler ya da tüm grup tarafından beraber yapılması, iletişim ağında farklı liderlik tiplerinin belirmesine de neden olur (Earl ve Katz 2007). İletişim ağını yöneten tek bir kişi yoktur, anahtar kelime paylaşım ve ortak karardır. Bu nedenle özellikle üyelerinin yöneticiler olduğu iletişim ağları üyelerini paylaşımcı (distributed) liderlik, güç ve otorite üzerine düşünmeye iter (Earl ve Katz 2007). Moore ve diğerleri (2009)'nin yaptığı başka bir araştırmada da Earl ve Katz (2007)'ı destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Çünkü okul yöneticileri iletişim ağının olumsuz bir özelliği olarak, iletişim ağı faaliyetlerinde liderlik güç ve otoritesini kaybettiklerini belirtmişlerdir. Bu da yöneticileri güç, otorite ve paylaşımı konusunda daha derin düşünmeye itebilmektedir.

Çalışma gezilerinin içeriği, iletişim ağının belirlediği stratejiye ve o sene/dönem odaklandığı konuya göre şekillenmektedir. Okul yöneticileri yurtdışı çalışma gezileri öncesi iletişim ağlarıyla birlikte ya da bireysel olarak hazırlık yapmaktadır. Bu hazırlıklar ziyaret edecekleri yerde inceleyecekleri konu ve oradaki uygulamaları içermektedir. Jimmy görüşme sırasında kitaplığında bir bölümü göstererek şu ifadeye bulunmuştur:

Tüm bu dosyalar yurtdışı çalışma gezileri öncesi ve çalışma gezileri sırasında hazırlandı ve toplandı. (Jimmy)

Yurtdışı çalışma gezilerinin okul yöneticilerine belirli konularda odaklanma ve derin düşünme sağladığı görüşmelerden elde edilen bilgiler arasındadır. Çalışma gezileri, okul yöneticilerini gezi öncesi araştırma ve okuma yoluyla bireysel yansıtma sürecine; gezi sırasında ise gerek iletişim ağındaki meslektaşlarıyla gerekse gezi sırasında etkileşime geçtikleri insanlarla yoğun bir paylaşım ve aktarım sürecine sokabilmektedir. Kirstan çalışma gezilerinin faydasını belirtmek için kısaca şu ifadeleri kullanmıştır:

Şu ana kadar birçok yere gittik. Tümü de çok yararlı oldu. Çünkü 1 hafta bir grup insanla belirli bir konuya odaklanıp bulunduğunuz yerden uzaklaşıyorsanız öncelikle kendiniz hakkında çok şey anlatabiliyorsunuz. Başkalarından da çok şey dinliyorsunuz. Gittiğiniz yerlerde farklı uygulamalar, yaklaşımlar görüyor ve oradan ilham alıyorsunuz. (Kirstan)

Kirstan belirli bir hedef için farklı bir yerde bir araya gelen bir grubun oluşturduğu ortamın yansıtıcı düşünme için olumlu etkisi olduğuna değinmiştir. Beraber geçirilen yoğun zaman sayesinde iletişim ağı üyeleri birbirine daha yakınlaşır ve belki de daha önceden birbirlerine açamadıkları konularda daha rahat konuşmaya başlarlar. Kendilerini anlatırken de daha iyi tanıma fırsatı bulurlar. Her zaman toplanılan yerin dışında bir yerde birlikte olmak, iletişim ağı üyelerine başka bakış açıları, olayları farklı algılama, yaşadıklarını daha farklı değerlendirme imkânı sağlayabilmektedir. Böylelikle, gidilen yerlerde incelenen farklı uygulamalar, farklı sistemler, etkileşime geçilen farklı insanların da eklenmesiyle Rearick ve Feldman'ın (1999) öne sürdüğü çoklu yansıtma (communal reflection) düzeyine geçilebilmektedir.

Ayrıca diğer müdürlerle olmak çok enteresan. Tartışmaya başlıyoruz. Tecrübelerimizi paylaşıyoruz. Müdürler paylaşımına çok açıklar. Resmi olmayan bir bilgi ve tecrübe aktarımı var yani. (Eva)

İletişim ağı çalışma gezilerinin amaçları müfredat, ölçme-değerlendirme ve öğretim metotları gibi konularla sınırlı kalmamaktadır. Okul yöneticileri ayrıca kendi uygulamalarının, kurumsal işleyişin ya da idari yapının daha etkili hale gelebilmesi amaçlı geziler de yapmaktadırlar. Örneğin Çin'in büyük nüfusuyla kısa zamanda dünyanın önde gelen güçlerinden biri olması, finansal kriz öncesi tüm dünyanın gözünü Çin eğitim sistemine çevirmesine neden olmuştur. Çin düşünce, yönetim ve eğitim tarzını öğrenip uygulamalarına adapte edebilmek için bir grup okul yöneticisi de iletişim ağlarında bu yöne yoğunlaşmışlardır. Henrik, Çin çalışma gezilerinin amacını şöyle ifade etmiştir.

Gezi öncesi birkaç kez hazırlık çalışmaları için iletişim ağıyla bir araya geldik. Çin gezimizin amacı yetkililerle ve üniversitelerle görüşüp Çin çalışma tarzını, örgüt işleyiş tarzını görmektir. İkinci bir amacımız da eğitim kurumlarıyla ortaklık kurup, öğrenci ve öğretmen değişimi sağlamaktır. İletişim ağındaki meslektaşlarımızdan birinin birkaç yıldır Çin'de bir okulla öğrenci değişimi ortaklığı vardı. Ben ve diğer müdürler de bu tür bir ortaklık kurabilmeyi umuyorduk. (Henrik)

Çalışma gezileri okul yöneticilerine, inceledikleri eğitim sistemleri arasında karşılaştırma yaparak, eleştirel bir bakış açısı kazandırabilmektedir. Bir yurtdışı gezisinden sonra, o ülkenin eğitim sistemini kendi eğitim sistemiyle karşılaştıran



Kirstan, gördüğü olumlu uygulamaların yanında kendi sistemleriyle karşılaştığında fark ettiği bir olumsuzluğu şöyle ifade etmiştir.

.....Ancak İngiltere eğitim sisteminde öğrenciye yaklaşımı sevmedim. Bir kere öğrenciye çok katılar ve öğrencileri eleştirel olmak üzerine yetiştirmiyorlar. Sadece öğrenmeleri gerektiğine inandıkları şeyleri öğretiyorlar. Biz, öğrencilerimize yaratıcı olmayı, sorgulamayı, daha çok soru üretmeyi öğretmeye çalışıyoruz. Sadece “Evet” demeği değil. (Kirstan)

Bu tür gezilerde beraberinde okuluna götüreceğin çok az şey oluyor aslında. Bu harika bir fikir, gidip okulunda ben de bunu uygulayayım demiyorsunuz genelde. Bence bir okulu ziyaret ettiğinde bu senin okuluna ayna tutuyor. Senin okulunda bu sorunu nasıl çözdüğünü, bu durumla nasıl başa çıktığınızı sorguluyorsunuz. Onlar bu yönde gidiyorlar. Biz o şekilde yapmıyoruz. Bu neden böyle yapılıyor? Biz bu şekilde yapamayız çünkü bizde durum bu. Böylece kendi okulunuz üzerinde yansıtma yapmaya başlıyorsunuz. (Eva)

Eva'ya göre ise çalışma gezisine gidilen ülkelerle kendi ülkeleri arasında benzerlik olmasa bile, uygulamalar üzerinde farklılıkları görmek kendilerine derin düşünme olanağı sağlamaktadır.

Çalışma gezileri bazı okul yöneticileri tarafından personellerinin gelişimi amaçlı da düzenlenebilmektedir. Görüşme yapılan iki okul yöneticisi, bir grup okul personeliyle çalışma gezisine gittiklerini ifade ederken, iki okul yöneticisi ise tüm öğretmenleriyle geziye çıktıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri bilgi teknolojileri (IT), bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) ya da değerlendirme (assessment) gibi konularda okullarında bu alanda sorumlu öğretmen ya da diğer okul personeliyle çalışma gezilerine çıktıklarını belirtmişlerdir.

Kochan ve diğerleri (2002)'ne göre yöneticiler için profesyonel gelişim programlarının başarısında farklı ortamlarda farklı öğrenme olanakları sunmak önemli bir koşuldur. Bu nedenle yöneticilerinin yurtdışı gezileri ve bu gezilerde odaklandıkları farklı faaliyetler öğrenme ortamlarına çeşitlilik katmaktadır.

Okul yöneticileri iletişim ağlarıyla sosyal hizmet projeleri kapsamında geziler düzenlediklerini de ifade etmişlerdir. Ancak bu geziler de yöneticilerin repertuarlarını geliştirmiş ve uygulamalarını sorgulamalarını sağlamıştır. Marianne, Güney Afrika'ya yaptıkları gezinin en başta Güney Afrika yararına gibi görünse de sürecin sonunda kendilerinin de bu tecrübeden çok yararlandıklarını belirtmiştir. Marianne, okulda demokrasi eğitimi vermek için gittikleri Güney Afrika'da şartların tahmin ettiklerinden de zor ve çetin olmasının iletişim ağındaki okul yöneticilerini bunlar üzerinde

düşünmeye ve bu durumu kendi durumlarıyla karşılaştırmaya ittiğini belirtmiştir. Bu farklılıklardan dolayı okul yöneticileri kendi uygulamalarının neden onlardan farklılık gösterdiği üzerinde derin düşünmeye odaklanmışlardır.

1994 seçimlerinden sonra hükümet, Güney Afrika'da demokrasiyi geliştirme amaçlı bir bütçe ayırmıştı. Biz de iletişim ağımla oradaki okulları ve okul yöneticilerini ziyaret edip Danimarka'daki okullarda demokrasinin nasıl işlediğini anlatmakla görevliydik. 25 kişiydik ve her birimizin eşleştirildiği bir okul müdürü vardı. Gezi öncesi bu çalışma için çok hazırlandık ancak oraya gidince hiç bir şey planladığımız gibi gitmedi. Çünkü koşullar düşündüğümüzden de zorluydu. İnanılmaz bir tecrübeydi. Bizi büyük bir ilgiyle karşıladılar. Sonra da onlar bizi ziyarete Danimarka'ya geldiler. Farklı yerlerdeki farklı okulları gördükçe birçok şey görüyor ve bunlar üzerine derin düşünmeye başlıyorsunuz. Bir şeyleri neden farklı şekilde yapmadığımızı ya da sizin hangi zorluklarla karşılaşmadığımızı düşünüyorsunuz. (Marianne)

Marianne'nin bahsettiği Güney Afrika gezisinin diğer iletişim ağı gezilerinden farkı temel hedefinin iletişim ağı okul yöneticilerinin kendi gelişimleri için olmayıp, sosyal hizmet gibi görünmesidir. Ancak demokrasi eğitimi süresince diğer okul yöneticileriyle etkileşimde olmaları ve onların uygulamalarını da görmeleri, okul yöneticilerinin repertuarlarını zenginleştirmiş ve kendi durumlarını bir kez daha, detaylı şekilde değerlendirmelerini sağlamıştır.

Ng & Tan (2009), toplulukların ortak hikâyelerdeki örtülü bilgilerin, kişilerden kişilere ya da topluluklardan topluluklara transferini sağlayabildiğini savunmaktadırlar. Yurtdışı çalışma gezileri yöneticilerine yeni öğrenme ortamları ve kendi ve diğerlerinin uygulamaları üzerine derin düşünme olanağı sağlarken Ng ve Tan (2009)'ın öne sürdüğü gibi farklı eylem ve uygulamaların da topluluklar arası transferini sağlayabilmektedir. Bu durumda öğrenme ve değişim belirli bir bölgeyle sınırlı kalmayıp, daha geniş alanları etkileyecektir.

İletişim ağı gezi faaliyetlerinden bazılarının da direk olarak liderlik eğitimi almak amaçlı çeşitli kurs ya da programlara katılımı içerdiği okul yöneticileri tarafından belirtilmiştir. Marianne iletişim ağıyla yurtdışındaki liderlik semineri, kurs ve eğitim programlarını takip ettiklerini belirtmiştir. Danimarka'da eğitim liderliği alanında bir üniversite eğitiminin olmamasının, iletişim ağlarını bu tip bir arayışa soktuğu gözlemlenmektedir.

Ayrıca Avustralya, Melbourne'a gidip oradaki okul yöneticileriyle tanıştık. Orada, okul müdürü yetiştirme programı olan bir üniversiteye gittik. Hepimiz için çok yararlı bir bilgilendirme ve kurs oldu. Danimarka'da böyle bir eğitim olanağı yok,

olmasını çok isteriz tabi. Geçen sene ise Boston, Harvard okul yöneticileri merkezine gittik. Hatta onlarla bir anlaşma yaptık. Şimdi Danimarka'daki tüm okul yöneticilerinin bu merkezle bağlantısı var. Bunu iletişim ağımla biz organize ettik. Şimdi yaz okulu için Harvard'a her sene müdürlerimizi gönderebiliriz. Bence bu müthiş bir şey, çünkü her zaman eğitime ihtiyacımız var. Bu merkezin çalışmaları çok profesyonel. (Marianne)

Merianne'nın iletişim ağını ile Harvard liderlik merkeziyle yaptığı anlaşmayı, tüm Danimarka'daki okul yöneticilerinin yararlanabilecekleri bir ortaklık haline getirmeleri iletişim ağlarının profesyonel gelişim konusunda önderlik yaptığını da göstermektedir. Böylece Danimarka eğitim sisteminde eğitim liderleri için üniversite eğitiminin olmaması eksikliğini gidermek için girilen bu faaliyetler, Bakanlığın eğitim lideri yetiştirme sorumluluğunu da azaltabilmektedir.

#### **4.1.3.6. Profesyonel Koç-Mentor ile Yansıtma**

Danimarka okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde, okul yöneticilerinin profesyonel koç ve mentorlarıyla sık sık yansıtıcı düşünme uygulamaları içine girdikleri ve bu süreçlerin yöneticilerin profesyonel gelişimine olumlu etkileri olduğu öne çıkmaktadır. Okul yöneticileri çeşitli sebeplerden dolayı ihtiyaç duydukları koç ve mentorlarıyla farklı konulara odaklanmışlar, gelişimleri ve sorunlarının çözümü için destek aldıkları süreçlerde farklı teknikler kullanmışlardır. Yapılan araştırmalar okul yöneticilerinin koç ve mentorlarıyla olan ilişkilerinin kendilerine belirli fikir ve stratejiler sağlamanın yanında, onlara kendi uygulamaları konusunda daha yansıtıcı ve analitik olmalarını sağladığını göstermektedir (Crow & Mathews, 1998) Analizin bu kısmında yöneticilerin önce koçlarıyla ve sonra mentorlarıyla kullandıkları yansıtıcı düşünme uygulamaları incelenecektir.

##### **4.1.3.6.1. Profesyonel Koç**

Jackson (2004)'a göre koçluk geçmişe yansıtma, geçmişini yeniden şekillendirmek ve sorgulamak yoluyla bireyin ne düşündüğünü, ne hissettiğini ve nasıl davrandığını geriye bakıp görmesini sağlar (Jackson 2004). Yapılan görüşmelerden, okul yöneticilerinin koçluk aldıkları süreçte olaylara bakış açılarında, kendilerini ve yönetici olarak güç ve otoritelerini algılayışlarında ve en belirgin olarak da iletişim becerilerinde gelişim gösterdikleri edinilen bilgiler arasındadır. Okul yöneticilerinin koçlarıyla olan görüşmeler öncesi, görüşmeler sırasında ve görüşmeler sonrası odaklandıkları konular

üzerinde derin düşünmeleri ve gözlemlene yetenekleri, zaman içinde uygulamalarında farklılaşmalara neden olmuştur.

Okul yöneticiliği için işe alınırken bir test yapıyorlar ve sonrasında 2 sayfalık karakter analizi dökümünüzü veriyorlar. Bu faydalıydı. Orada kendinizi daha iyi tanımanız ve bunlar üzerinde düşünmeniz sağlanıyor. İşe ilk girdiğimde 8-10 ay koçtan destek aldım. Okul kurulu da buna ihtiyacım olduğunu düşünüyordu. Genel konulardan konuşuyorduk. Günlük küçük sorunlarımdan. Ama koçumla sürekli sorgulama içine girmem bana daha çok farkındalık kazandırmış olabilir diye düşünüyorum. (Eva)

Okul yöneticilerinin konuları gereği güç ve otoritelerini kaybetmemek için zayıf noktalarını diğer çalışanlara açmama eğilimi onları meslekte yalnız kalmaya itebilmektedir. Endişe ve korkularını idari kadro ya da diğer öğretmenlerle paylaşmayı tercih etmeyen yöneticiler, her konuda konuşup, duygularını aktarabilecekleri profesyonel koçlara ihtiyaç duyabilmektedirler. Bu yönden koçluk ve mentorluğun yansıtıcı düşünmeye dolaylı yönden faydaları da vardır. Ayrıca koçluk ve mentorluk, doğaları gereği yansıtıcı bir süreç olmalarından dolayı (Jackson, 2004) okul yöneticisini ister istemez yalnızlığını paylaşmaya itecektir.

Depresif olduğum zaman öğretmenler odasına gidip öğretmenlere ne kadar kötü hissettiğimi söyleyemem. Koçumu arar, ona danışırım. O da bana problemlerimle başa çıkabileceğim stratejiler önerir. (Hans)

Yansıtmayı engelleyen etmenler bölümünde de tartışıldığı gibi yöneticinin otorite ve gücünü gösterme zorunluluğu hissetmesi onu, karşılaştığı problemleri okuldaki diğer meslektaşlarıyla paylaşmaktan alıkoyabilmektedir. İşte bu gibi bir durumda yöneticinin güvenini kazanmış bir koç ya da mentor bu durumun tartışmaya açılmasında büyük bir avantaj sağlayacaktır.

#### **4.1.3.6.1.1. İdari Kadronun Profesyonel Koçtan Destek Alması**

Profesyonel koçlar okul yöneticileri tarafından idari kadronun gelişimi ve yöneticinin kendini ve idari kadro ile birbirlerini daha iyi tanımaları için de tercih edilmektedirler. İdari kadronun liderlik ve karar verme ilişkisi konusunda aydınlatılmasını ve bu sürecin standartlaşmasını hedefleyen Anne, profesyonel bir koçtan yardım alarak tüm idari kadroyla beraber bir liderlik profili hazırladıklarını belirtmiştir.

Şimdi liderlik için 4 düzeyde tanımımız var: Stratejik liderlik, pedagojik liderlik, yönetsel liderlik, insan kaynakları liderliği şeklinde. Her başlık altında da liderin görev tanımı ve hedeflerini belirledik. Artık tüm ekip karar verme sürecinde bu profile başvurabiliyor. Yapacağımız iş konusunda hepimiz hem fikiriz ve inisiyatifimiz ve görevlerimiz konusunda yeterli veriye sahibiz. Profesyonel koç bizi yönlendirmesi ve tartışmalarımızı daha üretken hale getirmesi açısından önemliydi. Ne yapması gerektiğini gayet iyi biliyordu. Sonuçta profili biz hazırladık ancak o da bizi eleştirel sorularıyla daha derin düşündürüp, daha üretken ve verimli olmamızı sağladı. Artık idari kadrodaki herkes ne yaptığımızı çok iyi biliyor. Bu şekilde karar verirken birimiz diğerinin onayını beklemek zorunda kalmıyoruz. Liderlikle nasıl başa çıkacağımız konusunda farkındalığımız arttı. (Anne)

Anne ve idari kadrosunun liderlik profillerini belirlemelerinde profesyonel bir koçtan yardım almaları, bu süreçteki toplantı ve diğer çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla görmelerini sağlamıştır. Profesyonel koçun üstlendiği görevleri Anne üstlenmiş olsaydı, getirdiği eleştiriler ve yönlendirmeleri otoritesini kullanması olarak anlaşılabilirdi ya da Anne gerçekten objektif olamayabilirdi. Ancak bu süreçte takım halinde konuya odaklanıp eleştirel sorularla tartışmaların derinleşmesi, yaptıkları işin sınırlarını ve boyutlarını anlamada farkındalıklarını arttırmıştır.

Profesyonel koçunu idari kadrosu için de kullanan Hans ise idari kadro içinde iletişimi daha etkili hale getirmek ve bireylerin kendilerini ve birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlamak için profesyonel bir koçtan yardım aldığını belirtmiştir.

Koçumu idari kadrom için de kullandım. 4-5 kez buraya geldi ve tüm ekibe toplantılarda koçluk etti. Her görüşme öncesi o günümüzü tamamen boşaltıp kendimize ayırdık. Problemlerimiz hakkında konuştuk. Bireysel olarak eylemlerimizi, nasıl tepkiler ve yaklaşımlar içine girdiğimizi, eksik yönlerimizi tartıştık. İliklerinize kadar inildiği bir ortam. Herkes yanındakine zayıf ve güçlü yönlerini söylüyor. Bu ayrıca kendinize de itiraf gibi oluyor. Bu seanslar gerçekten çok yararlı oldu. Nasıl davrandığımız, işleri nasıl yaptığımız üzerine düşünmeye zorlanıyorsunuz. (Hans)

Hans'ın idari kadrosuyla bu şekilde bir etkileşime girerek birbirlerine güven ortamında açılmaları, kendi eylemleri üzerinde derin düşüncelerini sağlarken, birbirlerinin eylemlerini de anlamlandırmaya çalışmalarını sağlamaktadır. Ekip ruhu yaratmada etkili olabilecek bu yöntem, takım üyelerinin bir bütün halinde birbirlerini tamamlayarak çalışmalarına (York-Barr, 2006) da katkı sağlayabilecektir.

#### 4.1.3.6.1.2. Grup Koçluğu

Hans, profesyonel koçunun yönlendirmesiyle başka bir grupta da yer aldığını belirtmiştir. Farklı sektörlerde yöneticilik pozisyonunda çalışan kişilerden oluşan bu gruba herkes kendi problemleriyle gelmekte ve grup üyeleri birbirlerine problemleri hakkında sorular sormakta ve çözüm yolları önermektedir.

Koçunun toplu olarak koçluk yaptığı bir grubu var. Ben de o grubun bir üyesiyim. Grubun ücretini okul ödüyor. Grupta toplam 6 kişiyiz. Yılda 8 kez akşamları bir evde toplanıyoruz. Grup üyeleri eğitim sektöründen değil, herkes farklı sektörlerden. Ama geçen aylarda Kopenhag'da görev yapan, benim de yakından tanıdığım başka bir okul müdürü de katıldı gruba. Benim yaşadığıma benzer sorunlar yaşıyor. Bir ilaç firmasında üst düzey bir yönetici, bir hastane yöneticisi, teoloji eğitimi almış çocuk yuvası işleten başka biri gibi farklı sektörlerden yöneticiler var grupta. Bir araya geliyor ve tartışıyoruz. Koç da bu süreçte bizimle birlikte oluyor. Toplantılara herkes kendi problemleriyle geliyor. Diğerleri de ona o konuda "ben olsaydım şöyle yapardım, neden böyle yapmadın" tarzında önerilerde bulunuyorlar..... Farklı sektörlerden olmamıza rağmen genel yönetim problemlerini tartışıyoruz. Temel insan sorunları: yaşam, ölüm, insan ilişkileri vs. Her alanda belirli problemler yaşansa da tüm alanlarda ortak olan da çok problem var. Mesela astlar ve üstlerle nasıl iletişim kurulacağı temel bir yönetim problemi. Bu grup hepimiz için çok geliştirici. (Hans)

Hans'ın açıkladığı durum aslında koç eşliğinde bir iletişim ağı uygulaması olarak da görülebilir. İletişim ağı ve koçluğun beraber uygulandığı bu grupta farklı sektörlerden gelen yöneticilerin birbirlerinin dünyalarına kapılarını açmaları ve tecrübelerini paylaşımları eylem repertuarlarını geliştirirken uygulamaları üzerine daha derin ve farklı bakış açılarıyla düşüncelerini sağlayabilmektedir. Farklı sektörlerden gelen yöneticilerin oluşturduğu başka bir grupta yer alan Mette, grup üyelerinin birbirlerine problemlerinin çözümü konusunda koçluk yaptığını ve bu süreçten çok faydalandığını belirtmiştir.

Okul yöneticileri iletişim ağlarının dışında başka bir iletişim ağına da katılıyorum. Bu, farklı sektörden gelen liderlerin ve yöneticilerin birbirlerine çok yakından koçluk ettiği küçük bir iletişim ağı. Tamamen farklı alanlardan geliyoruz. Ama şu ana kadar bu çok yararlı oldu. İletişim ağına herkes sorununu ortaya koyuyor. Daha sonra diğerleri profesyonel olarak sana bu konuda koçluk yapmaya çalışıyor. Senin ifadelerini zıt ve karşıt fikirler vererek sorgulamanı sağlıyorlar: Neden böyle yapmıyorsun, neden bu yöntem değil gibi. Diğerlerinin de aynı ya da benzer problemler yaşayıp yaşamadığını ve bu durumlarda ne yaptıklarını tartışıyoruz. (Mette)

Farklı sektörlerden grup üyeleri yönetim alanında birbirlerinin repertuarını geliştirirken, eleştirel bakış açısı (MacBeath, 1998) da sağlamaktadır. Mette ise yeni okul

yöneticilerinin oluşturduğu bir iletişim ağının ilk yılki faaliyetini birbirlerine koçluk yapmak olarak değerlendirmektedir.

Küçük grup iletişim ağı aynı kariyer basamağındaki okul yöneticilerinden oluşuyor. Bu iletişim ağında ilk sene her ay bir araya geliyorduk. Bu grupta birbirimize ilk sene koçluk yapıyorduk aslında. Belirli sorunlarımıza odaklanıyor ve bunları çözmeye çalışıyorduk. Diğer iletişim ağlarımda ise tipik olarak yılda 2 kez bir araya geliyorduk. (Mette)

#### **4.1.3.6.1.3. Profesyonel Koçla Odak Alanları**

Belirli konularda eksik oldukları ya da sorun yaşadıklarını keşfeden okul yöneticileri profesyonel bir koçtan yardım almayı uygun görmüşlerdir. Thomas'ın örneğine bakılacak olduğunda, Thomas'ın olaylara farklı bakış açıları ve farklı fikirler geliştirebilme özelliğinin okul yöneticisi olduktan sonra toplantılarda onun için sorun yaratmaya başladığı görülür. Thomas konuşkan biri olduğunu zaten bilir. Fakat okul yöneticisi olduktan sonra güç dengeleri değişmiştir ve fazla konuşması artık çalışanlarının öneri sunmalarını ve grup ruhunu olumsuz etkilemektedir.

Thomas'ın karar verme yetkisi ve önerdiği farklı fikirlerin diğer çalışanlar tarafından onun yöneldiği taraf olarak görülmesi bazen alınan kararların onun hiç de istemediği bir yöne gitmesine sebep olmaktadır.

Normalde az konuşmak benim için zordur. Bir konuda görüşüm varsa bunu hiç çekinmeden dile getiririm. Fakat toplantılarda bu benim için bir sorun oluşturmaya başlamıştı. Çünkü bir konuyu tartışırken “şu yönden de düşünebiliriz” gibi bir yorum yaptığımda toplantıdaki herkes benim asıl görüşümün bu olduğunu, tartışılan konunun bu yöne gideceğini düşünmeye başladı. Aslında benim bunu yapmaktaki amacım tartışmaya yeni öneriler, fikirler getirip daha holistik olmamızı sağlamak. Fakat bu durum tehlike yaratmaya başladı. Kendimi istemediğim bir kararı almış olarak bulmama neden oldu. Sebebi ise sadece sesli düşünmem. Bu yüzden kendimi değiştirmem gerektiğine karar verdim. (Thomas)

Thomas'ın anlattığı durumda okul yöneticisi olarak yetki ve gücünün diğer grup üyeleri tarafından algısı, onları Thomas'ın öne sürdüğü fikirlerin etrafında kalmaya itmiştir. Thomas'ın farklı fikirler öne sürmekteki amacı tartışmaya farklı boyutlar getirmek iken, durum tam tersine dönmüş ve öne sürdüğü yeni fikir onun gerçek fikriymiş gibi algılanmıştır. Thomas bu durum üzerine profesyonel bir koçtan yardım almaya karar vermiştir.

Önceki okul projesinden tanıdığım profesyonel bir koç okuldaki iki toplantıya gözlemci olarak katıldı. Biri idari kadroyla olan, diğeri tüm okul çalışanlarının katıldığı bir toplantıydı. Bana toplantı öncesi odaklanacağımız bazı ana başlıkları vermişti. Toplantı sonrasında ise bu konularda dönüt verdi. Toplantı hakkında oldukça net konuşabiliyorduk. Çünkü okul dışındaki bazı arkadaşlarımla toplantıda neler olduğunu tartışmam gibi değildi. Toplantıyı nasıl yönettiğim, ne kadar konuştuğum, kendimi tam olarak ne zaman net ifade ettiğim ve etmem gerektiği gibi konularda konuştuk. Bana bazı önerilerde bulundu, nasıl daha farklı davranabileceğim konusunda durumlar verdi. Neden belirli şekilde davrandığımı sordu. Toplantı sırasında neler yaptığımı, ne düşünmüş olabileceğimi sorgulamamı sağladı. Oldukça yararlı bir süreçti. Ona çok güveniyordum. Sanırım artık diğerlerinin tam olarak ne düşündüğünü öğrenene kadar kendimi ifade etmiyorum. (Thomas)

Profesyonel koçuyla odak alanları üzerinde çalışan diğer bir örnek de Kristian'dır. Kristian okul yöneticisi olarak okul kurulu tarafından işe alındığında daha önce tecrübesi olmamasından dolayı okul kuruluna mentor, profesyonel koç ve liderlik eğitimi alma taleplerinde bulunmuştur. Göreve başlar başlamaz da profesyonel koçuyla görüşmelere başlamıştır. Kristian'ın profesyonel koçuyla ilk ve en uzun süre odaklandıkları konu da iletişim olmuştur. Kristian profesyonel koçunun rehberliğiyle okuldaki diğer çalışanlarıyla yaptığı diyaloglar üzerine derin düşünme sürecine girmiştir. İletişim sırasında lider olmasından kaynaklanan gizli bir güç mekanizmasının varlığından ve bu şekilde karşıya istemediği mesajlar vermesinden rahatsız olan Kristian okulda girdiği tüm iletişim süreçlerini analiz etmeye odaklanmıştır.

Üzerinde en çok konuştuğumuz konu iletişimdi. Şu an konuştuğumuz senin için çok açık, çünkü yaptığımız diyalog benim senin liderin olmadığım doğal bir (unforced conversation) diyalog. Birbirimizi tanımıyoruz. Sen benimle görüşmeye geldin. Ama sen okulumda çalışan öğretmen ya da idari kadrodan biri olsaydın, senin üzerinde gücüm olacaktı. O zaman ortada bir devam eden diyalog bir de masanın altında gizlenen başka anlamlar olacaktı. Örneğin bir konu hakkındaki fikirlerimi söylüyor olsam, konuya yön verdiğim ya da eleştiride bulunduğum düşünülebilir. Bu durum da çalışanlarda kızgınlık, aşağılanmışlık duygusu yaratıp anlaşılammama, saygı görmeme gibi nitelendirilebilir. Bu nedenle bu konu üzerine derin düşünmeye zaman ayırmak ve koçumla tartışmak çok yararlı oldu. (Kristian)

Kristian ve koçunun, yöneticiliğinin ilk yılında odak alanlarından biri de ailesine ilgisi ve ayırdığı zaman ile ilgili olmuştur. Koçu tarafından özel yaşamıyla iş yaşamını birbirinden uzak tutmak konusunda yönlendirme alan Kristian bir seans sırasında ailesine davranış şeklinin farkına varmış ve bu konuya daha çok özen göstermeye başlamıştır.

İlk sene çok yoğun çalışıyordum. Ailemden uzak kaldığım gerçeği üzerinde konuşuyorduk. O dönemde 4 yaşında oğlumuz ve yeni doğmuş bebeğimiz vardı. Özel yaşamla iş yaşamı arasında gidip gelmekten bahsediyorduk. Konu bazen evde



oğluma bağırdığıma geldi. Koçum benim aileme çalışanlarıma davrandığımdan daha kötü davrandığımı fark etmemi sağladı. Bu benim için kabul etmesi çok zor bir yansıtma süreci oldu. (Kristian)

#### **4.1.3.6.1.4. Profesyonel Koçla Güven İlişkisi**

Okul yöneticilerine göre koçun okul dışından biri olması onların her konuda daha açık olabilmelerini sağlayabilmektedir.

Koç grubuyla çok özel konulara girip tartışabiliyoruz. Yazılı olarak grubun kurallarını belirlemiş değiliz ama herkes konuştuğumuzun özel kalması gerektiğini biliyor. (Hans)

Daha önce bir yabancıyla sorunlarımı paylaşmamıştım. Ama eğer bu işi yapıyorsam bundan yararlanmam gerektiğine ve koçuma güvenmeye karar verdim. Aksi halde zaman kaybı ve maddi kayıp olacaktı tüm bu seanslar. (Hans)

Okuldaki idari kadro ya da diğer meslektaşlarımla konuşamayacağım konularda kedimi rahatça açma fırsatı buldum. (Hans)

Bir koçunuzun olması harika bir şey. Müdür yardımcım ile bile konuşurken onun üstü durumundayım. Biz bir takımız ama ben o takımın lideriyim. Bu yüzden hiçbir zaman 100 % açık ve dürüst olamam. Eğer onlara bazı konularda kendime ne kadar güvensiz olduğumu göstersem, bu onlar için de hiç iyi olmaz. O yüzden profesyonel bir koça sahip olmak çok güzel bir şey. (Kristian)

Profesyonel koçtan yardım alan okul yöneticileri onlara güvendiklerini ve bu sayede kendileri için çok özel konuları bile koçlarıyla paylaşabildiklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin bu ifadeleri alanyazınla paralel özellikler göstermektedir. York-Barr ve diğerleri (2006)'a göre de özellikle karşılıklı güvenin yüksek olduğu ilişkilerde bir başkası ile yansıtıcı uygulama sürecine girmek bireyin kendi uygulamaları üzerinde daha derin bir anlayış sağlamaktadır.

#### **4.1.3.6.1.5. Profesyonel Koçla Görüşme Sıklığı**

Yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin profesyonel koçlarıyla yaptıkları görüşmelerin zaman içinde azaldığı öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin profesyonel koçlarından yardım aldıkları konular ihtiyaçlarına göre farklılaşmakla birlikte, profesyonel koçlarına duydukları ihtiyacın da kariyerlerinde ilerlemeleriyle azaldığı gözlenmektedir.

Koçumla çalışmaya başladığımda ilk ay 6 görüşme yaptık. Bunlar 2 saatlik seanslardı. Bu oldukça fazla. İlk aydan sonra ise her 3 haftada bir görüştük. 2 senedir karşılıklı görüşme yapmıyoruz. Ama ihtiyacım olduğunda hala onu arayabiliyorum. Benim için harcadığı zaman için ödeme yapıyorum bu sefer. (Kristian)

Yöneticilik kariyerine yeni başlayan okul yöneticilerinin oluşturduğu bir iletişim ağının üyesi olan Mette, grubun toplanarak birbirlerine koçluk etmelerindeki sıklığın değişmesini şu şekilde ifade etmiştir.

Küçük grup iletişim ağı aynı kariyer basamağındaki yöneticilerden oluşuyor. Bu iletişim ağında ilk sene her ay bir araya geliyorduk. Bu grupta birbirimize ilk sene koçluk yapıyorduk aslında..... Ancak şimdi yılda 2-3 kez bir araya geliyoruz. (Mette)

Fakat Hans yukarıdaki durumların tersine koçuyla sürdürdüğü 6 yıllık ilişkisini sıklık derecesinde bir değişiklik olmadan bugüne kadar sürdürmektedir.

Profesyonel koçumdan 6 senedir yardım alıyorum. Onu her ay bir kez görüyorum. İki saatlik seanslarımız oluyor. Her konuda konuşabiliyoruz. Bu, duvarları kırma gibi bir şey. (Hans)

Fakat Thomas ve Kristian gibi bazı yöneticiler ise sadece problemleri belirince profesyonel danışmandan yardım alıp sonra aldıkları yardımı kesebilmektedirler.

#### **4.1.3.6.2. Mentorluk**

Danimarka okul yöneticileri meslekte karşılaştıkları sorunların çözümü için mentordan yararlandıklarını da belirtmişlerdir. Okul yöneticileri mentorları olarak başka okul yöneticilerini seçmiş ve genelde seçtikleri kişiler eski okullarının yöneticisi olmuştur.

Eğer mentorun var mı diye soruyorsan evet derim. Eski okulumdaki müdürüm bana bir çeşit mentorluk yaptı diyebilirim. Çünkü bana bu mesleği öğreten o olmuştur. (Hans)

Mesleğimde şu anda benim için en önemli insanlar arkadaşlarım ve eski okul müdürüm. Eski müdürüme özellikle farklı bir bağlılık hissediyorum. Çünkü şimdi çalıştığı okuldan önce bu okulda okul yöneticiliği yaptı. (Thomas)

Mentorluk eşleşmesinin çoğunlukla bir tecrübeli ve bir de yeni başlayan yöneticinin eşleşmesi şeklinde olduğu görülmektedir. Görüşmeler sırasında araştırmaya katılan üç okul yöneticisinin birbirleriyle mentorluk ilişkisinde oldukları araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Alan, Thomas ve Kristian'ın birbirleriyle olan mentorluk ilişkilerine bakılacak olduğunda birbirleriyle yakın ilişkileri aşağıdaki ifadelerinden anlaşılmaktadır. Alan, Thomas ile olan ilişkisini şöyle özetlemiştir.

Eski müdür yardımcıyla halen çok yakın bir ilişkim var. O şimdi benim eskiden müdürlük yaptığım okulun müdürü. Bu okulun kuruluşu sırasında çok yakın çalıştık ve halen de öyleyiz. Mesela birbirimize okulda bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) kullanımı konusunda ilham veriyoruz. Birbirimizi zor durumları çözmek için kullanıyoruz. O, zor bir durumla karşılaştığında beni arar, mesaj ya da e-mail atar. Konuyu tartışırız. Başka 4-5 müdürle daha bu tür bir paylaşım

içindeyim ama o benim en yakın ortağım. Aramızda asla rekabet yok. Ben onun okulunda 5 yıl çalıştığım için okuldaki tüm öğretmenleri ve diğer dinamikleri biliyorum. O yüzden onun sorunlarını anlayabiliyorum. Ona bir çeşit mentorluk yapıyorum. Zaten müdür yardımcımken de kariyerinde ilerlemek istediğini biliyor ve onu hep destekliyordum. (Alan)

Thomas ise Alan ile olan ilişkisini şu sözlerle ifade etmiştir:

Birçok konu hakkında çok yakın bir şekilde konuşabiliyoruz. Hatta kişisel izlenim ve tecrübelerimizi paylaşıyoruz. Burada harika bir müdür yardımcım ve idari kadrom var. Ama bu farklı bir şey. Çünkü bazen görünürde kötü bir şey olmasa da okuldaki bir toplantı sonrası kötü hissedebiliyorum. Neden? Bu garip duygu nereden çıkıyor? Yani bu tür konuları örgütün içinden bir başkasıyla paylaşmak çok kolay değildir. Tüm bunların dışında o, vizyonu çok geniş bir insan. Hatta yönetim alanında karşılaştıklarımın en iyisi diyebilirim. Bu yüzden onunla olmak her zaman enteresan. Problemlerinin çözümü için her zaman farklı bir yaklaşım bulabiliyorsun onda. Onunla beraber çalıştığımız zamanlarda da okulu geliştirmek için sürekli diyalog halindeydik. Bence bu büyük bir şans. (Thomas)

Mentorluğun eleştirel yansıtıcı liderliğe olumlu etkisinin olmadığı yönünde görüşler vardır. Southworth (1995), mentorluk sürecinde mentorluk alan kişinin mentoruna aşırı güvenmesinin eleştirel bakış açısı geliştirmesini olumsuz etkileyebileceğini önermektedir. Fakat yapılan görüşmelerde Southworth (1995)'un araştırmasını destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Şimdi kendimi daha çok okulu götürmek istediğim yöne odaklanmış görüyorum ve diğer okullarla karşılaştırma yapıyorum. Demek istediğim, daha önce hiç Alan kadar okulunun vizyonuna odaklı bir insan görmemiştim. Verdiği her kararda niçin bu kararı verdiğini, bu kararın okulun vizyonunun şu yönünü gerçekleştirmeye yönelik olduğunu açıklayabiliyor. Yani kararlarını sürekli okulun vizyonuna karşı sorgulayıp ona göre kararlar alıyor. Benim de şimdi burada başarmak istediğim şey bu. (Thomas)

Kristian ise Alan'la olan ilişkisini şöyle özetlemektedir:

İlk önce belediye mentor olarak bana Alan'ı atadı. Ancak o, okul değiştirince mentorluk yürümedi. O zaman ben kendi mentorlarımı seçtim. Tanıdığım birkaç tecrübeli müdür vardı. Problemlerle karşılaştığımda onları arıyordum. Bunların içinde Kopenhag'ın kuzeyinden bir bayan okul müdürü bana çok yardımcı oldu. Tam olarak şimdi ne için olduğunu hatırlayamıyorum ama onu her konuda arayabiliyordum. (Kristian)

Rich ve Jackson (2005)'a göre okul yöneticilerini yansıtıcı düşünme sürecine itmek ve bu süreçte onlara destek olmak için kullanılacak yöntemlerden biri mesleğe yeni başlayan yöneticilerle tecrübeli yöneticileri eşleştirmektir. Bu tür bir meslektaş koçluğu ile hem yeni başlayan yönetici hem de tecrübeli yönetici:

- Meslekte yalnızlık hissini azaltacak, içten ödüllendirici profesyonel bir ilişki kuracak,

- Geliştirilmeye ihtiyaç duyulan alanların farkına varılmasını sağlayacak,
- Başarılı uygulamaları paylaşarak yönetim becerilerini geliştirecek,
- Dar bakış açısından kurtulup bazı konularda daha geniş bir perspektiften düşünebilecek,
- Gelişime yönelik bir bakışla olayları daha yansıtıcı değerlendirmeye başlayacaktır.

Rich ve Jackson (2005) okul yöneticilerinin iletişim ağını da geliştirebileceği için meslektaş koçluğunda eşleşen yöneticilerin belirli sürelerde rotasyonunu önermektedir.

Jimmy ise MBA yaptıktan sonra 3 yıl asistan öğretim görevlisi olarak çalıştığı Güney Danimarka Üniversitesi'nde hocasıyla mentorluk ilişkisi içinde olduklarını söylemiştir.

Çok yakın iletişim halindeydik. Olayları, eylemlerimizi tartışıyorduk. Birbirimizin derslerini gözlemliyor, daha sonra bunlar üzerinde uzun uzun tartışıyorduk.  
(Jimmy)

Danimarka ortaöğretimde bayan okul yöneticilerinin sayısının çok az olması (%20) hükümetin yeni stratejisi haline gelmiştir. Üst düzey yönetim pozisyonlarında kadınların sayısının az olması Batı kültüründe aslında ortak bir sorundur (Høiard & Mathisen, 2009). Kadınların yönetim pozisyonlarında az olması kültürel faktörler ve cam tavan etkisi (Glass ceiling effect) yanında iletişim ağlarının ve rol modellerinin azlığıyla açıklanabilmektedir. Bu nedenle mentorluk, cinsiyetle alakalı bariyerleri aşmak ve kadınların kariyerlerinde ilerlemeleri için kullanılabilir. Çünkü yapılan araştırmalar, mentorluk alanların, almayanlardan daha yüksek iş tatmini gösterdiklerini, daha yüksek maaşlar aldıklarını, örgütlerini daha iyi tanıdıklarını göstermektedir (Høiard & Mathisen 2009).

Singapur'da Ulusal Eğitim Enstitüsü'nün okul liderleri profesyonel gelişim programının en kilit stratejisi mentorluktur (Hean, 2009). Programa katılan okul yöneticilerinin çeşitli alanlarda mentorluktan yararlandıkları saptanmıştır. Bunlardan birincisi, yöneticiler diğer yöneticilerle olan etkileşimle birbirlerinin tecrübelerinden ve tecrübeli yöneticilerin verdiği formal eğitim programlarından öğrenebilirler. İkincisi, okul yöneticileri geleceğin okul yöneticilerinin yetiştirilmesine katkıda bulunabilirler. Üçüncüsü, yöneticiler meslektaşlarıyla okullarının etkili yönetimi için ortak çalışmaya girebilirler. Dördüncüsü, yöneticiler gördükleri örneklerle kendi profesyonel statülerini

geliştirebilirler. Ayrıca mentorluk programından sonra yöneticilerin birbirleriyle yakın ilişkide kalmaları da programın yararlarından biri olarak vurgulanmaktadır.

#### 4.1.3.7. Okul Kurulu

Danimarka'daki okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde yöneticilerin, okul kurullarıyla olan işbirliği ve iletişimlerinde yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri ve kendilerini ve kararlarını bu sayede sorguladıkları öne çıkmaktadır.

Danimarka'da 1980'lerin sonunda Hükümet ve Bakanlığın okul yönetimlerini yerelleştirmeleri ve okulları yönetim açısından özerkleştirmeleri, karar yetkisine sahip okul kurullarının oluşturulmasını ve taksimetre fon sisteminin getirilmesini sağlamıştır (OECD, 2007). Bu yeni sisteme göre ortaöğretim kurumlarının okul kurulları 6–10 kişiden oluşmaktadır. Bu kişiler, kurumu geliştirebilecek vizyona sahip olduğu düşünülen kişiler arasından seçilir. Üyelerden biri bölge belediyesi tarafından seçilir. Kurulun diğer dış üyeleri ise finans, örgüt, liderlik, kalite güvencesi konularında yetkin kişiler arasından seçilir. İki üye okul içinden okul çalışanları tarafından, diğer iki üye ise öğrenciler tarafından seçilir. Okul kurullarının üç temel görevi vardır:

- a) Kontrol fonksiyonu,
- b) İletişim fonksiyonu (Kurum için elçilik yaparlar),
- c) Danışmanlık fonksiyonu (örgüt, strateji ve belirli kararlarda idman arkadaşı rolü üstlenirler) (OECD, 2007)

Henrik okul kurulunun görevini şu sözlerle ifade etmiştir.

10 kişiden oluşan bir okul kurulumuz var. Yerelleşme süreci... Her ortaöğretim kurumunun okul yöneticisini işe alan ve işten çıkarabilen, okulun ekonomisinden sorumlu bir okul kurulu var. Aynı özel bir şirketin yönetim kurulu gibi. 3 yıl öncesine kıyasla okul kurulunun gücü ve yaptığı iş çok daha önemli. (Henrik)

Danimarka eğitim sisteminde okul kurullarının kurulmasından önceki uygulamaya göre, belediyelere bağlı tüm okullar için stratejiler belirlenir ve bu stratejiler okullar tarafından uygulamaya konulurdu. Böylece önceki uygulamada bölgeler bazında okulların stratejileri konusunda farklılık gözlenirken, aynı bölge içinde kalan okullar belediyenin belirlediği çizgide ilerlemek zorundaydılar. Her okul için okul kurulunun

oluşturulması ile okulların bireyselliği daha çok artmış ve okulların ihtiyaçlarına, buldukları bölgeye ve öğrenci profillerine göre yapılanmalarına olanak sağlanmıştır.

Okul kurulunun bu okula özel olması güzel bir şey. Bu şekilde okulla daha ilgililer de. Bence ilham verici bir uygulama, onlardan dönüt alabiliyorsunuz. (Marianne)

Öncesinde bölgedeki tüm okullar belediyeye bağlı idi ve belediyenin belirlediği hedeflere uymak zorundaydılar. Ama şimdi kendi okulumuz için bir kurulumuz var. Bu kurul karar verirken sadece bizim okulumuzun koşullarını göz önünde tutuyor. Bu, okul için yararlı bir durum oluşturuyor. Ayrıca bence bu sayede tüm okul kadrosu ve okul kurulu daha çok gelişim çabası gösteriyor. (Eva)

Türkiye'deki durumun tersine, Danimarka'da her okul için ayrı bir okul kurulu olması okul yöneticilerini ve okul kurulunu sürekli gelişim için motive edebilmektedir. Ayrıca okul kurulundaki paylaşımcı liderlik, yönetimi güçlendirebilmektedir (Hurley, 2006). Çünkü örgütlerde karar sorumluluğunun tek bir kişiden gruba geçirilmesiyle grup bazlı yansıtma uygulamalarına geçiş hızlandırılmış olur (Vince, 2000). Ayrıca bu şekilde yöneticinin kendi başına uyguladığı yansıtıcı düşünme faaliyetleri sadece bireysel tecrübelerinden yararlanmasıyla da sınırlı kalmaz (Vince, 2000).

Çok şanslıydım ki okul kurulumun başkanı çok ilginç, zeki bir bayandı. Danimarka TV kanalında üst düzey yöneticiydi. Yönetim alanında da çok tecrübeliydi. Bence ondan da çok şey öğrendim. Ama bu resmi olarak olmadı. (Birgitte)

Okul kurulunun farklı sektörlerde görev yapan üyelerden oluşması, yöneticilerin farklı bakış açılarından yararlanmalarını sağlayabilmektedir. Bu şekilde yöneticiler olaylara farklı bakış açıları da geliştirebilmektedirler.

Okul kurulunda öğretmen, öğrencilerimiz ve dışarıdan insanlar var. Okul dışındaki insanlarla okulla ilgili konuları tartışmak benim için çok yararlı oluyor... Başka şirketlerde çalışan üyelerden oluşan bir okul kuruluyla çalışmak benim için oldukça ilham verici. Stratejilerimize o şirketlerin gözleriyle bakmak... (Alan)

Kurulda farklı yeterlilikleri olan üyeler var. Politikacılarla ve eğitimin diğer kademesindeki kişilerle iletişimde olmak çok faydalı. Okul kurulunun başında eğitim fakültesinin dekanı var. Politikacılar da var. Danimarka'daki diğer politikacılarla ilişkiler kurmamızı sağlıyorlar. (Anne)

Bence çok profesyonel bir okul kurulum var. Kurulumuzun başında bir üniversitenin fen fakültesinin fizik profesörü dekanı var. Hükümetin çok yüksek pozisyonlarında görev yapmış eski bir diplomat... Okulun eski öğrencileri olmalarından dolayı gönül bağları da var. %80 etnik öğrencisi olan başarılı bir okulun müdürü, 2 öğrenci, 2 de öğretmen ve öğrenci velisi var. (Hans)

1980'lerden beri velilerin okul yönetimlerine katılmaları İngiltere eğitim politikasında önemli bir unsurdur. Okul kurullarında velilerin de yer alması zorunluluğu eğitim politikasına veli lobisini de sokmuştur (Munn, 1993).

Okul kurulunun okul dışından üyelerden oluşmasının bir yararı farklı bakış açıları getirebilmesi iken diğer bir yararı ise okul içinden olan kurul üyelerinin bakış açılarının sadece okulla sınırlı kalmasını azaltabilmesidir. Eva ve Hans'ın sözlerinden de anlaşılacağı gibi aynı ortamda uzun süre çalışan kişiler geniş bakış açılarını ya da tüm resmi görevbilme yetilerini kaybedebilmektedirler. Bu nedenle kurulun dışarıdan gelen diğer üyeleri bu tehlikeyi ortadan kaldıracaktır.

Kurulda okul içinden de üyeler var ama gruba asıl yeni fikirler getirenler dışarıdan gelen kurul üyeleri. Onlar benim için ilham verici. (Hans)

Kurul üyelerini danışmanlık için de kullanabiliyoruz. Üyelerden birisi Roskilde Üniversitesi'nden, başka bir okul yöneticisi, Frederiksberg'den bir politikacı. Böylelikle farklı uzmanlıkları olan kişilere danışabiliyoruz. (Kirstan)

Okul kurulundaki bir üyeden okulun stratejisini belirlemek konusunda ilham aldığımı söyleyen Alan, bu kurul üyesinin etkisi olmasaydı ortaya çok daha farklı bir vizyon çıkacağını belirtmiştir.

Okulun yeni stratejisini yazarken, iş dünyasında büyük bir isim olan kurul üyelerinden bir tanesi bana "pedagoji bilmeyen kişiler tarafından da anlaşılmalı. Ben pedagoji bilmiyorum. Vizyon ve stratejiyi öyle yazmalısın ki ben anlayabileyim, okulun tüm üyeleri bunu söyleyebilsin" dedi. Bu sözler bana çok yardımcı oldu. Asıl neyin önemli olduğu konusunda daha açık olmamı sağladı. Eminim vizyon, onun yardımı olmadan bambaşka bir ifade olacaktı. (Alan)

Thomas ise okul kurulunun onu bazı konularda geliştirse de eski okulundaki okul kurulu üyeleri kadar güçlü isimlerden oluşmayışının kurulu daha sıradan yaptığını ifade etmiştir. Yani Thomas'a göre kurulun okul ve okul yöneticisi üzerindeki olumlu etkisinin kurul üyelerinin çalıştıkları sektörlerdeki başarılarından etkilendiğini söylemektedir. Thomas ayrıca kurul üyelerinden daha çok ekonomi ile ilgili konularda yararlandığını vurgulamıştır.

Okul kurulunda avukat, politikacı, komşu ilkokulun müdürü ve mühendislik yüksek okulunun yöneticisi var. Onlardan bazı şeyler öğreniyorum, ama daha çok ekonomi ile ilgili konular bunlar. Müdür yardımcısı olduğum eski okulumun kurulundaki gibi büyük isimler yok burada. (Thomas)

Thomas'ın görüşleri 2006 yılında okul kurulu üzerine yapılan bir araştırmanın sonuçlarıyla aynı yöndedir. Danimarka Değerlendirme Enstitüsünün yaptığı bir araştırmada (Danmarks Evalueringsinstitut, 2006) ilk ve ortaokul yöneticileri için okul kurulunun değerinin kurulun kimlerden oluştuğuna ve bu kişilerin hangi amaçla kurulda bulduklarına göre algılandığı saptanmıştır.

Okul yöneticisinin kararlarında okul kuruluna karşı sorumlu olması onu kararları üzerinde daha çok düşünmeye itebilmektedir. Okul yöneticisi sorunları ve sorunlara çözümleri okul kuruluna açıklarken, bir hazırlık sürecinden sonra toplantıda sürekli onların sorularını cevaplandırmakta ve bir şekilde kararlarının doğruluğunu sınamaktadır. Bu süreçte okul yöneticisi sorunlara yaklaşımını ve kararlarını yeniden gözden geçirebilmektedir. Henrik bu konuda şu sözleri ifade etmektedir.

Okul kuruluna karşı sorumluyum. Bana istedikleri konuda soru sorabilirler. Ben de sorularını cevaplayabilmek durumundayım. (Henrik)

Okul kurulu genelde büyük meselelerle ilgilenir. Ben onların önüne bir problemi sererim ve probleme çözüm de öneririm. Sonra onlara aynı fikirde olup olmadıklarını sorarım. Bazen hemen onaylarlar, bazen de bazı değişiklikler önerirler. (Henrik)

Okul kurul toplantılarına hazırlık sürecinin de yoğun bir yansıtıcı düşünme gerektirdiğini belirten Mette, bu toplantılar öncesi okulda olan her konuyu hatırlamaya çalıştığını ve bu şekilde kendini sorgulayıp yansıtıcı düşünme sürecine girdiğini belirtmiştir.

Yıl içerisindeki kurul toplantıları için dokümanlar hazırlarım. Bu açıdan okulda olan biten her şeyin kaydını tutmuş oluyorum. Bir sonraki yıl için gelişim planı, içinde bulunduğumuz yılın gelişim planının değerlendirmesi.... Bunların tümü kendiliğinden resmi bir yansıtma süreci....geçen sene ne olduğu, neyin iyi, neyin kötü gittiği gibi... Toplantılar öncesi çok şey okuyup notlar alıyorum. Bunlar beni yansıtıcı düşünmeye itiyor. Okurken ve notlar alırken eğer böyle yapsam nasıl olur şeklinde düşünüyorum. (Mette)

Danimarka'da yapılan bir araştırmada kurul başkanlarının %90'ının okulun diğer idari personeliyle kurduğu ilişkilerin a) güven ve açıklık, b) iyi kimya, c) genel yönetim ve okul kurulu arasında rol ve sorumlulukların açık ve anlaşılır olmasına dayandığı saptanmıştır (Pluss Leadership, 2005).

Kurul başkanımız çok küresel bir bakış açısına sahip. Okulumuzun küresel dünyada bir yeri olmasını istiyor. Okulun günlük işlerine odaklanırken resmin tamamını göremiyorsunuz. Ama bu toplantılarda işinizi ve örgütü daha geniş bir perspektifle görebiliyorsunuz. Kurul başkanımız Danimarka'nın en büyük ansiklopedisini yazan kişi. Okulda çocukları okuyan çok akıllı bir bayan da kurul üyemiz. Olayları çok farklı açılardan görebiliyor. Tüm bunlar okul için çok yararlı. (Marianne)

Araştırma sırasında okul kurulu üzerine yapılan araştırmalar taranmış ancak okul kurulunun yöneticinin profesyonel ve repertuar gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Okul kurulu üyeleri ve profesyonel gelişimleriyle ilgili çalışmalar dört ana türde gruplanabilmektedir: uygulayıcı günlükleri, tezler, büyük



ölçekli araştırma projeleri ve profesyonel örgütler (Tallerico, 1993). Uygulayıcı günlüklerinde kurul üyelerinin başarı öyküleri ya da profesyonel gelişimleri üzerine bilgi edinilebilmektedir. Chicago'nun kuzeyinde Winnetka bölgesinde dört sene okul kurulu üyeliği yapmış olan Hurley (2006) de bu süreçteki tecrübelerini ve öğrendiklerini yazıya dökmüş ve makale olarak yayınlamıştır. Hurley, okul kurulu başkan yardımcısı olarak başladığı görevinde bir sene içinde okul kurulu başkanı olmuştur. Kurul başkanlığı süresinde okul müfettişi ve okul kurulunun diğer üyeleriyle 360 derece öğrenme sürecine girdiklerini ve işi yaparken çok şey öğrendiğini şu sözleriyle belirtmektedir:

.....kurul ve müfettiş birlikte ortak değerler ve hedeflerle çalıştıklarında bu değer ve hedeflerin daha güvende olduğu bir kültür yaratmış olurlar. Okul kurulu, müfettiş, idari kadro, okul yöneticisi, personel, veliler ve vergi mükellefleri bu değerleri kucaklayıp birbirlerine yansıtırları için değerler daha da güçlendirilmiş olur. Ben bu değerleri yansıtma ve güçlendirme sürecini 360-derece öğrenme olarak düşünüyorum. (Hurley, 2006, s.170)

Winnetka bölgesinin okul kurulları geleneksel olarak öğrenmeye eğilimli, dağınık düşünme sürecine açık olup düşünme sürecinde hiyerarşik yapıda olmamaları Hurley'in de bu süreçten çok şey öğrenmesini sağlamıştır. Hurley'in eğitim sektöründe daha önce tecrübesi yoktur. İş hukuku okumuş ve uzun yıllar büyük bir geleneksel hukuk firmasında çalışmıştır. Hurley'e (2006) göre kurul üyelerinin diğer 6'sı zeki ve anlayışlı insanlardan oluşmaktadır. Kurul üyelerinin yüksek zekâya ve yönetim ve liderlik alanlarında büyük tecrübelere sahip olmalarının yanında Hurley, grup üyelerinin birbirlerine karşılıklı saygı duymaları ve öğrenmeye açık olmalarını grup ruhu yaratmada en önemli etken olarak görmektedir. Hurley'in okul kurulunun uyguladığı 3 tip liderlik vardır; 1) İnsanları bir araya getirmek, 2) Değerler hakkında konuşmak, 3) Liderlik paylaşımı. Okul kurulu diğer okulları ziyaret ederek öğretmenlerden ve öğrencilerden çok şey öğrendiklerini belirtmiştir.

Hurley (2006) okul kurulu üyeliği boyunca müfettişlerinden fark etmeden çok şey öğrendiğini belirtmiştir. Müfettişin ofisinde karşılıklı otururken bir anda Hurley'in kendisini birkaç dakika önce söylediklerinin neden saçma olduğunun açıklamasını yaparken bulması, onu bu süreçte en çok şaşırtan şey olmuştur. Hurley, müfettişin

geriden yön verme/yönetim tekniği (leading from behind) kullanarak kendisine çok şey öğrettiğinin zaman içinde farkına vardığını belirtmiştir.

Okul kurulu üzerine yapılan araştırma bulgularının ortak noktaları; Kurul üyelerinin çoğunun sürekli hizmet içi eğitimi bir gereksinim olarak gördükleri, paylaşımların tek bir kaynaktan bilgi vermek yerine tartışmaya dayalı olmasının yararlıdır (Tallerico, 1993).

Okul kurulu üyelerinin gelişimleri için geliştirilen modellerde özetle şu konulara odaklanılmaktadır:

- a) Bireysel öğrenme olanaklarının iyileştirilmesi
- b) Uygulama ve performanslarını gözlem ve değerlendirme olanağı: Kurul üyelerinin ve üyeler arasındaki iletişimin güçlü ve zayıf yönlerini analiz etmek için okul kurulunun toplantıları, çalışma gezileri vs faaliyetleri sesli ya da görüntülü olarak kaydedilebilir. Üyeler bir süre sonra bir araya gelerek performansları hakkında değerlendirme yapabilirler.
- c) Grup problem çözme çalışmaları: Grup problem çözme çalışmalarına farklı bölgelerde görev yapan okul kurulu üyeleri katılırsa kurul üyelerinin problem çözme ve karar verme konularındaki repertuarlarının belirli bir okulla sınırlı kalması engellenebilir.
- d) Eylem araştırma projeleri
- e) Var olan eğitim programlarının formatlarının değiştirilmesi (Tallerico, 1993).

Okulun misyonunda okuldaki tüm personelin profesyonel gelişiminin okulun hedefleri arasında olduğu belirtilmelidir (Tallerico, 1993). Böylelikle hem okul kurul üyeleri hem de okul yönetiminin profesyonel gelişimleri için de bilinçli adımlar atmaları sağlanabilecektir.

Sadece okul kurulu başkanı ücret alıyor. Diğerleri çok cüzi, ulaşımını karşılamak için alıyorlar. Yani bu işi gönülden yapıyorlar. Çünkü buna ilgileri var. Örneğin üniversiteden ya da ilköğretimden temsilciler olması gerek kurulda. Üniversitelere bizim öğrencilerimizi aldıkları için, ya da ilkokullar bize öğrenci gönderdikleri için gymnasiumda neler olup bittiğiyle ilgililer. Halktan da temsilciler var. Bu kişilere para ödenmiyor. 2 yıl önce bu uygulama başladığında çok heyecanlandım. Acaba bu iş

ilgilerini çekecek mi, bu işle uğraşacaklar mı diye şüphelerim vardı ama gördüm ki, bu işi oldukça ciddiye alıyorlar.

Bence birçok okulda bu toplantılar esnek ve rahat tartışmalar halinde gerçekleşiyor. Müdür yardımcıyla birlikte okul kuruluna karşı sorumluluklarımızı yerine getirmek için aylar öncesinden çalışmaya başlıyoruz. Hiçbir sorularını cevapsız bırakmamak istiyoruz. Tüm verileri hazırlıyoruz vs. Bu da bize uzun vadede iyi bir yatırım sağladı. Çünkü bize son derece güven duyuyorlar. Her şeyin kontrolümüz altında olduğunu biliyorlar. Böylece tartışmalar daha esnek olabiliyor. Stratejilerimizi ve perspektifimizi daha geniş perspektifle tartışabiliyoruz. Çünkü sıradan günlük işlerin zaten iyi gittiğini biliyorlar. Biz de okul kurulunu bizim için gerçekten önemli olan konular için kullanabiliyoruz. Dışarıdan biri bize bakıyor ve bize hiç düşünmediğimiz soruları soruyor. Bu çok ilginç bir şey. Mesela okulu önümüzdeki 5 yılda nereye götürmek istediğimiz konusunu tartışıyorsak, bizler eğitimcilerin bakış açısıyla düşünmeye başlıyoruz. Ama mesela büyük bir uluslararası şirketten gelen bir üyemiz soru sormada çok başarılı: “Bunu yaparken neyi sağlamaya çalışıyorsunuz, amacınız ne, neden şu şekilde yapmıyorsunuz” gibi sorular soruyor. (Birgitte)

Birgitte, okul kurulunu okul içindeki kişilerden alamayacağı bilgileri almak, eğitim sektörünün içindeki kişilerin düşünemeyecekleri tarzda yeni fikirler edinmek için kullandığını ifade etmektedir. Bu şekilde Birgitte hem kendi hem de okulunun vizyonunu geliştirebildiğini düşünmektedir.

Okulda temelde yapmak istediğimiz 2 şey var: Sadece yerel olarak değil, ülke çapında tanınmak. Bunun için fen bilimleri alanında çok iyi olmayı hedefliyoruz. Şirketlerle işbirliğine giriyoruz. Öğrencilerimize fizik ya da kimya teorilerinin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını göstermeye çalışıyoruz. Diğer alan ise uluslararasılaşma. Amerika, diğer Avrupa ülkeleri ve Çin'deki okullarla işbirliği yapıyoruz. Öğrencilerimize dışarıdaki dünyanın ne kadar büyük olduğunu, dışarıya açılmaları gerektiğini, insanlarla işbirliği yapmaları gerektiğini öğretmeye çalışıyoruz. Bu, okul olarak bizim için çok önemli. Bu tür bir strateji belirlediğinde bunu nasıl başaracağın konusunda açık ve net olmalısın. Örneğin bu stratejiyi gerçekleştirmek için bizim yapacaklarımız hemen belirlenebilir. Ancak bu bizim sektördeki eğitimcilerin düşünce tarzını yansıtır. Okul kurulundaki üyeler örneğin neden tüm sınıfı bir fabrikaya mekatroniks ya da elektromagnetizm gibi şeyleri görmelerini sağlamıyoruz, vb önerilerinde bulunuyorlar. Ben kendim hiç bu şekilde düşünmemiştim. Örneğin öğrencilerimizi USA'ya dil öğrenmek için değişim öğrencisi olarak göndermemize tamam dediler, ama neden İspanyolca öğrencilerimizi İspanya'ya göndermediğimizi sorguladılar. İspanya'da 1 aylık sıkı bir dil kursu alıp burada o sene içinde aynı dersi tekrar almamayı önerdiler mesela. Bunu hiç düşünmemiştim ama neden olmasın. Aslında bu bir şirketin yapacağı şey. Çalışanına dil öğretmek istiyorsa, onu 1-2 aylık o dili konuşulan ülkeye gönderir ve yoğun bir dil eğitimi aldırır. Bu dili öğrenmek için haftada 4 saatlik 3-4 sene ders almalarına gerek yok. Farklı bakış açıları görmek ve sınır tanımayan fikirler/öneriler almak çok güzel. Kurulumuzdaki üyelere birisi ise psikolog. O da söylediklerimizi sorgulamakta çok başarılı. Bunu neden yapıyorsunuz, neden böyle düşünüyorsunuz, asıl yapmak istediğiniz ne gibi sorularla bizi düşündürüyor. Bunlar cevabını bilmediği sorular ya da bize karşı olduğu için sorulmuş sorular

değil. Sadece yansıtıcı düşünmeye çalışıyor. Bu yüzden bence okul kurulu yansıtma için çok önemli bir forum. (Birgitte)

Örneklerin çoğunda ideal işleyen ve okul yöneticisinin ve okulun gelişimini sağlayan okul kurulları görülmektedir. Ancak okul kurullarının tümünün etkililiğini sağlamak ve artırmak için yapılan çalışmalar da vardır. Örneğin, Arkansas Okul Kurulu Birliği (ASBA- Arkansas School Boards Association) okul kurulu görevleri ve uygulamaları üzerine birçok çalışmanın yanı sıra okul kurulunun gelişimi üzerine de bir takım çalışmalarda bulunmuştur. Buna göre okul kurulu performansını değerlendirme ve geliştirmek için yansıtma ve öz değerlendirme sürecine girmelidir. Bu süreçte okul kurulu a) Neleri iyi yaptığını ve b) Hangi uygulamalarının geliştirilmeye ihtiyacı olduğu sorularını sormalı ve tüm üyelerce bu sorulara cevap bulmalıdır. Öz değerlendirme belirli zamanlarda yapılan bir uygulama olmayıp birey kendini sürekli monitor halinde olmalı ve bir süreç halinde devam etmelidir.

#### 4.1.3.8. Diğer Sektörler

Araştırmada okul yöneticilerinin repertuarlarını geliştirmelerinde ve kendi uygulamalarını sorgulamalarında diğer sektörlerden yararlandıkları görülmektedir. Copenhagen Business School (CBS)'da yönetim ve liderlik alanında yüksek lisans yapan Alan, programı özellikle sadece eğitim yöneticilerine yönelik olmadığı için tercih ettiğini söylemiştir.

CBS'deki programı duydum. Özel ve kamu sektörünün çeşitli alanlarından müdürler vardı. Sadece okul yöneticilerinin olmaması ilgimi çekti. Programda farklı sektörlerden liderlerin olması benim için çok önemliydi. Eminim birçok meslektaşım bu konuda benimle aynı fikirde değildir. Onlar çoğunlukla diğer okul yöneticileriyle birlikte yüksek lisans yapmayı tercih ederler. Eğitim camiasındaki liderlerin özel ve kamu sektöründeki diğer liderlerden öğrenmeleri çok önemli. (Alan)

Henrik ise farklı sektörlerden insanlarla konuşup onlardan öğrenmenin yararlı olduğunu şu sözleriyle belirtmiştir.

Farklı sektörlerden kişilerin verdiği seminer/workshoplara katılmak ilgimi çekiyor. Onların farklı ortamlarda yaşadıklarını dinlemek çok yararlı. Bazen CBS'de seminerlere davet ediliyorum. Ayrıca farklı sektörlerden insanların gelip projelerini ya da yaptıklarını anlatma şansı buldukları dersler ya da konferanslar var. Bence tüm bunları dinlerken söylediklerini kendi işimize ve ortamımıza uyarlamaya çalışıyoruz. (Henrik)

Bence özel ve kamu sektörü arasında diyalog süreci var. Birbirlerinden çok şey öğrenebilirler. Eski tip özel sektör lideri artık çağ dışı kaldı. Özel ve kamu

sektöründeki liderlik stilleri birbirine yaklaşıyor, gittikçe birbirlerine daha çok benziyorlar. Bu yüzden ben de onlardan çok şey öğrenebilirim. Bu ayrıca çok da zevkli. (Henrik)

Uzun yıllar eğitim sektörü içinde görev yapan okul yöneticileri istemsiz de olsa kendilerini kalıplaşmış bir düşünce sistemi içinde bulabilmektedirler. Okuldaki diğer personel tarafından üretilen yeni fikirler bile bu kalıplaşmış düşünce sisteminin sınırları içinde kalabilmektedir. Bu nedenle farklı sektörlerle iletişime giren okul yöneticisi, eleştirel bakış ve sorgulama becerisini kullanarak yönetim uygulamalarında ufku genişletebilmektedir.

Özel sektörde çalışan insanlarla sadece kişisel kontaklarım var. Geniş bir arkadaş grubumuz var. Ne zaman bir araya gelsek işlerimizi nasıl düzenlediğimizi konuşuyoruz. Ben bu konuşmaları gözlemleyip bu konuda okumalar yapıyorum. Ne zaman okulda bazı şeyleri farklı yapmamız gerektiğini düşünsem hemen kendime öteki sektörlerde bu gibi bir konuyu nasıl çözdüklerini soruyorum. Biz bu örgütte sorunları neden hep bu yöntemle çözüyoruz sorusu beni asıl düşündüren şey. (Thomas)

Okul yöneticileri farklı bakış açılarından yararlanamayıp sürekli okul içinde detaylarla ilgilendikleri için geniş bakış perspektiflerini kaybedebilmelerine karşın farklı sektörlerden gelen profesyonellerden oluşan Okul Kurulunun onlara farklı bakış açıları sağladığını belirtmişlerdir.

Danimarka okul yöneticilerinden ikisi kariyer basamaklarında ilerlemeleriyle farklı sektörlerle bakışlarının değiştiğini belirtirken, yöneticilik kariyerinin daha çok başında olan Thomas ise kendi ve okulunun gelişimi için diğer sektörleri inceleyip onlarla kontak kurmayı çok önemli bir unsur olarak gördüğünü ifade etmiştir. Farklı bilgi şekil ve kaynaklarına değer vermenin yansıtıcı eğitimcilerin bir özelliği (York-Barr ve diğerleri 2006, s.17) olduğu göz önüne alınırsa, Thomas'ın yansıtıcı düşünür özellikleri gösterdiği düşünülebilir.

Belki de en başta olduğumdan daha çok farklı sektörlerdeki insanlarla konuşmak, onları dinlemek ilgimi çekiyor. Oysa kariyerimin başında sektörden profesyonel insanlara daha çok odaklanıyordum. Sanırım ufku genişliyor. (Henrik)

Henrik, başka sektörlerle olan ilgisini ufku genişlemesine bağlarken Thomas'ın kariyer hikâyesine baktığımızda daha yönetici olmadan görev aldığı okul kurma projesinin ona farklı tecrübeler ve bakış açıları kazandırdığı görülmektedir. Projede görev aldığı süre içinde farklı iş kollarıyla iletişim ve iş ortaklığına giren Thomas, diğer sektörlerin sorunları ve uygulamaları konusunda farkındalık kazandığını ve kendini ve

kendi kurumunu bu sektörlerin uygulamalarına göre sorgulamaya başladığını belirtmiştir.

Sanırım öğrenmek istediğim şeylerin çoğu farklı sektörlerden insanların yaşamları. Her zaman Çin’de okulların nasıl işlediğini, ilkokulun, hastanenin nasıl işletildiğini, hemşirelerin birbirleriyle iletişimini, birbirleriyle nasıl işbirliği yaptıklarını merak etmişimdir. Hatta sanırım diğer okul yöneticilerinin ne yaptıklarından daha çok merak ediyorum bunları. Örgütlerinde kritik problemlerini nasıl çözdüklerini öğrenmek istiyorum. Sonrasında da kendi örgütümde ne tür kritik problemlerin bu yöntemlerle çözülebileceğini ve neden zaten o şekilde çözümediğimizi görmek istiyorum. Bence reklamcılık sektöründe çalışan insanlar ve örgütler çok enteresan. Çünkü yenilikçi ve yaratıcılar. Eğlenceli işleri var. Benim için de en önemli şey çalışanlarımın işlerini eğlenceli bulmaları. (Thomas)

Ørestad projesinde edindiğim deneyim bu anlamda çok yararlıydı. Çünkü birçok farklı şirketle temasa geçmek zorundasın. Mimarlar, mühendisler, her çeşit sektör çalışanıyla kontak halindesin. Onların da çalışanlarıyla problemleri var. Örneğin çalışmak istedikleri kişileri onlar da seçemeyebiliyor. Ama sorunlarına yaratıcı çözümler bulabiliyorlar. Peki, neden böyleler? Çünkü işlerine yaklaşımları ve işlerini düzenleme şekilleri bizden farklı. (Thomas)

Yaşamın farklı alanlarından uzmanlık ve tecrübe getiren bireyler birbirlerine sundukları farklı kaynaklarla repertuarlarını ve öğrenmelerini arttırabilirler (York-Barr, 2006). Araştırmaya katılan birçok okul yöneticisinin de diğer sektörlerin kendilerine sağlayabileceklerinin farkında oldukları ve bu sektörleri incelerken büyük bir heyecan duydukları görülmektedir.

#### **4.1.3.9. Araştırmalara Katılmak**

Danimarka okul yöneticilerinden 5 tanesi eylemleri üzerine ne şekilde ve ne sıklıkla düşündükleri sorusuna cevap olarak, bu tür araştırmalarda yer almanın yararlarından bahsetmişlerdir. Danimarka okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde, yöneticilerin araştırmaya katılmayı istemelerinin temel nedenlerinden biri olarak, bu sürecin onları yansıtıcı düşünmeye teşvik ettiği öne çıkmaktadır. Henrik ve Jens’in ifadelerine bakılacak olduğunda, yöneticilerin görüşmeye katılmalarının kendilerine de yarar sağlayacağını düşündükleri görülmektedir.

Bu tür mektuplar aldığım zaman çoğunlukla evet demeye çalışıyorum. Bu tür sorular günlük ve profesyonel yaşamım üzerine yansıtıcı düşünmem için olanak sağlıyor. Bunu yapacak çok zaman olmuyor genelde. Bu yüzden bu sorular üzerinde düşünmek benim için kaçırılmaması gereken bir fırsat. (Henrik)

Bu araştırmada yer almak istememin sebebi, aslında bunun iyi bir öğrenme süreci olması. Görüşme öncesi, görüşme sırasında ve hatta görüşme sonrasında araştırma

sorularının üzerinde düşünüyorum. Görüşme sonrasında neler konuştuğumuzu gözden geçiriyorum. Bu bana yansıtma şansı veriyor. Yansıtma sırasında ise bilinçli olarak insan kendini geliştirme ve yeni yollar, metotlar bulma çabasında oluyor. (Jens)

Okul yöneticilerinin ifadelerine göre, günlük okul yönetim işlerinin yoğunluğundan dolayı yöneticilerin oturup ne yaptıklarını düşünmeye ve eylemlerini anlamlandırmaya zaman bulamadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan Danimarkalı okul yöneticilerine göre, bu tür araştırmalara katılmanın onlara sağladığı çeşitli yararlar vardır. Öncelikle, yöneticiler kendilerine yöneltilen soruları cevaplandırırken durup düşünme ve davranışlarını yeniden anlamlandırma ve olayları farklı bir şekilde analiz etme şansı bulabilmektedirler. Yöneticiler ayrıca, görüşme öncesi görüşme soruları üzerinde düşünüp hazırlık yaparken, yansıtıcı düşünme faaliyetlerine girdiklerini belirtmişlerdir. Görüşme sonrasında, yöneticinin görüşme sırasında konuştukları üzerine düşünmesi ya da daha sonradan araştırmacı tarafından yöneticilere gönderilen görüşme dökümleri, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme faaliyetlerine girmelerini sağlayabilmektedir.

Düşünmemi sağlıyorsun. Bu harika bir şey. Genelde bu tür derin düşünme için çok az zamanım oluyor. Sürekli yapacak başka bir şeyler var. (Kirstan)

Günlerim genelde detaylarla ilgilenmekle geçiyor. Ama olabildiğince okuldan uzaklaşıp düşünebilmek için konferanslara, toplantı ve seminerlere gitmeye çalışıyorum. Oralarda insanlarla tanışıp konuşuyor, dinlediklerimi kendi eylemlerimle karşılaştırıyorum. Örneğin şu anda yaptığımız gibi... Bir çeşit yansıtıcı düşünme süreci. (Henrik)

Kristian'ın da belirttiği gibi görüşmeci ve görüşülen kişi arasındaki güç ilişkisinin birini diğerine üstün tutacak şekilde olmaması görüşmenin olumlu yanlarından biridir. Bu durum iki taraf için birbirlerine daha açık olabilip, daha çok güven duymalarını sağlayabilmektedir. Ayrıca örgütte sürekli üst konumunda olan yöneticiye, bu rolden sıyrılıp, kendini karşısındakinden daha güçlü hissetmediği bir ortamda ifade etmesini sağlayabilmektedir.

Şu anda seninle konuşuyor olmak çok güzel. Çünkü kendim olabiliyorum, yüksek sesle konuşabiliyorum (güler)..... Şu anki iletişimimizde güçlü olan taraf yok. Birbirimizi tanımıyoruz. Sen sadece mülakat için geldin. Ama konuştuğum kişi, öğretmen ya da idari kadromdan biri olsaydı durum farklı olacaktı. Bir müdür olarak her zaman sakın olmalıyım. İyi bir dinleyici ve diplomatik olmalıyım. Birini eleştirirken çok nazik ve iletişimin gidişatı üzerinde gözlemci olmalıyım. (Kristian)

Danimarka'da yapılan görüşmelerin tümünde araştırmacı ve okul yöneticisi, yöneticinin odasındaki toplantı masasında karşılıklı oturmuşlardır. Oysa Türkiye'de yapılan

görüşmelerin biri dışında tamamında yönetici makam masasında, araştırmacı ise misafir koltuğunda oturmuştur. Bu nedenle Türkiye’de yapılan görüşmeler sırasında, okul yöneticisinin rolünden kaynaklanan gücü araştırmacı tarafından hissedilmiştir. Ancak iki ülkedeki yöneticilerin odaları karşılaştırılacak olduğunda, Danimarka’daki okul yöneticilerinin çok büyük olmasa da odalarında kendi çalışma masalarının dışında en az 3-4 kişi ile toplantı yapılabilecek masalar bulunmaktadır.

Uygulamalarını yazıya dökmenin iyi bir yansıtıcı süreç olduğunun bilincinde olan Thomas, araştırmaya katılması konusunda şu ifadelerde bulunmuştur:

Yaşantılarımı genelde yazıya geçirmem. Bu nedenle açık bilgi üretemiyorum. Bunu yapmam yararlı olabilirdi. İşte bu yüzden mülakatları kabul ediyorum. Bir kaç hafta önce iki yüksek lisans öğrencisinin araştırmasında yer aldım. Onlar da görüşmeyi yazıp bana gönderecekler. Eylemlerimi tekrar düşünmemi ve gözden geçirmemi sağladığı için görüşmeyi göndermelerini istiyorum. Seninle görüşmeyi de bu yüzden istedim. Bana bir saat oturup aslında neler yapıyor olduğumu düşünme fırsatı veriyor. Çünkü bu gerçekte yapmam gereken bir şey ama maalesef günlük yaşamımda pek yapamıyorum. Bu yüzden bu tür araştırmalara katılmak benim için çok yararlı oluyor. (Thomas)

Thomas’ın sözlerinden de anlaşıldığı gibi okul yöneticileri için bireysel yansıtma önemli bir süreçtir. Ancak okul yöneticileri bunun farkında olsalar bile, kendiliğinden bu tür bir uygulamaya zaman ayıramamakta olduklarını ve bu nedenle araştırmalara katılmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmanın Danimarka’da yapılan uygulaması için görüşme öncesinde, görüşmenin 45-60 dakika arasında süreceği iki taraf tarafından da konuşulmuştur. Ancak görüşmelere başladıktan sonra zaman hızla akıp geçmiş ve görüşmelerin bazıları iki saati aşmıştır. Görüşmenin başında, görüşmenin bitiş saatini hatırlatan ve yoğun olduğunu söyleyen okul yöneticileri, zamanın bitmesi ve araştırmacının görüşmeyi bitirmeyi teklif etmesi üzerine görüşmeyi biraz daha uzatabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin görüşme sonunda Thomas bir saat sonra bir toplantısı olduğunu, o zamana kadar esnek olabileceğini söylemiştir. Görüşmeye biraz gergin başlayan Hans en başta araştırmacının sözünü keserek çok yoğun olduğunu belirtmesine rağmen bir saatin sonunda görüşmenin kendisine çok iyi geldiğini, daha devam edebileceklerini söylemiştir. Bir saat daha görüştüktan sonra Hans, araştırmacıya okulu gezdirmeyi, onu farklı etnik kökenli öğrencilerle tanıştırmayı teklif etmiştir. Hans sonrasında araştırmacıyı kendi dersine davet etmiştir. Henrik ile yapılan görüşme gene iki saati aşan bir sürede gerçekleşmiş ve öğrencilerin tatilde olmasından dolayı okulda çok



yoğun olmadığını belirten Henrik, zaman kısıtlaması olmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılmanın kendilerine yararlı olduğunu belirten okul yöneticileri, görüşme için çay, kahve ve çeşitli fırın ürünleri ikram ederek araştırmacı için de samimi bir hava yaratmışlardır.

Literatüre bakıldığında nitel araştırmaların tamamına yakınında görüşme sürecinden çok, görüşme sonunda elde edilen bulgulara odaklanıldığı görülmektedir. Ancak Chivers (2003) profesyonel gelişim üzerine yaptığı nitel çalışmada, araştırma sırasında yapılan görüşmelerin profesyonel gelişim sürecine katkı sağladığını saptamıştır. Araştırması sırasında bu bulgularla karşılaşan Chivers (2003) görüşmelerde, görüşülen kişileri derin yansıtmaya iten şeyin sebeplerini ve mülakat sürecinin profesyonel gelişim için bir teknik olarak kullanılıp kullanılmayacağını araştırmıştır.

Görüşmelerin görüşülen kişi için de en az araştırmacı kadar anlam ifade etmesini sağlayan sebepleri Chivers (2003) şu şekilde özetlemiştir:

Yansıtma için zaman ve mekân,

Yansıtma için plan ve yapılandırılmış görüşme,

Bireye özel rehber ve teşvikçi,

Yansıtma için katalizör görevi görmesi,

Görüşmecinin görüşülen kişiyle herhangi bir ilişkisi olmayıp, açık olunabilecek, güvenilebilecek, önyargısız biri olabilmesi,

Görüşmecinin o örgüt hakkında fazla bilgiye sahip olmasa da görüşülenin deneyimlerini paylaşabileceği profesyonel bir kişi olması.

Literatürde nitel araştırma kapsamında görüşme sürecinde bu tip bir bulguya ulaşan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Chivers (2003)'in çalışması incelendiğinde mülakatların, iş dünyasında şirket çalışanlarının profesyonel gelişimleriyle ilgili olduğu görülmektedir. Bu çalışmada ise okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünceleri yoluyla profesyonel gelişimlerinin nasıl sağlandığı araştırılmaktadır. Yani bu tür bulgulara rastlanan iki araştırma da profesyonel gelişim üzerine odaklanılan çalışmalardır. Bu nedenle, araştırma katılımcılarının bu süreçten yüksek derecede faydalanmalarının sebebi, araştırma sorularının içeriğinden de kaynaklanıyor olabilmektedir.

Ancak araştırmalara katılmak, okul yöneticilerine kendi başlarına girecekleri yansıtma sürecinden farklı olanaklar da sağlayabilmektedir. Bireysel olarak yansıtma sürecine giren kişi doğal olarak karşılaştığı sorunlar üzerine odaklanacaktır. Yani zaten farkında olduğu şeylerin üzerinde düşünebilecek ve eylemlerini bu şekilde geliştirme yoluna gidebilecektir.

Görüşmeler sırasında yöneticilerin kendilerini rahat hissedip araştırmacıya açmalarının başka bir sebebi de görüşme sorularının görüşülen kişiye göre esnek tutulması olarak görülebilmektedir. Osterman & Kottkamp (2004)'a göre de benimsenmiş teorilerin ortaya çıkarılabilmesi için görüşme sorularının ve yapılan söyleşinin görüşülen kişiye göre adapte edilmesi gerekmektedir. Görüşmeler sırasında yöneticilere araştırmanın temel soruları yöneltilirken, yöneticilerin verdikleri bilgiye göre araştırmacı tarafından derin sorular sorulmuştur. Bu şekilde, yöneticinin konuşmak istediği konuda derinleşmesi sağlanırken, araştırmacı için de kaliteli veri toplanması sağlanmıştır.

Osterman & Kottkamp (2004) da görüşme tekniğinin bireyin benimsediği teorileri (espoused theories) ortaya çıkarmak için kullanılabileceği görüşündedir. Benimsenen teorileri ortaya çıkarmak için önerilen sorular arasında: eğitimci olarak eğitim felsefesini nasıl açıkladığı, bireyin görevindeki en büyük hırsı ve öncelikleri, yaptıkları şeyler arasında en önemli olduğunu düşündüğu, hedeflerini gerçekleştirmek için kullandığı en iyi yöntemin ne olduğu, işinde karşılaştığı en büyük zorluklar gibi soruların kullanılması önerilmektedir. Ancak bunlar sadece önerilen sorulardır. Çünkü görüşme tekniğiyle yapılmak istenen asıl şey; hedefler, idealler, inançlar, değerler, eğilimler üzerine dürüst ve derin diyaloglara girmektir. Bu şekilde yapılan görüşmeler araştırmacıya görüşülen kişinin benimsediği teorileri hakkında bilgi verirken, görüşülen kişiye de derin yansıtma sağladığından eylemlerini daha iyi anlamlandırabilme şansı verebilmektedir. Direk sorular açık uçlu sorular olayların detaylarını araştırmak yoluyla bireyin yansıtıcı düşünmesine de yardımcı olabilmektedir (Osterman & Kottkamp 2004).

#### 4.1.4. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Alanları

Yapılan görüşmelerin analizlerinde okul yöneticilerinin temel olarak beş grup altında yansıtıcı düşünme faaliyetlerine girdiği öne çıkmaktadır. Bulguların bu bölümünde görüşme analizlerine göre yöneticilerin yansıtma alanları: a) İletişim, b) Reform, c) Örgütsel Değişim, d) Okula Özel Sorunlar şeklinde sınıflandırılmıştır.

##### 4.1.4.1. İletişim

İletişim özellikle okul yöneticilerinin kariyerlerinin başında yoğun yansıtma uyguladıkları bir alan olarak görülmektedir. Öğretmenlikten yöneticiliğe terfi eden okul yöneticileri öğretmenlerle o zamana kadar sürdürdükleri ilişkinin bir anda değişikliğe uğradığını ve bunun olması gereken bir şey olduğunu fark ettiklerini belirtmişlerdir. Müdür olmak tüm dikkatleri üstlerine çekmiştir. Okulda herkesin kendilerini gözlemlediğini, merak ettiğini ve tüm hareketlerini anlamlandırmaya çalıştıklarını fark etmişlerdir. Bu yeni durum ise yöneticilere iletişim yöntemleri üzerine düşünceleri gerektiği mesajını vermiştir.

Çalışanlarımın benim ne düşündüğüm, önceliklerimin ne olduğu, ne hissettiğim gibi konularda merak duyduklarını fark ettim. Buna alışmam da biraz zaman aldı. Çünkü müdür olmadan önce fikirlerinize bu kadar değer verilmiyordu. Bir anda etrafınızdakiler okul hakkında, eğitim hakkında ne düşündüğünüzü merak etmekle kalmıyor, hayat, ölüm, toplum, rock müzik hakkındaki görüşlerinizi de merak eder duruma geliyorlar. (Henrik)

Onların hayatlarında önemli biriyim çünkü onların yöneticileriyim. Bu nedenle çok büyük hareketler yapmamaya çalıştım. Söylediğim ya da yaptığım her şeyi inanılmaz gözlemliyorlardı. Onlarla öğle yemeği yerken sıradan şeylerden bahsediyorduk. Ama fark ettim ki söylediklerim her şey analiz ediliyor. Söylediklerimde bir işaret, ima arıyor, farklı anlamlar bulmaya çalışıyorlardı. Bunları görünce, müdür olarak insanlarla konuşurken hareketlerim, ses tonum, mimiklerim, ellerim, gözlerimle çok dikkatli olmalıydım. (Kristian)

Kristian'ın büyük hareketler yapmamaya çalışmak konusundaki ifadesi Ralph Waldo Emerson'un bir sözünü anımsatmaktadır: "Yaptığın şey öyle yüksek sesle konuşuyor ki kimse ne söylediğini duyamıyor" (what you do speaks so loudly that no one can hear what you say). Bu sözün de vurguladığı gibi eylemlerimiz sözlerimizden çok daha etkili olmaktadır ve sözlerimizin önüne geçerek daha derinden anlamlandırılmaktadır. Bu nedenle bir okul yöneticisi okulda oluşturmak istediği ortamı anlatmaktan çok, bunu

uygulama yoluna gitmelidir. Henrik ve Kristian'ın ifadelerinden de anlaşıldığı gibi okul yöneticileri mesleğe ilk başladıklarında özellikle çalışanlarıyla iletişimlerinde konusunda yansıtıcı düşünme sürecine girmektedirler. Çünkü o zamana kadar sahip oldukları ve uyguladıkları iletişim yöntemleri yeni durumlarına cevap verememektedir. Yeni iletişim becerilerini geliştirirken kimi okul yöneticisi bunu zaman içinde kendi belirlemiş, kimi ise mentor ya da koçundan profesyonel yardım alma yoluna gitmiştir.

Lider olarak ilk fark ettiğiniz şey çalışanlarınızla aranızda görünmez bir mesafe oluştuğu. Özellikle öğretmenlik geçmişinden geliyorsanız bu uzaklaşmayı daha da çok hissediyorsunuz. Çalıştığınız kişilerle yeni bir iletişim şekli kurmanız gerekiyor. (Henrik)

Kariyere giriş basamağında neredeyse tüm yöneticiler tarafından yaşanan iletişim problemleri, yöneticilerin kişilik yapılarından etkilense de, bu problemler kariyerin başında yoğunluk göstermektedir. Yöneticilerin kariyerlerinin başında toplantıları yürütme stilleri konusunda yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri ve zamanla toplantıları yürütme stillerinde değişiklik yapma yoluna gittikleri görülmektedir.

Henrik, okul yöneticiliği kariyerinin başında toplantılarda genelde dinlemeyi ve toplantı sonrasında, konuşulanlar üzerine derin düşünüp bir karara varma stratejisini kullanmıştır. Ancak Henrik'in bu yaklaşımı öğretmenler tarafından tepki almış ve Henrik'i bu konuda yansıtıcı düşünmeye itmiştir.

Okuldaki ilk birkaç ay öğretmenler toplantılarında neler söyleniyor olduğunu sadece dinledim. Toplantılardan sonra odama gidiyor ve söylenenler üzerine yansıtıcı düşünüyordum. Daha sonra bir karar veriyor ve bu kararı uygulamaya geçiyordum. Ancak kısa zamanda fark ettim ki öğretmenler benim ne düşündüğümü bilmek istiyorlar. Onlara soru sormamı, tartışmanın bir parçası olmamı istiyorlar. Toplantıda bana “neden bir şey söylemiyorsun?” diyorlardı. Fikirlerimi açıkça söylemeyip onları yönlendirmiş olmak istemeyebilirim. Ama kimse sizin nerede durduğunuzu bilmeden birkaç saat bir konu üzerinde tartışmak ve sonunda sizin “bunu yapmak için bütçemiz yok” gibi bir şey söylemenizi istemez. Bu işin gerçek hayatta böyle gittiğini anladım. Zamanlarını boşa harcanmış olarak hissedebilirler ve bu da sizin onlara saygı göstermemeniz olarak yorumlanabilir. Yani tartışmalar için genel bir çerçeve istiyorlar. (Henrik)

Bir senelik okul yöneticisi olan Thomas, fikirlerini açıkça ifade etmek ve tartışma ortamını alevlendirmek için öne sürdüğü farklı fikirlerin konumundan dolayı sahip olduğu güç nedeniyle toplantılarda onun için sorun yaratmaya başladığını fark etmiştir. Thomas konuşkan biri olduğunu zaten bilir. Fakat okul müdürü olduktan sonra güç dengeleri değişmiştir ve fazla konuşması artık çalışanlarının öneri sunmalarını ve tartışmalarını olumsuz etkilemektedir.

Thomas'ın karar verme yetkisi ve önerdiği farklı fikirlerin diğer çalışanlar tarafından onun yöneldiği taraf olarak görülmesi, bazen alınan kararların onun hiç de istemediği bir yöne gitmesine sebep olmuştur.

Normalde az konuşmak benim için zordur. Bir konuda görüşüm varsa bunu hiç çekinmeden dile getiririm. Fakat toplantılarda bu benim için bir sorun oluşturmaya başlamıştı. Çünkü bir konuyu tartışırken "şu yönden de düşünebiliriz" gibi bir yorum yaptığımda toplantıdaki herkes benim asıl görüşümün bu olduğunu, tartışılan konunun bu yöne gideceğini düşünmeye başladı. Aslında benim bunu yapmaktaki amacım tartışmaya yeni öneriler, fikirler getirip daha holistik olmamızı sağlamak. Fakat bu durum tehlike yaratmaya başladı. Kendimi istemediğim bir kararı almış olarak bulmama neden oldu. Sebebi ise sadece sesli düşünmem. Bu yüzden kendimi değiştirmem gerektiğine karar verdim. (Thomas)

Thomas'ın anlattığı durumda müdür olarak yetki ve gücünün diğer grup üyeleri tarafından algısı, onları Thomas'ın öne sürdüğü fikirlerin etrafında kalmaya itmiştir. Thomas'ın farklı fikirler öne sürmekteki amacı tartışmaya farklı boyutlar getirmek iken, durum tam tersine dönmüş ve öne sürdüğü yeni fikir onun gerçek fikriymiş gibi algılanmıştır. Thomas bu durum üzerine profesyonel bir koçtan yardım almaya karar vermiştir.

#### **4.1.4.2. Reform**

Reformlar sistemde yapılan değişikliklerle okul yöneticilerinin uygulamalarında farklılıkları zorunlu kılarlar. Danimarka eğitim sisteminde 2007 yılında yürürlüğe giren gymnasium reformunda tüm gymnasiumlar özerklik kazanmışlardır. Yeni duruma göre 1985'ten beri belediyelere bağlı olan gymnasiumlar, bu tarihten sonra devlet tarafından öğrenci sayısına göre (taksimetre sistemi) desteklenecek özerk kurumlar haline gelmiştir. Okulların özerk statü kazanmaları okul yöneticilerinin rollerinde değişiklikler yaratarak onlara daha fazla sorumluluk yüklemiştir. Okul yöneticilerinin yeni sorumlulukları ise onları yeni bilgi ve beceriler geliştirmeye itmiştir.

16 yıllık okul yöneticiliği kariyerimde okul yöneticisi çok hızlı bir değişime uğradı. Okul yöneticisi yöneticiden lidere dönüştü. Simdi birçok şeye karar vermek durumundasınız. Eskiden kanunlar ne yapıp yapmaman gerektiğini söylüyordu. Ama şimdi kendim karar verip, sendikayla uzlaşmam, kendi bütçemi ya da dönem takvimimi oluşturmam gerekiyor. Artık her şey okul yöneticisinin sorumluluğu altında. (Hans)

Yeni sistemle birlikte okul yöneticilerine her konuda tam sorumluluk ve yetki verilmesi onların birçok alanda uzmanlaşma zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Ancak okul yöneticilerinin yoğunluklarından dolayı tüm alanlarda uzmanlaşıp tüm süreçlerde

aktif rol almaları imkânsız görünmektedir. Bu durum okul yöneticilerinin delege etme, uzmanlardan yardım alma, çalışanına güvenme, iletişim ağlarına başvurma gibi stratejiler üzerine yansıtıcı düşünme uygulamalarına girmelerini sağlamıştır.

Müdür olarak mesleğe ilk başladığımda okulda yönetici olarak bir müdür ve bir müfettiş vardı. Ama şimdi idari kadroda birbirlerinden farklı sorumlulukları olan beş kişi ve ayrıca bir de okul kurulu var. (Kirstan)

Yönetimde müdür şimdi eskisi gibi yalnız değil. İdari kadrosu ve okul kurulu var. Yeni sistem hem öğretmenler hem de yöneticiler için işbirliği yapmayı gerektiriyor. (Hans)

Gymnasium sistemindeki idari yapının değişmesi okul yöneticilerini yönetimde yalnız olmalarından kurtarmış ve onlara kararlarını tartışabilecekleri, farklı uzmanlıklardaki insanlarla işbirliği içine girmelerini sağlamıştır. Bu tür bir ortam ise sorgulamayı ve derin düşünmeyi besleyen bir ortam olarak düşünülebilmektedir.

Yöneticilerin görüşmeler sırasında ifade ettikleri bir eksiklikleri de reformla birlikte okulların her yönden özerkleşmesiyle gelen finansal yönetim sorumluluklarını yerine getirmek alanındadır. Kendilerini finans konularında yetersiz hisseden okul yöneticileri, bu eksikliklerinin önüne geçme yolu olarak dışarıdan, idari kadrodan ya da diğer personelden destek alma yoluna gitmişlerdir.

Ocak 1 itibarıyla belediyeden okul binalarını satın almamız gerekiyor. Bu muazzam bir süreç. Hayatımda şimdiye kadar ilgilenmediğim birçok konuyla ilgilenmek zorunda kaldım. Mimarlar, muhasebeciler, bankalar vs. birçok kişiyle görüşmem gerekiyor. Bu nedenle oturup kendim ve eylemlerim hakkında düşünmeye fırsatım da hiç olamıyor. (Eva)

Şu anda okul binalarının sahibi devlet. Fakat Ocak 1'den itibaren okul binası da benim sorumluluğuma geçecek. ....Belki de binayı devletten satın almamız gerekecek. Bu durumda bankalarla görüşmem ve kredi almam gerekecek. .... Bu oldukça çok enerjimi alacak gibi görünüyor. 2007'de özerkleşmemizle birlikte finansal olarak da büyük sorumluluklar aldığımız için birbirine yakın olan üç okul olarak bir ekonomi uzmanından finans raporlarımızı hazırlama ve diğer tüm finans işlerinde bize yardımcı olması için bir ekonomi uzmanından yardım almaya başladık. (Marianne)

Yukarıdaki ifadelerden reformlarla birlikte gelen yaptırım ve sistem değişikliklerinin yöneticilerin üzerinde büyük etkisi olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin kendilerini finans konusunda eksik hissetmelerinin daha çok bayan yöneticilerde olduğu görülmektedir.

Sistemdeki değişiklikler idari yapının değişmesiyle sınırlı kalmamaktadır. 1 Ocak 2010 itibarıyla Danimarka'da tüm okul binalarının okullar tarafından satın alınacak olması,

okul yöneticileri arasında yeni tartışmalara neden olmuştur. Bu süreçte neler yaşayacaklarını ve yapmaları gerekenleri bilemeyen okul yöneticilerinin 2009 yılı içinde kafalarını en çok meşgul eden konu bu olmuştur. Okul binasına sahip olmak şüphesiz okullara bakım ve onarım konularında yeni sorumluluklar yükleyecektir. Bu sorumlulukların yerine getirilmesinde koordinatör ve karar merci görevi görececek okul yöneticileri bu olanda kendilerini eksik hissetmektedirler. Bu nedenle son bir yılda zamanlarının çoğunu bu iş üzerinde harcadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışma gezilerimizin amaçları da eğitim sistemimizdeki değişikliklere ve taleplere göre değişiyor. Okulların özerkleşmesiyle bütçe konusunda da okullar serbest kaldı. Bu durum da okulları diğer okullarda ve sistemlerde hangi uygulamaların yapıldığı konusunda meraklandırır. Okullar arasında rekabet arttı. (Kirstan)

Taksimetre sistemi ve okulların özerkliği, öğrenci sayısı çok olan okullara finansal açıdan bir rahatlama getirirken, öğrenci sayısı az olan okullarda farklı problemler yaratmıştır. Örneğin, genellikle farklı etnik kökenden olan öğrencilerin devam ettiği bir okul olan Metropolitan Gymnasium yeni sisteme göre aldığı finansal destekle varlığını daha fazla sürdürmemektedir. Bu durum okul yöneticisi ve yönetimini 800 yıllık bir okulun kapatılmaması için yansıtıcı düşünme sürecine itmiştir. Bu süreçte birçok uzmanla görüşen, ilgili literatürü okuyan ve tartışmalar yapan okul idaresi ve okul kurulu çareyi sorun yaşayan başka bir gymnasium ile birleşmede bulmuşlardır.

Okulu döndürmek için aldığımız para öğrenci sayısına endeksli. Etnik azınlık bölgesinde olduğumuz için diğer okullar kadar popüler olamıyoruz. Bu nedenle Osterbrogade Gymnasiumu ile birleşmeye karar verdik. Onların da bina koşullarıyla problemleri var. Gelecek sene onlarla birleşip Kopenhag'ın merkezinde büyük bir gymnasium olacağız. Bu durumda bana ne olacağını bilmiyorum. İki okulun birleşmesiyle ilgili geliştirilen tüm teoriler yönetici olarak gelecek kişinin iki okulla da bağının olmaması gerektiğini söylüyor. Bu çok uzun bir süreç ve şu anda bu süreçle çok yoğunuz. (Hans)

Gymnasium reformunun getirdiği değişikliklerden biri de öğretim yöntemlerinde değişiklikler öngörmesidir. Eski öğretim metotlarının terk edilip yenilerinin geliştirilmesi yöneticileri, üzerinde düşünmeye iten başka bir konu olmuştur. Bu bağlamda okullarda yeni öğretim metotları ve öğretmenlerin yeni sisteme uyumu (Projeler) konusunda çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır.

#### 4.1.4.3. Örgütsel Değişim

Okul yöneticilerinin, yapılan reformların da etkisiyle okullarını çağa uydurmak ve çağın rekabet ortamında yarışacak düzeye getirmek için örgütsel değişim stratejileri uygulamakta oldukları görülmektedir. Araştırmanın konusu içine yansıtıcı düşünme alanları girdiği için bu bölümde detaylı olarak okul yöneticilerinin bu örgütsel değişim süreçlerinde ne gibi sorunlarla karşılaştıkları ve bu süreçleri nasıl gerçekleştirdikleri ele alınmayacaktır. Bu bölümde daha çok değişim sürecinde okul yöneticilerini en çok üzerinde düşünmeye iten konular ve stratejiler, yani yansıtma alanlarının nasıl çeşitlendiği üzerinde durulmaya çalışılacaktır.

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin tamamına yakınının göreve geldiklerinden itibaren örgütte çeşitli değişiklikler yapma yoluna gittikleri ve bu nedenle değişiklikleri gerçekleştirmek için yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri görülmektedir. Bu nedenle yansıtma alanlarından bir tanesi olarak da örgütsel değişim belirlenmiştir. Örneğin idari kadrosunu liderlik takımı olarak adlandırmak istemeyen Jimmy, örgütte bu yönde bir değişiklik yapmak istediğini ve bunu nasıl gerçekleştireceğine karar vermeye çalıştığını belirtmiştir.

..... İdari kadro olarak adlandırılmasını istemiyorum. Onlara liderlik takımı demek istiyorum. Çünkü yönetmek ve idare etmek farklı şeylerdir. Şu anda idari kadromuz 9 kişiden oluşuyor. Daha farklı bir yönetim şekli geliştirme aşamasındayız. Bu belki de zamanla 3-4 kişiden oluşan bir üst yönetim liderlik takımı olacak. (Jimmy)

Şu an okul yöneticiliği yaptığı okulda 3,5 senedir çalışan Mette ise, geldiği okulun son 40 yılda hiçbir değişim ve gelişim göstermediğinden yakınlıkla ilk iş olarak okulda örgütsel bir değişim sürecine girdiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

Son 40 yılda hiçbir değişim göstermeyen bir okula gelmişim. Çünkü okul kadrosunun neredeyse tamamına yakını 40 yıl önce işe girmişlerdi. Teknoloji ve yeni yaklaşımlardan uzak bir okul ortamında boğulmuşlardı. Beraber yaşlanmışlardı bu okulda. Bu nedenle yapılacak çok şey vardı ama süreç uzun olacaktı biliyordum. Zaten halen de bu süreç içindeyiz. (Mette)

Mette okulda yapacağı örgütsel değişim konusunda günlerce süren tasarı ve planlardan sonra ilk olarak değişim sürecine idari kadrosuyla başlamaya karar vermiştir. Çünkü okulda bir değişim yapılacaksa buna önce idarecilerin inanması, daha sonra öğretmenlerle çalışmaya geçmek lazımdı.



Değişime idari kadroyla başladım. 5 proje geliştirdik. Projeler ekonomi ve gymnasiumdaki yeni reformlarla ilgiliydi. Başta projeler sadece idari kadroyu kapsıyordu, hiç öğretmen yoktu. Çünkü idari kadroda değişmeme eğilimi vardı. Buna ihtiyaçları olmadığını düşünüyorlardı. Bu nedenle bu süreç: “Bunlarla başa çıkabilir miyim? Değişmem mümkün mü? Yeni talepleri karşılayabilecek miyim?” türü sorulara cevap aradıkları bir öğrenme süreciydi. Bir kişi bu sürecin çok fazla geldiğini söyleyerek ayrıldı. Herkes için zor zamanlardı. (Mette)

İdari kadroyla yaptığı projelerin ardından öğretmenlerde değişim yaratma üzerine yoğunlaşan Mette, bu süreçte de gene projelerden yardım almaya karar vermiştir.

İdari kadroyla oluşturduğumuz projelerin ardından öğretmenlerle de projeler oluşturmaya başladık. Öğretmenlerle “nereden nereye gitmeleri gerektiğini, bu yetileri nasıl geliştireceklerini, eğitimsel, yapısal ve çevresel olarak nelere ihtiyaçları olduğunu, yeni durumda ne gibi faaliyetlerde bulunmaları gerekeceğini” tartıştık. (Mette)

Mette tüm bu değişim sürecinde kendisini en çok zorlayan şeyin değişime direnç olduğunu, bununla başa çıkabilmek için uzun uzun düşündüğünü ve farklı yollar deneyip çok çabaladığını belirtmiştir. Mette ayrıca sürecin çok yavaş ilerlemesinin kendi için zor olduğunu, çünkü normalde sabırsız bir insan olduğunu fakat süreç içinde bunu da öğrendiğini belirtmiştir.

Örgütte değişim yoluna giden diğer bir okul yöneticisi ise Jens'tir. Jens, örgütsel değişim ihtiyacını reformun getirdiği değişikliklerle öğretim yetilerinde farklılık olması gerekliliğinden hissettiğini belirtmiştir. Reformla, örgütte teknoloji kullanımı da değişime uğramıştır. Bu nedenle, Jens geleneksel öğretim yöntemlerinden öğretmenlerin birbirleriyle daha yakından çalıştıkları modern öğretim yöntemlerine ve daha gevşek yapıları bir örgüt sistemine geçtiklerini belirtmiştir.

Jens, değişim sürecinde sürekli Karl Weick, Peter Senge gibi teorisyenleri okuduğunu, değişimi gerçekleştirmede bu şekilde başarıya ulaştığını ifade etmiştir.

Karl Weick örgütsel değişim üzerine birçok kitap yazmıştır. Proje odaklı bir örgüte dönüşürken yöneticinin de görevlerinin değiştiğinden bahseder. Yeni yapıda yönetici gücünü ve yetilerini dağıtır. Yeni görevi insanların kafalarında yaptıkları şeyler hakkında şüphe yaratmak, onları sorgulamaya yönlendirmektir. Bu nedenle ne yapacaklarını söylemek yerine tartışmak önem kazanır. (Jens)

Bu süreçte karşılaştığı en büyük problemin örgütteki güvensizlik hissi olduğunu söyleyen Jens, bu sorunu öğretmenlerin eğitimlerine, becerilerine ve sorumluluk duygularına güvenerek aştığını belirtmiştir.

Fark ettim de okulumuzda çok yetenekli ve donanımlı öğretmenler var. Onlara birçok konuda inisiyatif verdim. Herhangi bir konuda karar almadan önce bana

sormaları gerekmiyordu. Görevlerini yaptıkları sürece onlara güvendim. Örneğin bir öğretmen geldi ve 1 hafta başka bir öğretmenle sınıfları değiştirip, İtalya'daki evine tatile gidip gidemeyeceğini sordu. Benimle aynı yetilerdeki bir öğretmenin bana böyle bir soru sorması garip geldi. Görevini aksatmadığı sürece bunu yapmakta serbestti. Öğretmenlere bu sorumluluğu verince onlar da işlerini aksatmıyor zaten. (Jens)

Yönetimsel karar alma düzeyinde değişiklik yapmak isteyen Anne ise bu değişikliği liderlik takımıyla 7 yılda oluşturduklarını belirtmiştir.

Liderlik takımıyla sıkı tartışmalara girdik en başta. Liderlik stillerimizin yazılı bir profilini çıkardık. Bunu yaparken profesyonel bir koçtan da yardım aldık. Çok güzel bir süreç ve çok değerli bir materyale sahip olduk süreç sonunda. Dört farklı liderlik tanımı oluşturduk: Stratejik, pedagojik, yönetimsel ve insan kaynakları liderliği. (Anne)

Yöneticilerin yukarıdaki ifadelerinde de görülüyor ki özellikle göreve ilk başladıkları okullarında örgütsel değişim yoluna gitmekte ve bunu gerçekleştirmek için yansıtıcı düşünme sürecine girmektedirler.

#### **4.1.4.4. Okula Özel Sorunlar**

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin yansıtma alanlarının okullarına özgü sorun ve durumlar nedeniyle farklılık gösterdiği araştırmada edinilen bulgular arasındadır. Bu farklılıkları sergilemek için bu bölümde yeni kurulan bir okul olan Alan, göçmen bölgesinde bir okul olan Hans ve yatılı bir ilk-orta ve lise müdürü olan Jimmy'nin okullarında yaşadıkları tecrübelerle değinilecektir.

Yeni kurulan bir okulun yöneticisi olan Alan, bu okula gelmeden önce zengin bir okul yöneticiliği tecrübesi olmasına rağmen yeni okulunda karşılaştığı yeni durumlar ve sorunlar nedeniyle repertuarını büyük bir hızla geliştirebildiğini belirtmiştir.

Özellikle son 4 yıldır bu okulda repertuarımı inanılmaz geliştirdim. Bunun gibi yeni bir okulda okul kültürü oluşturmak hepimiz için büyük bir mücadele oldu. Diğer çalıştığım okullarda zaten bir okul kültürü vardı..... Şu anda öğrencilerin de okulun kuruluş sürecinde aktif olma sorumluluğu taşımaya çalışıyoruz. En başta böyle bir zorlukla karşılaşacağımızı hiç düşünmemiştim. Bunun kendiliğinden gelişeceğini sanıyordum. Ama gençler bunda çok istekli değil. Onlar yeni bir şey oluşturmak yerine var olanlar arasından seçmeyi tercih ediyorlar. Biz de onları bu sürece katacak yeni teknikler bulmak zorundaydık. (Alan)

Okul kültürünün oluşumu sırasında bu sürece öğrencilerin de katılması ve sürecin bilinçli bir şekilde ilerleyebilmesi için yeni yöntemler düşünen Alan için bu süreç oldukça zorlu ama geliştirici de olmuştur. Bu sürece öğrencileri de katmak için geliştirdikleri yöntemi Alan kısaca şöyle özetlemektedir:

Öğrencileri bu sürece katmak için kullandığımız yöntemlerden biri aktörlerden yardım alıp öğleden sonraları workshoplar düzenlemek oldu. Hep beraber şu anda okul kültürünün ne olduğunu, nasıl bir okul kültürü istediklerini, onlar için hangi değerlerin önemli olduğunu tartışıyorlar. Aktörleri kullanmamızın sebebi öğrencileri kendi fikirlerini oluşturabilmeleri konusunda harekete geçirebilecek olmalarıdır. Okulda olan bazı olayları canlandırıyor ve bu değerler üzerine yansıtıcı düşünme sürecine giriyorlar. (Alan)

Göçmenlerin yaşadığı bir bölgede okul yöneticisi olan Hans ise bu okula geldiğinden beri en çok yoğunlaştığı konunun okula Danimarkalı öğrencileri de çekebilmek için stratejiler geliştirmek olduğunu belirtmiştir. Daha önce görev yaptığı okullarda bu tip bir sorunla karşılaşmayan Hans, özellikle eğitim ödeneklerinin taksimetre sistemine göre tanzim edilmesiyle okullarının kapanma tehlikesiyle karşı karşıya kaldıklarını şöyle ifade etmiştir.

Buraya geldiğimden beri geçirdiğim tüm yıllar çok zorlu oldu. Her sene ihtiyacınız olan öğrencilerin sadece 1/3'ünü almak çok stresli. Sürekli kendimizi sorgulama halindeyiz: Yanlış mı yapıyorum? diye soruyoruz sürekli. Bu bölge göçmen bölgesi. Ama eğer Gentofte'de bir okula giderseniz tüm öğrencileriniz Dan olur. Biz de bu sorunu Osterbrogade gymnasiumu ile birleşerek çözmeyi umuyoruz. Onların da binalarıyla ilgili problemleri var. Gelecek yıl Kopenhag'ın merkezinde iki okul birleşip yeni bir okul meydana getireceğiz. (Hans)

İki okulun birleşimi çalışmalarıyla yoğun bir dönem geçiren Hans bu kez de okul birleşmesi konusunda okuyup araştırarak repertuarını geliştirmektedir.

Tüm teoriler iki okulun birleştirilmesi durumunda iki okulla da bağlantısı olmayan bir lider seçilmesinden yanadır. Bu çok uzun bir süreç ve şu sıra bu süreçle çok meşgulüz. (Hans)

Hans'ın okulundaki yansıtma alanlarından bir tanesi de öğrencilerin seçtiği bölümler konusunda olmuştur. Öğrencilerin okuyacakları bölümlerde etnik kökenlerinin büyük rol oynadığını belirten Hans, bunu değiştirmek için çeşitli stratejiler belirlediklerini ifade etmiştir.

Sorun şu ki göçmen öğrenciler eğitimde hep fen bilimleri alanını tercih ediyorlar. Bu yüzden fen bilimleri sınıflarımız tamamen etnik. Sosyal bilimler ve medya sınıflarımız ise tamamıyla Dan. Problem kendini, etnik bir öğrenci diğer bölümde tek başına kaldığında göstermektedir. Çünkü bu öğrenci de bir süre sonra bölüm değiştirip etnik öğrencilerin olduğu bölümü seçmekte. (Hans)

Daha önce gymnasiumlarda okul yöneticiliği yapan Jimmy ise yatılı bir okul olup ilkokul bölümü de olan gymnasiumda göreve başlamasıyla önceki tecrübelerinden çok farklı sorunlarla karşılaştığını ve bunları çözmeye odaklandığını şöyle ifade etmiştir.

Normalde lisede, lise kimliği vardır. Ancak burada biz hem ilkokula sahibiz hem de yatılı bölümümüz var. Okulu ayakta tutan üç ayak var ve bu gerçek bir

mücadele. Okulun farklı kimliklerini birbirine bağlı tutmak ve tümünü kontrol edebilmek derin gözlem, tecrübe ve planlama gerektiriyor. (Jimmy)

Yukarıdaki örneklerde görülüyor ki okul yöneticilerinin yansıtma alanları hangi kariyer evresinde olurlarsa olsunlar okullarının ihtiyaçlarına göre de şekillenebilmektedir.

#### **4.1.5. Yansıtıcı Lider Karakter Özellikleri**

Yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünen bir liderin özelliklerini çeşitli şekillerde tasvir ettikleri görülmektedir. Yöneticilerden alınan görüşlere göre yansıtıcı düşünen liderin özellikleri arasında farkındalık, açık fikirlilik, güven ve denge, unutmamak, sorgulama ve değerlendirme kültürü, iletişim ağı faaliyetleri, diğer sektörlerden öğrenme, değişime açık olma, iyi bir dinleyici olma, olaylara başka perspektiflerden bakabilme, delege etme gibi özellikler öne çıkmaktadır.

##### **4.1.5.1. Açık Fikirlilik**

Okul yöneticileri yansıtıcı bir düşünürün sahip olması gereken özelliklerin en önemlilerinden biri olarak açık fikirli olmayı ifade etmişlerdir. Dewey'e (1933) göre de yansıtıcı düşünme alışkanlığını besleyen ve geliştiren en önemli üç özellikten biri açık fikirliliktir. Dewey (1993) açık fikirliliği, birçok yeni fikir üzerinde tarafsız olarak düşünmeye isteklilik ve alternatif çözüm yollarına odaklanabilme olarak tanımlamaktadır. Buna göre açık fikirli bir eğitimci, bir duruma farklı perspektiflerden bakabilir ve her durumun zayıf ve güçlü yönlerini belirlemeye çalışır. Görüşülen Danimarkalı yöneticiler açık fikirlilik konusunda şu düşünceleri beyan etmişlerdir:

Önerilere her zaman açığımdır. İyi liderlik uygulamalarını dinlemek her zaman çok önemli. (Anne)

Açık fikirli, iyi iletişim becerilerine sahip ve iyi bir dinleyici olmalısın. Kendinle arana mesafe koyup kendine uzaktan bakabilmelisin. (Anne)

Bazen yaratıcı olmalısınız ve her zaman problemi farklı durumlarda farklı şekilde anlamlandırmalı ve algılamalısınız. (Henrik)

Yeni fikirlere çok açığımdır. (Kirstan)

Açık fikirli olmak bence en önemli şey... Eğer bunlara sahipseniz bunlar sizi yansıtmanın ileri düzeylerine taşıyabilir. Eğer sürekli kendinizi ve okulunuzu koruma çabası içindeyseniz diğer fikirleri alamazsınız, kendinizi gizlersiniz. Yansıtıcı düşünme için en önemli şey bence zihninizde diğer bakış açılarını da barındırma, onlara açık olmadır. (Birgitte)

Anna ve Henrik'in ifadelerinde, bireyin farklı fikir ve bakış açılarına açık olmasının kendileri için önemi göze çarpmaktadır. Thomas ve Mette'nin aşağıdaki ifadelerinde ise eleştiriye açık olmanın ve bireyin başarıları ve başarısızlıkları konusunda kendine açık olmasının önemi vurgulanmaktadır.

Bazı şeylerin çok iyi gitmediği, çok başarılı olamadığımız konularda kendimize açık olmamız gerekir. (Thomas)

Eleştiriye açık olmak gerek. Bu çok kolay bir şey değil ancak öğrenmenin tek yolu. Siz müdür olduğunuzda kimse size gelip nelerin aksak gittiğini söylemiyor. (Mette)

Mette, yukarıdaki sözlerinde açık fikirliliğin bireyin eksiklerini görmesini sağladığını ve bu şekilde kendini geliştirmek için olanak yarattığını ifade etmiştir. Mette ve Jimmy, dinlemenin yansıtıcı düşünme ve profesyonel gelişim üzerindeki etkisini vurgulamışlardır.

Benim için herkesi dinlemek, yönlendirmeden ve gücünü göstermeden iletişim kurmak çok önemli. (Mette)

Dinlemek, sadece dinlemek. Diğer insanlara kendilerini ifade edebilmeleri için fırsat vermek. (Jimmy)

Açık fikirliliğin iyi dinleyici olmakla ilişkisine değinen Mette ve Jimmy'e göre başka fikirlere açık bir insan diğer insanların neler yaptığını öğrenmek için onları dinlemeye daha eğimli olabilecektir. Bu şekilde de birey, başka insanların hikâyelerini öğrenerek repertuarını geliştirme fırsatı bulabileceği gibi dinlediklerini kendi eylemleriyle karşılaştırma olanağı bulabilecektir.

#### **4.1.5.2. Güven ve Denge**

Katılımcılar ayrıca güven ve denge ortamının hem kendi hem de okul çapındaki yansıtıcı düşünme uygulamalarına olumlu etki ettiğini belirtmişlerdir. Jens ve Marianne ifadelerinde, çalışanların birbirlerine karşı güven duymalarının önemini vurgularken, bunun ayrıca onları yenilikçi düşünmeye ittiğini ve profesyonel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Tüm çalışanlar arasında güven ve insani değerlere dayanan iyi ilişkiler kurmak çok önemli. (Jens)

Öğretmenlerime karşı her zaman güven duymuşumdur. Bu hep böyleydi. Onlarla aynı eğitime sahibim. Yani onların kendi işlerinin üstesinden gelebileceği inancına sahibim. (Jens)

Birbirimizi desteklemeye ve birbirimize güvenmeye çok ihtiyacımız var. (Marianne)

Öğretmen adaylarının rehber ve danışman öğretmenleriyle ilişkilerini incelediği araştırmasında Clarke (1995), rehber ve danışman öğretmenlerin aday öğretmenin becerilerine güvenmelerinin ve uygulamalarını desteklemelerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Bu nedenle çalışanların birbirlerine karşı besledikleri güven duygusu, yansıtıcı düşüncelerini besleyebilmekte ve geliştirebilmektedir.

Mette ve Kristian, delege etmenin yansıtıcı düşünen yöneticilerin bir özelliği olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerin okuldaki tüm yönetim ve uygulama süreçlerinde yer almaları ya da yer almaya çalışmaları, onların uygulamaları üzerinde herhangi bir değerlendirme ve iyileştirme yapabilmeleri için ihtiyaçları olan zamandan çalacaktır. Aynı zamanda katılımcı okul yöneticilerine göre bir yöneticinin eğitimin tüm süreçlerinde uzman olması da beklenemez.

Delege edebilmek çok önemli. Böylelikle tüm süreçlerde yer almak zorunda kalmıyorsun. (Mette)

Çalışanlarımı tüm süreçlere katmalı, onlara ilham vermeli, fikirlerini sormalı ve motive etmeliyim. (Kristian)

Başkalarına kulak verebilmenin kendine güven gerektirdiğini belirten Henrik, bu ikisi arasında bir denge oluşturabilmenin şart olduğunu belirtmiştir. Öncelikle birey, çevresinde kendi düşündüğünden daha iyi fikirler olabileceğini ve onları dinlemekle gücünün elinden alınmayacağını kabullenmelidir.

Bence cevaplama en zor soru bu. Müdür ya da lider olmanın çok çeşitli yolları var. Ama en önemlisi kendine güvenmekle insanların sözlerine kulak vermek arasında bir denge oluşturmalısın. Her zaman haklı olmadığının farkına varmalısın. Bazen çevrendekilerin senden daha iyi fikirleri ve çözüm önerileri olabilir. Kendinde bu dengeyi geliştirmelisin. Eğer düşündüğün çözüm yolundan farklı bir yol denendiğinde tüm güç elinden alınmış gibi hissediyorsan, kimseyi dinleyemezsin. Ama aynı şekilde kendi başına hiçbir zaman karar vermiyorsan da insanlar senin yetkin bir lider olmadığını düşünürler. Bu yüzden denge çok önemli. Bir yandan sert, diğer yandan yumuşak bir lider olmak zorundasın. (Henrik)

Yansıtıcı eğitimcilerin özelliklerini tanımlarken Colton ve Sparks-Langer (1993)'in kullandığı dört terimden biri öz-yeterliliktir (self-efficacy). Öz-yeterlilik duygusuna sahip olmadan eğitimciler kendi uygulamalarını değerlendirmeye ve bunlarda daha derin anlamlar aramaya motive olamazlar. Öz-yeterlilik hissine sahip eğitimciler yeni uygulamalar denemeye ve risk almaya hazırdırlar. Ancak öz-yeterlilik duygusu düşük olan bir eğitimci için ise kendi uygulamalarını değerlendirmek ve bunlarda daha derin anlamlar aramak tehdit edici görülebilmektedir. Henrik'in sözleriyle de uyum gösteren

bu bulgular kendine güvenin yansıtıcı düşünme uygulamalarındaki önemini göstermektedir.

#### **4.1.5.3. Farkındalık**

York-Barr ve diğerlerine (2006, s.17) göre yansıtıcı eğitimcilerin en önemli özelliklerinden birisi kendilerinin, diğerlerinin ve etrafındakilerin farkında olmalarıdır. Aynı şekilde hemşirelik alanında çalışmalar yapan Atkins ve Murphy (1993)'e göre yansıtıcı uygulamanın gerektirdiği bir grup özellik arasında en önemlilerinden biri öz farkındalıktır (self-awareness). Thomas ve Henrik'in ifadelerinden farkındalığın yansıtıcı düşünen bireylerin önemli bir özelliği olduğu öne çıkmaktadır.

Devamlı tetikte olmalı ve geçen süreç içerisinde neyin kötü gittiği üzerinde düşünmeliyiz. Her zaman üzerinde çalışıp düzeltebileceğiniz bir şey vardır. Sadece etrafta olanların farkında olmak gerekiyor. (Thomas)

Bazen kısıtlı zamanımız olur. Bazen değiştiğimizde çoktan iş işten geçmiş olur. Bunların sebebi, gerektiğinde bize gereken bilgiye sahip olamamamız. Bu yüzden bazen karşılaştığımız taleplerle hayrete düşebiliyoruz. “Gerçekten istediğin bu mu? Bunu fark etmedik”, “geçen sene istediğinin bu sene de geçerli olduğunu düşünmüştük” şeklinde diyaloglar olabiliyor. Ama durumlar çok çabuk değişebiliyor ve bizim bunları yakalamamız için tüm mesajları algılamamız gerekiyor. Geçen sene yaptıklarımızın aynısını bu sene de tekrar edemezsin. (Henrik)

Thomas ve Henrik'in ifadelerinde de görüldüğü gibi farkında olmak bireyin eylem ve uygulamalarında değişiklik yapabilmesi ve her duruma göre uygun eylemi teşhis edebilmesi açısından önemlidir. Farkındalık, bireylere karşılaştıkları bir durumun önceki durumlarla benzerlik ve farklılıklarını görebilme olanağı sağlayabilmektedir.

#### **4.1.5.4. Unutmamak**

Bazı okul yöneticileri ise geçmişini unutmamanın yansıtıcı düşünce üzerindeki olumlu etkisine değinmişlerdir. Kirstan'a göre örgütte farklı görevlerdeki bireylerin neler hissettiklerini ve bakış açılarını anlamamanın etkili yollarından birisi geçmişimizi ve o dönemlerde nasıl hissettiğimizi unutmamaktır.

Unutmamak çok önemli. Öğrenci olmanın, öğretmen olmanın nasıl bir şey olduğunu unutmamalısınız. Hatırlıyorum da, ben öğrenciliğe adamamıştım kendimi. Okuldan sonra her zaman yapacak çok işim vardı. Bazı öğretmenler tüm bunları unutup öğrencileri anlayamıyor. Okul yöneticiliğinde de durum aynı. Geçmişini hatırlamalısın. O yüzden, ders verdiğin bir sınıfın olmalı kesinlikle. (Kirstan)

Her durumu, her kararı tek olarak değerlendirmelisin. Bir önceki seferde verdiğin kararı hiç unutmamalısın. Çünkü çalıştığın insanlar sürekli karşılaştırma yapıyorlar. Öğrenciler notlarını, öğretmenler maaşlarını karşılaştırıyorlar. Evrende küçük bir dünyada yaşadığının farkında olmalısın. Burada insanlar bir sistem, sebep sonuç ilişkisi arıyor. Analitik bir şekilde kararlar alamazsın (Henrik).

Kristian gibi unutmamanın önemine değinen Henrik, duruma farklı bir şekilde yaklaşarak verilen kararları unutmamanın okuldaki etkilerini vurgulamıştır.

#### 4.1.5.5. Sorgulama ve Değerlendirme Kültürü

Araştırmaya katılan Danimarkalı yöneticiler tarafından sorgulama yeteneği ve alışkanlığına sahip olmak ise yansıtıcı düşünen yöneticilerin diğer bir özelliği olarak ifade edilmiştir.

İçinde bulunduğun rutini, yeni sorularla sürekli sorgulamalısın. Bu becerini geliştirmelisin. (Alan)

Hep bu şekilde doğru yapıp yapmadığını sorgulamalısın. Diğer olasılıkları da göz önünde bulundurmalısın. (Marianne)

Hep ileriye düşünmeye çalışırım. Bu başka bir şeyin parçası mı, ya da bu duruma farklı bir şekilde yaklaşısam daha mı iyi olur şeklinde düşünürüm. (Henrik)

Alan ve Marianne'ya göre bireyin yaptığı işi sürekli sorgulaması, uygulamalarının rutine dönüşmemesi için önemlidir. Ayrıca sorgulamak başka bakış açılarını değerlendirmek ve farklı açılardan bakmayı da beraberinde getirebilmektedir.

Pellicer (2008)'e göre soru sormak, cevapları bilmekten daha büyük önem arz etmektedir. Çünkü soruların cevapları zaman içinde değişiklik gösterir. Bu nedenle etkili bir yönetim deyince akla tüm cevapları bilen bir yönetim gelmemelidir. Bireyin alçakgönüllülükle soru sorması onu içe dönük sorgulamaya ve olası çözümlere götürür (Pellicer, 2008).

Mette ve Alan ise yansıtıcı bir okul yöneticisinin okulunda da sorgulama ve değerlendirme kültürü oluşturacağını ve bunun önemini vurgulamışlardır.

Okulda değerlendirme ve gelişim kültürü sorgulama kapasitesini geliştirir. Okulda yeni uygulamaları sorgulamak için yeni sorular üretecek bir kültür yaratmak gerekir. Aynı zamanda da sürekli yeni fikirler üretilmesi için çalışanlar motive edilmelidir. Lider olarak çalışanlarınıza, sizin tüm cevapları bilmediğiniz mesajını vererek, onlara yeni fikirler üretmek konusunda ilham vermelisiniz. Tabi ki sizin çözüm önerileriniz, hedefleriniz ve okulun vizyonu vardır. Ancak önemli olan, tüm öğretmen ve idari kadroyu bunları uygulamaya geçirmeye ve yeni fikirler üretmeye motive etmenizdir. (Alan)



Geri dönüt geleneği yaratmak, kapıları açık tutmak çok önemli. İnsanları nelerin iyi gitmediğini söylemeleri için davet etmelisin. (Mette)

Alan'a göre yansıtıcı düşünen bir okul yöneticisi okuldaki tüm bireyleri yeni fikirler üretmeye yöneltmeye çalışır ve okulda değerlendirme kültürü oluşturur. Mette'nin de ifade ettiği gibi geri dönüt kültürü yaratmak, insanları var olan uygulamaları sorgulamaya iteceği için yöneticinin işini de kolaylaştırabilecektir. Böylece yönetici de yalnızca bireysel yansıtma sürecine girmekle kalmayıp okul çapında yapılan yansıtıcı düşünme uygulamalarından yararlanabilecektir.

#### 4.1.5.6. İletişim Ağı

Danimarka'da görüşmeye katılan yöneticilerin tümü iletişim ağlarının yöneticinin profesyonel gelişiminde olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bazı okul yöneticileri ise yansıtıcı düşünen okul yöneticilerinin özellikleri olarak iletişim ağlarının olmasını ve bu iletişim ağlarında aktif rol almalarını öne sürmüşlerdir.

Tabi ki tüm problemlerimi çözdüm diyemem ama iletişim ağı meslekte gelişme ve olgunlaşmamıza büyük katkı sağlıyor. Her alandaki tecrübelerimizi paylaşıyor ve bunlara çok değer veriyoruz. (Henrik)

Day (1993), yansıtıcı düşünme uygulamalarının kişisel boyutta kalmaması gerektiğini, bunun da ancak eleştirel diyalog ve sosyal çevreyi geniş boyutta algılamakla gerçekleşebileceğini savunur. Bu nedenle eleştirel diyalog için sadece kurumumuzun içinde sınırlı kalmayıp diğer kurumlarla iletişim ağları oluşturmanın önemini ileri sürmektedir.

İletişim ağıma baktığımda birbirimizden ne kadar farklı yöneticiler olduğumuzu görüyorum. Aslında bu çok güzel bir şey. Çünkü gymnasium okula istediğimiz şekli verebileceğimiz oldukça açık bir sistem. Yöneticilerin rolleri de çok çeşitli. Bu yüzden iletişim ağının çok yararları var. Ama başka fikir ve görüşlere kapalı bir insansanız, bu kadar çok farklı insanın ve görüşün bir arada bulunduğu bir ortamda bulunmayı tercih etmezsiniz. (Jens)

Jens'e göre bireyin farklı iletişim ağlarının olması ve bu iletişim ağlarında farklı görüşteki insanlarla bir arada olması onun olaylara bakışını ve repertuarını geliştirirken, bireyin yeniliklere ve farklılıklara açıklığını da göstermektedir. Çünkü farklı bakış açılarına açık olmayan birey, iletişim ağlarındaki farklı bakış açılarına kulaklarını tıkayacak hatta belki de bu farklı iletişim ağlarında yer almayacaktır.

Bence iletişim ağı bağlantıları çok önemli. Başka yöneticilerle ve diğer sektörlerden yöneticilerle iletişim halinde olmalısın. Bunlar üniversiteler ya da

başka şirketler olabilir. Örgütü idare etme, kurumsal yapı ve örgütü geliştirme hakkında yeni fikirler edinebiliriz. Bu nedenle dışarıdan bilgi almak çok önemli.  
(Alan)

Yöneticilerin iletişim ağlarında yer alma nedenlerinin incelendiği bölümde yöneticilerin profesyonel gelişimleri ve diğer yöneticilerden öğrenme amaçlı iletişim ağı faaliyetlerine katıldıklarına değinilmiştir. Profesyonel gelişimi, repertuar gelişimi konusunda sorumluluk almak ise yansıtıcı düşünen eğitimcilerin özellikleri arasında sıralanmaktadır (Zeichner ve Liston, 1996).

#### 4.1.5.7. Diğer Sektörlerden Öğrenme

Araştırmaya katılan okul yöneticileri merak duygusunun yansıtıcı düşünen bireylerde yoğun olduğunu belirterek bireyin diğer sektörleri merak etmesinin, ona farklı bakış açıları ve kendini değerlendirme olanağı sağlayacağını belirtmişlerdir. York-Barr ve diğerleri (2006) yansıtıcı eğitimcilerin bir özelliğinin de farklı bilgi şekil ve kaynaklarına değer vermeleri olduğunu öne sürmektedir.

Sanırım öğrenmek istediğim şeylerin çoğu farklı sektörlerden insanların yaşamları. Her zaman Çin'de okulların nasıl işlediğini, ilkokulun, hastanenin nasıl işletildiğini, hemşirelerin birbirleriyle iletişimini, birbirleriyle nasıl işbirliği yaptıklarını merak etmişimdir. Hatta sanırım diğer okul yöneticilerinin ne yaptıklarından daha çok merak ediyorum bunları. Örgütlerinde kritik problemlerini nasıl çözdüklerini öğrenmek istiyorum. Sonrasında da kendi örgütümde ne tür kritik problemlerin bu yöntemlerle çözülebileceğini ve neden zaten o şekilde çözmediğimizi görmek istiyorum. Bence reklamcılık sektöründe çalışan insanlar ve örgütler çok enteresan. Çünkü yenilikçi ve yaratıcılar. Eğlenceli işleri var. Benim için de en önemli şey çalışanlarımın işlerini eğlenceli bulmaları.  
(Thomas)

Kaç yaşında olursan ol meraklı olmalısın. (Mette)

Örgüt dışından ya da örgütte yeni çalışmaya başlayan kişilerin görüşleri örgütteki durağanlığın ya da örgütün güçlü ve zayıf yönlerinin üstesinden gelinmesini sağlıyorsa, aynı şekilde bireyin farklı sektörleri ve örgütleri görmesi kendi örgütü üzerine eleştirel düşünmesini ve yansıtmasını sağlayabilmektedir.

Eğitim sektörü homojen. Bu yüzden birbirimize benzer düşüncelerimiz var. Bu yüzden bazen kurum dışından birinin örgütte neler yaptığımızı gözlemlemesi yararlı olabiliyor. Yeni bir öğretmen işe aldığımız zaman bu uygulamayı mutlaka yapıyoruz. (Henrik)

Günümüzde diğer insanlarla çalışabilen insanlar aranıyor artık. Başka bir ortama kolayca adapte olabilen, karşılaştığı sorunlara farklı bakış açılarından bakabilen,

bir mühendisi, mimarı dinleyip onlarla çalışabilen kişiler aranıyor. Yani başkalarıyla çalışabilme becerisi çok önemli. (Jens)

Bireyin diğer sektörlere ve farklı görüşlere olan ilgisi onun yansıtıcı bir düşünür olduğunun göstergesi olabildiği gibi bireyin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarını da geliştirebilmektedir.

#### **4.1.6. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Güçlendiren Stratejiler**

##### **4.1.6.1. Yazma & Not Alma**

Not tutma ve tecrübeleri yazıya dökme okul yöneticileri tarafından yansıtıcı düşünme becerilerini güçlendiren stratejiler arasında sıralanmıştır. Okul yöneticilerinin tecrübelerini çeşitli amaçlarla ve çeşitli şekillerle yazıya döküklerini belirttikleri ifadeleri şöyledir:

Yaşadıklarımı yazıya geçirmiyorum. Bu yüzden açık bilgi üretmiyorum. Bunu yapabilseydim iyi olurdu. Bu araştırmaya katılmak istememin sebebi de bu..... Birkaç hafta önce iki mastır öğrencisi de geldi görüşme için. Onlar da görüşmeyi yazıya döküp gönderecekler bana.... Aslında bunu sürekli yapmam gerektiğini biliyorum. (Thomas)

Tecrübelerini yazıya dökemeyen fakat bunun profesyonel gelişimi için önemli olduğunu düşünen Thomas, bu eksikliğini araştırmalarda gönüllü olarak yer alıp, görüşme döküklerini edinerek ve bunlar üzerine düşünerek gidermeye çalışmaktadır.

Koçumla yaptığımız seanslar sırasında günlük tutuyorum. Konuştuğumuz konular hakkında çeşitli notlar alıyorum. (Kristian)

Yıl içerisindeki kurul toplantıları için dokümanlar hazırlarım. Bu açıdan okulda olan biten her şeyin kaydını tutmuş oluyorum. Bir sonraki yıl için gelişim planı, içinde bulunduğumuz yılın gelişim planının değerlendirilmesi..... Bunların tümü kendiliğinden resmi bir yansıtma süreci.... geçen sene ne olduğu, neyin iyi, neyin kötü gittiği gibi... Toplantılar öncesi çok şey okuyup notlar alıyorum. Bunlar beni yansıtıcı düşünmeye itiyor. Okurken ve notlar alırken eğer böyle yapsam nasıl olur şeklinde düşünüyorum. (Mette)

Kristian ve Mette'nin ifadelerinde yaptıkları not alma uygulamalarıyla tecrübelerini gözden geçirmeleri sağlanmaktadır (Holy, 1985). Uygulayıcıların tecrübelerini yazıya dökükleri, onların eylem sırasında yaptıkları üzerinde farkındalıklarını artırır (Schön, 1983; Holy, 1985).

Psikodinamik sistem teorisi, küçük ve büyük grup analizi, beraber nasıl çalıştıkları, grup dinamiklerinin ne olduğu üzerine çalışmalar yaptım. Bazen soğukkanlı insanlar kurban pozisyonuna düşüyorlar. Gruplarda neler konuşuluyor? Bazı insanlar neden kurban durumuna düşüyor? gibi sorulara odaklanıyorum. Bu yüzden

idari kadroyla ve öğretmenlerle yaptığımız toplantılarda sürekli gözlemleyip not alıyorum. (Jimmy)

Tecrübeleri aktarmanın bir yolu olan yazı yazmak ya da günlük tutmak, kişinin değerler ve anlamlar üzerine daha derin düşünmesini sağladığından dolayı yaratıcı düşünme düzeyine ulaşmasında bir araç olarak kullanılabilir (Blanchard ve Peale, 1988, s.71-72; Akt. Fritts 1989, s.91). Yöneticilerin yukarıdaki ifadelerinde de görüldüğü gibi yazma yoluyla tecrübeleri yeniden şekillendirme birçok şekilde yapılabilir.

Örgütsel gelişim konusu üzerine makaleler yazıp bu konuda seminerler veriyorum. (Jens)

Başka bir müdür arkadaşım, Kristian, birkaç yıl önce beraber bir makale yazdık. Daha sonra Danimarka'da ortaöğretimin geleceği ile ilgili birkaç tane daha makale yazdık. Tüm bunlar sayesinde ilişkimiz daha uzun süreli özel bir hal aldı. Özel hayatımızda da görüşüyoruz artık. Hafta sonları ailelerimizle bir araya geliyoruz. Yani hem özel hem de profesyonel bir ilişkimiz var. (Thomas)

Jens ve Thomas ise makale yazmak yoluyla eğitim hakkındaki görüşlerini dile getirme ve aynı zamanda bu şekilde teori repertuarlarını da geliştirme yoluna gitmişlerdir.

#### **4.1.6.2. Teori Okuma**

Osterman ve Kottkamp (2004) derin ve kapsamlı teori bilgisinin yansıtıcı uygulamaları güçlendirme ve içselleştirmede etkili rol oynadığını saptamışlardır. Danimarkalı okul yöneticilerine göre profesyonel gelişimlerinde, eylemlerini anlamlandırma ve eylemlerinde farkındalıklarını arttırmada etkili olan yöntemlerden biri ise teori okumaktır.

Yansıtıcı düşünme için en önemli şey bence zihninizde diğer bakış açılarını da barındırma, onlara açık olma. Ayrıca teori okumak da önemli. Bunun için yüksek lisans yapmak isterdim. (Birgitte)

Yöneticiler, ilgi alanlarına göre, okullarının ihtiyaçlarına ve kendi kişisel ihtiyaçlarına göre farklı konularda okumalar yapmaktadırlar. Örneğin bilgi teknolojileri konusuna ilgi duyan Alan bu konuda okumalar yaparken, bir sene sonra okulu kapatılıp başka bir okulla birleştirilecek olan Hans ise bu konudaki literatürü okuduğunu belirtmiştir.

Değişim, liderlik ve bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) hakkında çok teorik okuma yapıyorum. (Alan)

Tüm teoriler iki okul birleştirildiği zaman seçilecek liderin iki okulla da her hangi bir bağının olmaması gerektiğini, çünkü bu durumun iki okulun kültürü için de zor olacağını söylüyor. (Hans)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi yöneticilerin odaklandıkları teoriler okullarının vizyonlarına ya da karşılaştıkları problemlere göre şekillenmektedir. Okulunda bir değişiklik yapmadan önce bu konudaki bilgilerini tazelemeye ve geliştirmeye çalışan yöneticiler bu şekilde uygulamaları üzerine düşünebilmekte ve uygulamalarını değerlendirebilmektedirler.

Yöneticilerin okuma yaptıkları alanlar sadece okullarında karşılaştıkları problemlere çözüm bulmakla sınırlı kalmamaktadır. Yöneticilerin ilgi alanları da okuma yaptıkları alanları belirleyebilmektedir. Örneğin yönetim ve grup psikolojisi üzerine yüksek lisans yapan Jimmy ise mesleğinin ilerleyen yıllarında farklı konulara da ilgi duymuş ve bunu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Örgütsel psikoloji, gelişim, nöro-pedagoji üzerine çok okurum. Şu aralar pedagoji ve hemşirelik bilimi üzerine çok okuma yapıyorum. Bu benim en büyük hayallerimden biri. (Jimmy)

Kirstan ise örgütü anlamada toplumdaki değişiklikleri yansıtan yayınlar okumanın önemine değinmiştir.

Toplumun nasıl değiştiği ve geliştiği hakkında birçok teori okurum. Çünkü bunların okul üzerinde etkisi büyüktür. (Kirstan)

Yöneticilerin eğitim, yönetim ya da organizasyon gibi konularda okuma yapmaları onlara kendi eylemlerine ya da örgütlerine dönüp değerlendirme sürecine girmelerini sağlayabilmektedir. Örneğin Mette okumanın onu yansıtıcı düşünme sürecine soktuğunu şu sözlerle ifade etmiştir.

Yıl içerisindeki kurul toplantılarına hazırlanırken birçok materyal hazırlarım.....Bu arada çok kaynak okur ve not alırım. Bunlar benim yansıtıcı düşünmemi sağlar. Okurken ve not alırken kendi kendime bunları yapmadığımı sorarım. (Mette)

Aynı Mette gibi Eva da bakanlık için yönetici adaylarına vereceği derse hazırlanırken okuma yapmanın kendi uygulamaları üzerine yansıtma olanağı sağlayacağını vurgulamıştır.

Ayrıca bakanlık bana yönetici adayları için hazırlanan bir programda bir ders vermemi önerdi. Ben de kabul ettim. Çünkü bu süreç benim için de çok yararlı olabilir. Hem dersi hazırlarken okumam ve yenilikleri öğrenmem gerekecek hem de kendi uygulamalarım üzerine yansıtmam ve onları analiz etmem gerekecek. O nedenle, bunun için seviniyorum. (Eva)

Jens'in örgüt değişimi serüveninde karşılaştığı zorlukların ve direncin üstesinden gelmesinde en büyük etkenin okuma yoluyla teoriyi iyi bilmesi olduğu görülmektedir.

Literatürü iyi bilmesi sayesinde değişim süreci boyunca karşılaştığı zorluklar ve uygulamaları üzerine düşünürken kendine güvenini kaybetmemiştir. Aksine, ne yapıyor olduğunu çok iyi bilmesi, ona karşılaştığı zorluklarla mücadele için daha çok cesaret vermiştir.

Peter Senge'yi biliyor musunuz? Geliştirdiği teoriyle örgütü geleneksel hiyerarşik yapıdan projeler ve öğrenen örgüt olarak gevşek bağlantılı yapılar (loosely coupled structure) haline getirdi..... Karl Weick örgütsel değişim hakkında çok sayıda kitap yazdı. Örgütünü proje odaklı bir örgüte çevirirken müdür olarak rolünün değişeceğini söyler. Gücün artık tek elden merkezi bir güç olmaktan çıkar. Yeni rolün insanlarda yaptıkları şey hakkında şüphe uyandırmaya çalışmaktır. Onların sorgulamalarını sağlamalısın.....Örgütte değişimi sağlamak 5 senemizi aldı. Örgüt kültürü ve bireysel kültürün değişimi bu. Değişim boyunca süreçten kendimi emin hissetmemin tek sebebi literatürü sürekli okumamdı. Farklı teorileri de okuyup inceliyordum. Bu sadece benim fikrim değildi. Danimarka'da gevşek bağlantılı yapılar (loosely coupled structure) yaratan başka kurumlar da vardı. Proje gruplarımız var ve bunlar gevşek bağlantılı. Bu konuda yazan kişi de Kanadalı bir kuramcı Hargreaves. Hargreaves örgütü bir mozaik, kaleideskop olarak görür. Dürbünden bakarsınız, sürekli değişen desenler görürsünüz. Bu bizim örgütümüz. Yeni projelerle sürekli şekil değiştiriyor. Projeler ömrünü tamamlıyor ve yenileri geliyor. (Jens)

Yöneticilerin literatürü takip etmeleri okullarında yapacakları değişikliklere yön verirken, eylemlerinden daha emin olmalarını da sağlayabilmektedir. Ayrıca literatürü takip etmeleri kendilerini ifade etmelerini kolaylaştırırken kurumdaki diğer çalışanları ve yönetimdeki diğer söz sahibi olan kişileri ikna etmeleri açısından da etkili olmaktadır. Teoriler okul yöneticisinin pratikteki uygulamalarını isimlendirmesine ve bir temele oturtmasına yardımcı olur (Brookfield, 1995). Eğitimcilerin uyguladıkları teorileri geliştirmeleri ve daha iyi ifade edebilip açıklayabilmeleri için, okuma yoluyla farklı bilgi türlerinin varlığının farkında olmaları çok önemlidir (Elbaz, 1983).

Mintzberg örgütsel teorisinde profesyonel örgütü anlatır. İşte burada tam olarak yaptığımız bu. Eğer profesyonel örgüt üzerine yazılan bölümü okursanız okulumuzdaki çalışanların tasvirlerini de görmüş olacaksınız. (Henrik)

Henrik yukarıdaki sözlerinde örgütündeki çalışanları tarif ederken teoriden yararlanmıştı. Hans ise karar verme sürecini anlatırken başka bir teoriden bahsetmiştir.

Yüksek lisans eğitimimde öğrendiğim bir teoriyi kullanıyorum çok. 'Garbage Can model' denilen bir teori geliştirilmiş. Bu teoride karar verme süreci üretim bandının çöp tenekesi taşımaya benzetilir. Tenekeler önünüzden geçer. Bunların bazılarında problemler, bazılarında ise problemlerin çözümleri vardır. (Hans)

Etkileşim teorisini biliyor musunuz? Ebeveynin çocukla, yetişkinin yetişkinle olan diyalogu. Çocuk gibi konuşursanız çevrenizden size ebeveyniniz olarak cevap vermelerini istersiniz. (Kristian)

Yöneticilerin yukarıdaki ifadelerinden de anlaşıldığı gibi ilgilendikleri konularda okuma yapmaları, o alanda bilgilerini genişlettiği gibi kendi fikirlerinin zihinlerinde daha sistemli bir çerçeve içine oturmasını sağlayabilmektedir.

Birey bu şekilde düşüncelerinin teoride nasıl ifade edildiğini görerek kendi düşüncelerini daha iyi dile getirmeye başlayabilecektir. Colton ve Sparks-Langer'a (1993) göre bireyin kendi düşüncelerini ifade edecek ve açıklayacak doğru bir dil kullanması, derin yansıtma uygulamalarını ve bireyin davranışlarındaki anlamın farkındalığını artırır. Teori okumanın diğer bir yararı da okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerle baş ederken yalnız olma hislerini azaltmasıdır (Brookfield, 1995).

#### **4.1.6.3. Koçla Kullanılan Teknikler**

Okul yöneticilerinin profesyonel koçlarıyla problemlerini çözmek için kullandıkları teknikler, onların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayabilmektedir. Araştırmada bu tekniklerden; a) Rol yapma ve b) Not tutma tekniklerine rastlanmıştır.

##### **4.1.6.3.1. Prova Yapma**

Profesyonel koçtan alınan destekler sırasında kullanılan tekniklerden biri de prova yapmadır. Okul yöneticileri problem yaşadıkları belirli bir sorunu ön plana çıkararak, bu sorunla baş etme yolları ve çözüm için neler yapabilecekleri konusunda yardım isteyebilmektedir. Prova yapma yönteminde yöneticinin sıkıntı yaşadığı ortam oluşturularak, o ortamı analiz etmesi ve tüm olasılıklara karşı kendini hazırlaması sağlanmaya çalışılır. Hans, koçunun gözetiminde bir araya geldiği grubuyla kendisini rahatsız eden bir problemini paylaşmış ve bu sorunun çözümü için grupça rol oynama yöntemine başvurmuşlardır.

Örneğin bir kere okulda zor bir durumla karşı karşıyaydım. Çalışanlardan biriyle sert bir konuşma yapmam gerekiyordu ve bu durum beni endişelendiriyordu. Çalışanımla yapacağım diyalogun provasını grupla yaptık. Bir çeşit diyalog ve rol yapma. Onlar çalışan olarak karşımda oturdular ve ben de onunla konuşmamı canlandırmaya çalıştım. Sonuç olarak, sonradan yaptığım konuşma gerçekten çok başarılı geçti. (Hans)

Grup üyelerinin Hans'ın karşı safında yer alarak karşılaşacağı olası zorlukları dile getirmesi Hans'a o durumu gerçekten yaşadığında hazırlıklı olma imkânı vermiştir. Ayrıca seans sonunda da Hans'ın prova yapma sürecinde verdiği cevapları, yaklaşımlarını ve karşı tarafın verdiği cevapları analiz etme şansı, ona bu konuda daha da fazla avantaj sağlamaktadır. Bu metotta Hans'ın eylem için yansıtma (reflection-for-action) sürecine girdiği görülmektedir. Yani Hans yansıtma sürecinde gelecekteki bir olayı değerlendirmekte ve olası durumları irdeleyip eylem stratejisini belirlemektedir. Dewey'e (1933) göre yansıtmanın gelecekteki eylemlerimiz üzerinde daha büyük direk etkisi vardır. Prova yapmanın da bu sürece olumlu etkisi olabilmektedir.

Profesyonel koçuyla Hans gibi belirli durumlara odaklanan Kristian da bir çalışanıyla yapacağı zorlu geçeceğini düşündüğü bir diyalogu önceden koçuyla prova etmiştir.

Müdür olarak işe ilk başladığımda 1 kişi hariç okuldaki herkes benim gelmemden çok memnun görünüyordu. Bu bayan öğretmen, kararlara karşı geliyor ve etrafta sürekli aleyhime konuşmalar yapıyordu. Diğer öğretmenler de bu durumdan rahatsızdı. Hatta bana işlerin ya eskisi gibi işleyeceği ya da işten ayrılacağı konusunda ultimatı verdi. İkaz etmek için onunla bir konuşma yaptım, bu konuşmayı da koçumla önceden prova ettim. Çünkü hayatımda ilk kez böyle bir şey yapacaktım ve benim için zor bir durumdu. Önce söylemek istediklerimi yazdık. Daha sonra karşılıklı rol yapma tekniğiyle şu şekilde cevap verirse ne derim, ben böyle dersem o ne diyebilir olasılıklarını çalıştık. Benim sözlerime çok kızmış, üzülmüş, aşağılanmış hissetmiş vb. senaryolarda nasıl davranmam gerektiğini denedik. Hatta birkaç da not aldım. Mesleğimin başında bunun gibi rol yapma tekniğini birkaç kez kullandık ama artık kullanmıyorum. Zaman içinde bu konuda çok tecrübe edindim. (Kristian)

Hans verdiği başka bir örnekte okulun 800. yılında yapacağı konuşmanın provalarını profesyonel koçuyla yaptığını belirtmiştir. 800. kuruluş yıldönümü olması nedeniyle çok özel bir konuşma yapması gerektiğini düşünen Hans, bu konuda endişelenmiş ve bu endişesini de güvensizlik olarak anlaşılabilmesi için okuldaki başka bir meslektaşıyla paylaşmamıştır.

Evliliğim dışında her türlü özel durumumu koçumla konuşabiliyorum. Mezuniyette her sene bir konuşma yaparım. Ancak okulun 800. kuruluş yıldönümü olan sene daha çok özen göstermek istedim. Yardıma ihtiyaç duydum. Konuşmamı ben yazdım ama koçumla üzerinden geçtik, hatta konuşma provamı da yaptık. Konuşmamı yaparken çok iyi bir hisle orada duruyordum. Çıkardığım işin iyi olduğunu düşünüyordum. (Hans)

Kristian ve Hans'ın örnek verdiği olaylar söz konusu yöneticilerin bir durumu en iyi şekilde çözebilmek için önceden prova etmek yoluna gittiklerini örnelemektedir. Yani bu, bir tür eylem için yansıtma (reflection-for-action)'dır. Killon ve Todnem'e göre



(1991) eylem için yansıtma (reflection-for-action) Schön'ün geliştirdiği eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action) ve eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) uygulamalarıyla ulaşılmak istenen sonuçtur. Eylem için yansıtma (Reflection-for-action), ne geçmişi yeniden gözden geçirmek içindir ne de tecrübe ettiğimiz meta kognitif sürecin farkına varmamızı sağlamaya yöneliktir. Eylem için yansıtma (Reflection-for-action)'nın amacı geleceğe yönelik davranışlara rehberlik etmektir (Killon ve Todnem, 1991, s.15).

Prova yapmak yoluyla elde edilen yapılanmış yansıtma, yansıtmanın alışkanlık haline gelmesine büyük katkı sağlar (Jackson, 2004). Prova sırasında birey eylem sırasında yansıtmayı (reflection-in-action) kullanır. Böylece de provalarda uyguladığı eylem sırasında yansıtmayı normal hayatındaki eylemlerine de transfer eder ve olaylara daha olumlu ve yapıcı tepkiler verebilir (Jackson, 2004).

#### **4.1.6.3.2. Not Tutma**

Kristian profesyonel koçuyla yaptığı seanslarda zaman zaman not almak için defter kullandığını belirtmiştir. Bu defteri raftan alıp getiren Kristian araştırmacıya defterin sayfalarını açarak koçuyla aldıkları notları göstermiştir. Defterde çeşitli iletişim ve liderlik teorilerinin örgütte etkileşimi nasıl sağladığına ilişkin çizimler yer almaktadır. Örneğin durumsal liderlik (situated defıne leadership) üzerinde durulmuş bir bölüm vardır. Bu aşamada Kristian'ın çalışanlarının onun liderliğini nasıl gördüklerini analiz etmesi amaçlanmıştır. Çalışanlardan 3 kişi seçilmiş ve Kristian tarafından bu kişilerin iş tecrübeleri, öğrenme ve destek ihtiyaçları analiz edilmeye çalışılmıştır.

Liderlik stilimi çalışanlarımın gözüyle görebilmeyi öğrendim. Örneğin işe yeni başlayan bir sekreterin desteğe ihtiyacı vardır. Ancak tecrübeli bir öğretmene başka görevler delege etmen gerekir. Yani çalışanların senden beklediği ve ihtiyacı olan liderlik stili bireyden bireye değişir. İşe yeni başlayan birine eğitici liderlik yapman gerekir, desteğe gerek yoktur. Ancak bu kişi tecrübelenince artık daha az eğitici liderlik yapıp daha çok destekleyici olursun. Bu aşamanın sonunda da ne eğitim vermen ne de destek olman gerekir, bu kez delege etmen gerekir. Biz de koçumla çalışanlarımın her biri için bu tür bir analiz yapıyorduk. Çok bilgilendirici ve uygulaması ve anlaması kolay bir yöntem oldu. Şimdi, konuştuğum bir çalışanımın neye ihtiyacı olduğunu (destek, rehberlik, direktif, onay, rahatlatma) anlıyorum. Onlara, güvendiğimi gösteriyorum. (Kristian)

Koçuyla tuttuğu notları okul yöneticiliği uygulamalarında içselleştiren Kristian, bu şekilde çalışanlarını ve onların ihtiyaçlarını analiz etmeyi öğrenmiştir. Kristian günlük

uygulamalarında bu tekniği kullanmayı alışkanlık haline getirmiştir. Not tutma sayesinde Kristian bazı konularda ilişki kurmayı ve bunları şemalaştırmayı öğrenmiştir.

#### **4.1.7. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşüncelerindeki Olası Engeller**

Araştırmadan elde edilen verilere dayanarak yansıtıcı düşünme önündeki engellerde otorite, durağanlık, uzlaşma kültürü, sistemden uzaklaşma, yalnızlık, sistemin sürekli değişmesi ve yöneticilerden yeni beklentiler gibi faktörlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Engellere ilişkin alanyazın ile verilerden elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Verilerden ulaşılan bulgular araştırmanın temel soruları altında gruplanmış ve alt boyutlara ayrılmıştır. Aşağıda temel konular ve alt boyutlara ilişkin bulgular görülmektedir.

##### **4.1.7.1. Durağanlık**

Okul yöneticisi çalıştığı kurumda belirli bir süre geçirdikten sonra sistemin bir parçası haline gelebilmektedir. Bu durum ise yöneticilerin çeşitli durumlara karşı yaratıcı fikirler geliştirme ve farklı uygulamalardan yararlanma yetisini azaltmaktadır. Bir özel okul yöneticisi olan Jimmy görüşlerinde okul yöneticilerinin görevlerinde rotasyon halinde olmalarının avantajlarını şu sözlerle belirtmiştir:

Bazen okul müdürü olarak okulun fazlasıyla bir parçası haline gelebiliyorsunuz. Örneğin Boston'da kamu okullarında bir okul müdürü aynı kurumda en fazla 5 sene görev yapabilir. Bu süre sonunda başka bir okula geçmek zorundadır. Çünkü okul yöneticisinin 5 yıl içinde okuldaki sistemin bir parçası haline geleceği ve geniş perspektifini kaybedeceğine inanıyorlar. Bence çok doğru bir uygulama. Çünkü okulda ne kadar uzun süre görev yaparsanız okulla o derece bağınız artıyor ve karşınızdaki büyük resmi göremiyorsunuz. Bir süre sonra da duvarları dinlemeye başlıyorsunuz. (Jimmy)

Okul yöneticiliği kariyerinin çok başlarında olan Thomas ise durağanlığın içimizdeki üretme enerjisini azalttığından ve bunu önlemek için de mekân değiştirmenin öneminden bahsetmiştir.

Aynı meslekte uzun süre görev yapan insanlarda hikâye anlatma enerjisi göremiyorum. Bence hikâye anlatma yeteneğini yeniden keşfetmek çok önemli, yeniden keşfetme de mekân değiştirmeye olur. Büyük hikâye yazarları mekânı sürekli değiştirmiş ve bunun sayesinde yeni hikâyeler yaratmışlardır. Müdür yardımcılığından müdürlüğe geçmek istememdeki en önemli sebep de budur zaten.(Thomas)

Thomas müdür yardımcılığında geçirdiği verimli beş sene sonunda o anki halinden memnun olmasına karşın ileriki yıllarda aynı okulda aynı takım arkadaşlarıyla aynı heyecanı hissederek çalışıyor olduğunu hayal etmenin kendisini korkuttuğunu ve bu yüzden müdürlüğe başvurduğunu belirtmiştir. Thomas, durağanlığa karşı hissettiklerini ayrıca şu sözlerle ifade etmiştir:

Ofisinde tüm gün oturup televizyon izlediğin, arkana yaslanıp emeklilik öncesi moduna geçtiğin durum beni en çok korkutan şeydir. Özel hayatımın da bu duruma gelebileceği beni çok korkutuyor. Ailem ve arkadaşlarım beni bu konuda sürekli rahatlatmaya çalışıyorlar ancak bu benim için gerçekten büyük bir korku. (Thomas)

Durağanlık korkusundan farklı bir sebeple dört sene görev yaptığı okulu değiştiren Kristian başka bir okula okul yöneticiliği için başvurma sebebini şöyle açıklamıştır:

Kariyerimde yaptığım en iyi şeylerden biri okulumu değiştirmektir. Şimdi tecrübeliyim, Avedore'a başladığımda bilmediğim çok şey vardı, öğrendim ama sonra geri dönüp yaptıklarına baktığımda yapamayıp geride bıraktığım da birçok şey vardı. Geride bir şeyler bıraktığınız zaman dönüp onları toplamak, yeniden inşa etmekten daha zor. Ayrıca ilk yıl şunu öğrendim ki; bir konuda bir şey yapmadığınız zaman bile karşı tarafa bir mesaj veriyorsunuz..... Şimdi ekonomi, iletişim, yasalar, çatışmayla başa çıkma gibi konularda çok şey biliyorum ve buradaki öğretmen kadrosu beni yeterli bir yönetici olarak görüyor. Oysa önceki okulumdaki öğretmenler benim ne kadar enerjik ve canlı olduğumu düşünürler de yönetici olarak güvensiz olduğumu düşünüyorlardı. Çünkü şüphesiz zaman içinde hatalarım oldu. Şimdi her şey daha kolay, bu benim için tarif edilemez bir armağan. Burada her şeye en başından doğru şekilde başladım, geride bıraktığım bir şey yok, yeni bir kadroya sahip olmak çok güzel bir şey. Onların da tepkileri çok olumlu. (Kristian)

Bireylerin belli konulardaki yargılarını değiştirmek zordur. Zaman içinde değişim ve gelişim gösteren bir okul yöneticisinin, bu gelişimi uzun süredir aynı okulda görev yapmakta olan okul kadrosu tarafından göz ardı edilebilmekte ya da hiç algılanamayabilmektedir. Kristian'ın yaşadığı durumda kariyerinde gelişim sağladığı görülmektedir. Kristian kariyerinin başında bazı hatalar yaptığını ve aynı okulda kalarak o hataların gölgesinde yaşamamayı tercih ettiğini dile getirmiştir. Kendini geliştirmiş ve deneyimlerinden çok şey öğrenmiş bir okul yöneticisi olarak yeni bir okula atanması, onun okul kadrosunun da desteğiyle yeni tecrübeleriyle ileri bakmasını sağlamıştır. Bu bakımdan rotasyon okul çalışanlarının çeşitli ön yargılarından kurtularak okul yöneticisinin başka konulara odaklanmalarını sağlayabilmektedir.

Okuldaki öğretmen ve öğrencilerin önceki okul yöneticisi hakkındaki olumlu düşüncelerini hisseden bir okul yöneticisi için bu durum acı verici olsa da zaman içinde bu durumu değiştirmek için kendini ve uygulamalarını geliştirme çabasına girmesini

sağlayabilir. Danimarka okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde okula yeni atanan okul yöneticilerinden ikisi kendinden önceki yöneticinin çeşitli olumsuz gelişmelerden dolayı görevden alındığını ve kendilerinin göreve geldiklerinde bu sebeple hiç zorluk çekmediklerini, aksine öğretmenler tarafından büyük bir sevinçle karşılandıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticisi olarak ikinci okulunda görev yapan Kristian, bu konuda şunları söylemiştir:

Benden önceki okul müdürü sürekli içen ve hep farklı ruh halinde olan biriymiş. Kimse onun nerede olduğunu bilmezmiş. Fark ettim ki insanlar ofisime geliyor ve alelade şeyler hakkında konuşmak istiyorlardı. Hatta 50–60 yaşlarındaki öğretmenler geliyor ve sohbetimiz sonunda gözleri yaşarıyor ve çok mutlu şekilde odadan ayrılıyorlardı. Anladım ki önceki yöneticinin yetersizliği nedeniyle takdir görüyordum. (Kristian)

Önceki okul yöneticisinin sadece olumsuzlukları nedeniyle değiştirilmesi, yeni yöneticinin okulda kendinden önce yapılan uygulamalar üzerine düşünmesi için motive edici olmayabilir. Yeni okul yöneticisi önceki okul yöneticisinin yanlışları üzerine düşünerek kendine ders çıkarabilir, bu yolla meslekteki bilgilerini arttırabilir. Ancak Kristian'ın verdiği örnekteki gibi yöneticinin sadece olduğu gibi olmasıyla bile önceki yöneticiyle kıyaslandığında başarılı sayılması ve sevilmesi ona yöneticilik uygulamalarında çok da ışık tutamayabilir. Oysa belirli aralıklarla yapılan zorunlu rotasyon okul yöneticisini yeni geldiği okula ve önceki yöneticinin uygulamalarına karşı sürekli dikkatli ve sorgulayıcı yapabilecektir. Diğer bir taraftan başarılı bir liderin yerini almak da okul yöneticisinde yetersizlik hissi ve tükenmişlik yaratabilmektedir (Hargreaves ve diğerleri, 2003).

Rotasyondan etkilenen sadece yönetici değil ayrıca yönetilenlerdir de. Yeni gelen okul yöneticisi okulda alışılmış düzene bir tehdit olarak düşünülürken (Hargreaves ve diğerleri, 2003), öğretmen ve öğrenciler tarafından yeni uygulamalara ve örgütsel değişikliklere dirençle karşılaşabilir. Yöneticilerin personeli ve okulu geliştirme çabalarına karşı en büyük direnç okulda uzun seneler görev yapmakta olan, yaptıkları işe fazlasıyla alışmış ve herhangi bir değişiklik istemeyen öğretmenlerden gelebilmektedir. Böyle bir tecrübe yaşayan Mette durumu şu sözlerle açıklamıştır:

Son 40 yıldır hiç gelişmeyen bir okula atandım. Neredeyse tüm okul kadrosu 40 yıl önce atanmış ve bu süre içinde hiç bir yere kıpırdamamışlar. Teknolojiden ve yeni öğretim yaklaşımlarından uzak, istedikleri tarz bir okulun içine gömülüp kalmışlar. Beraber olgunlaşmış, beraber yaşlanmışlar..... Değişime direnç gösterdiler ve

süreç boyunca değişmek istemediklerini, buna ihtiyaçları olmadığını söylediler. Bunu tam bir kültürel ve zihinsel devrim olarak niteliyorum. (Mette)

#### 4.1.7.2. Otorite Kurma Eğilimi

Okul yöneticilerinin tecrübeleri nedeniyle eylemleri ve uygulamaları üzerine düşünmelerini olumsuz etkileyen ve/ya bunu engelleyen çeşitli sebepler vardır. Araştırmanın bulgularına göre kariyerlerinin başındaki okul yöneticilerinin okul personeline otoritelerini kabul ettirme düşüncesi (isteği) yansıtıcı düşünmelerini engelleyen etmenlerden biridir. Kariyerinin başında tüm yeniliklerle başa çıkmaktan ve kendi kararlarını verme konusunda yetersiz gibi görünmekten çekinen yönetici, kendini yeni fikirlere kapamakta ve bundan dolayı olaylara farklı ve yaratıcı çözümler bulma, yeni uygulamalar üzerine düşünme konusunda ve bunların hayata geçirilmesinde engeller yaşanabilmektedir. 16 yıllık okul yöneticisi Marianna konuya ilişkin açıklamalarında yaşadığı sıkıntıları şöyle ifade etmiştir:

Sanırım en başta, tüm yeni fikirleri kabul edersen bunların üstesinden nasıl geleceğin ve öğretmenler üzerindeki otoriteni nasıl kuracağın konusunda endişe duyuyorsun. Fakat tecrüben arttıkça yeni fikirlere kendini daha çok açıyor, ben okul müdürüyüm ve onlar da bunu biliyorlar diye düşünüyorsun. (Marianne)

Marianna'nın görüşlerinin, Hargreaves ve diğerleri (2003)'nin "Okulda yeni göreve başlayan yöneticiler kariyerlerinin başındaki öğretmen, öğrenci, veli ve diğer kadroya otoritelerini meşrulaştırmaya çalışırlar" ifadesindeki gibi otoriteyi meşrulaştırma amacını taşıdığını söylemek yanlış olmayacaktır. Ancak otorite anlayışı ve otorite kurma şekli yöneticilerde zaman içinde farklılık göstermektedir. Marianna da meslekteki tecrübesinin artmasıyla değişen otorite anlayışını açıklarken bu değişimin olduğunu belirtmektedir:

Ayrıca zamanla otorite anlayışın da değişiyor, bu kez çalışanların ve öğrencilerin kafasındaki otoriteni güçlendirmeye çalışıyorsun. Yeniliklere açık olmak da bunun en iyi yöntemlerinden biri. Öğrencilerin ve öğretmenlerin önerilerine evet diyerek onların gözünde saygınlığını arttırıyorsun. Tabi ki yıllar içinde çok değişiyorsun. (Marianne)

Danimarka okul yöneticilerinin büyük bir kısmı yeniliklere ve yeni fikirlere açık olma yaklaşımlarının zaman içinde değişiklik göstermediğini ifade etseler de yöneticilerin tümü mesleklerinin başında otorite kurma ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Bu verilere dayanarak kariyer basamağının başındaki okul yöneticileri için otorite kurma ve

güç alanını belirlemenin okul yöneticisinin derin düşünme faaliyetlerini olumsuz etkilediği düşünülebilmektedir.

#### **4.1.7.3. Uzlaşı Kültürü**

Örgütlerin fikir çatışmasına karşı olup, fikir birliği eğiliminde olmaları bireyleri zaman içinde kurum içindeki süreçlerin onaylanmasına itebilmektedir. Henrik bu konudaki görüşlerini ve bu dezavantajı ortadan kaldırmak için uyguladıkları stratejiyi şu şekilde ifade etmiştir:

Danimarka'da fikir birliği eğilimi oldukça yaygındır. Bir kurumda görev yapıyorsanız bu kurumun genel uygulamalarıyla hem fikir de olmanız beklenir. Bu hoş bir şey gibi görünebilir ancak böyle örgütler zaman içinde çatışmalarla mücadele edemezler. Bence bu çoğu zaman gelişmeyi de engeller, çünkü çatışma ve karşı karşıya gelme, gelişim ve değişim için iyidir. Buna karşı geliştirdiğimiz uygulama ise; örgüt kadrosuna yeni dâhil olan kişiden bir süre sonra örgüt hakkındaki eleştirilerini, değişmesini istediği ve olumlu bulduğu uygulamaları bize aktarımı ile öğrenmektir. (Henrik)

Brooks (1999, s.72) iş yerinde eleştirel yansıtmayı engelleyen diğer bir etkenin çatışmadan kaçınma olduğunu ileri sürmektedir. Henrik'in de belirttiği gibi çalışanların birbirlerine kibar olma ve uyumlu olma eğilimleri, onay kültürü yaratarak bilgi üretilmesini engelleyebilmektedir.

#### **4.1.7.4. Sistemden (Uygulamadan) Uzaklaşma**

Öğretim uygulamalarından uzak kalmanın bazı okul yöneticileri tarafından geçmişî unutmama ve toplum ve sistemdeki değişiklikleri takip edebilmeyi engellemesi nedeniyle yöneticiler tarafından yansıtıcı düşünme sürecini engelleyen etmenlerden bşrsş olarak nitelendirilmektedir. Diğer taraftan bazı okul yöneticileri ise yaptıkları işin yoğunluğu ve çok yönlülüğü gereği derse girmemeyi olağan karşıladıklarını belirtmişlerdir. Alan bu konuda yöneticilerin derse girmemesini şu sözlerle açıklamıştır:

Artık derslere girmiyorum. Okul yöneticiliği Danimarka'da tam zamanlı bir iş. Bu nedenle yöneticilerin artık derse girme zorunlulukları yok. Okullar hükümete bağlı özerk kuruluşlar olduğu için her türlü ekonomik kararı da biz alıyoruz. Bu tür bir işte bir de ders vermek mümkün görünmüyor zaten. (Alan)

Blackmore (2009) eğitim liderleri üzerine yaptığı araştırmasında okul yöneticilerinin çağın yeni ihtiyaçlarını karşılayabilmek için sınıfta zaman geçirmek yerine okul dışında ağlar (çevre) kurmaya odaklandıklarını saptamıştır. Blackmore (2009)'un

araştırmasındaki katılımcılardan Avustralyalı bir okul yöneticisi Heather bu durumu şu sözleriyle ifade etmiştir:

Piyasalaşma ve rekabet... Yönetmel açıdan bize çok iş yığıyor. Bu yüzden artık öğretim üzerinde daha az duruyoruz. Eğer derse girmekten kurtulabilirsen dışarı çıkıp ilişkilerini güçlendirir, çevre oluşturursan, harika bir şey. Şimdilerde derse girmek yöneticiler için zaman kaybı (Heather, Avustralyalı bir okul yöneticisi).

Blackmore (2009)'un bu bulgularına karşın eleştirel düşünmeyi engelleyen unsurlar üzerine yaptığı araştırmada Pinder (2007) hafızanın zaman içinde zayıflayarak insanın, doğası gereği hafızasındaki boşlukları kendi yarattığı gerçeklerle tamamladığını ve bu sürecin bireyi gerçeğe dayanmayan kararlara götüreceğini belirtmektedir. Yansıtıcı düşünmede hatırlamanın önemine değinen Kirstan öğrenci olmanın ya da öğretmen olmanın ne demek olduğunu, ne tür yükümlülükleri olduğunu derse girerek sürekli tazelediğini ve bu şekilde kararlarını verirken ve uygulamalarını değerlendirirken, olaylara öğrenci ve öğretmen gözünden de bakabildiğine değinmiştir.

Bence öğrenci ve öğretmen olmanın nasıl bir şey olduğunu unutmamak çok önemli. Ben unutmam. Kendimi tamamen derslerime adanmış bir öğrenci değildim. Okulun yanında ilgilendiğim birçok alan vardı. Bazı öğretmenler bunu unutuyor ve öğrencilerini anlayamıyor. Müdürlükte de aynı şey geçerli. Hala derslere giriyorum ve öğrencilerle karşılaştığımda onların zaman içinde nasıl değiştiklerini, dünyalarında neler olduğunu takip edebiliyorum. Öğretmenlerle konuştuğumda ve bir şeyler paylaştığımda halen ders veriyor olmamın faydasını görüyorum. (Kirstan)

Okul yöneticisinin derse girmesinin faydasına inanan Jimmy, bu sorunu boş dersleri doldurarak gidermeye çalıştığını belirtmiştir. Jimmy bu konuda bir çelişki yaşadığını şu sözlerle ifade etmektedir:

Liderlerin ders verdikleri yönetim şekli en pahalı yönetim seklidir. Çünkü yönetime ayıracakları zamanı azaltır. Ben bu sorunu olabildiğince sık ders doldurmaları girerek ortadan kaldırmaya çalışıyorum. Alanım müzik, İngilizce ve bilgi teknolojileri. Bu üç konuyla her şey yapılabilir. Önceki okulumda bu konuda kötü bir tecrübe yaşadım. 1 sınıfım vardı ve sene sonunda o sınıfa olan derslerimin %40'ını kaçırdığımı fark ettim. Sürekli bakanlıkta bir toplantım ya da başka bir randevum vardı. Bu, öğrenciler için kötü bir örnek. Burada bir ikilem yaşıyorum. Ders vermeyi seviyorum ama eğer ders vermek istiyorsam belki de öğretmen olarak kalsam daha iyi olacak. Ancak sınıftayken de kurum hakkında çok şey öğreniyorsunuz. Ben de bunu dersleri doldurarak gidermeye çalışıyorum. (Jimmy)

Jimmy gibi Eva da öğrencilere yakın olma ve onlardan öğrenme ihtiyacını ders doldurarak gidermeye çalıştığını belirtmiştir.

Derslere girmiyorum. Buna hiç zamanım yok. Ama İngilizce hocası gelmediği zaman dersleri ben dolduruyorum. Bu şekilde öğrencilerden de uzak kalmamış oluyorum. (Eva)

Derse girmek okul yöneticileri için okulun iç kültürü, öğrenci profili, öğretim teknikleri ve toplumsal değişmelerin öğrencilere yansımaları gibi konularda önemli bir bilgi kaynağı görevi görüyor olsa da yöneticilerin değişen görevleri ve yöneticilerden beklentilerin artmasıyla ders vermeleri yoluyla hâlihazırdaki ve gelecekteki uygulamaları sorgulamaları sekteye uğramıştır. Ancak diğer bir yandan da yöneticinin derste ve derse hazırlık için harcayacağı zamanı okul dışında iletişim ağları kurarak kullanması, başka yöneticilerle iletişime geçmesi ve bu yolla tecrübelerini paylaşıp repertuarını zenginleştirmesi de profesyonel gelişimi için önemli bir kaynak görevi görmektedir. Bu bulgulara dayanarak yöneticinin derse girmesi olgusu, farklı boyutlardan incelendiğinde yansıtıcı düşünme faaliyetlerine etkisi konusunda bizi birbirine tamamen zıt iki sonuca götürebilmektedir.

#### 4.1.7.5. İzolasyon

Danimarka'da 2007 okul reformu kapsamında okullara özerklik verilmesiyle okul yöneticileri görevleri ve statüleri gereği kurumsal yönetici haline getirilmiştir (Eurydice, 2009). Bu reforma göre okullar ekonomik ve politik olmak dâhil her konuda özerk kurumlar olup ve okul yöneticisi, idari kadro ve okul yönetim kurulu işbirliği ile yönetilmeye başlanmıştır. Araştırmaya katılan Danimarkalı okul yöneticileri 2007 reformu öncesi yönetim sürecinde çok yalnız hissettiklerini ve kararlarını hep yalnız başlarına verdiklerini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerine göre yönetim aşamasında şimdi olduğu gibi yalnız olmamak onların sorgulama becerilerini geliştirmekte ve başka fikirlerle beslenmelerini sağlamaktadır.

Eskiden yönetimde bir başınıza olmak zordu. Şimdi stratejimizi belirlediğimiz, dünümüze, bugünümüze ve geleceğimize baktığımız idari ekip ve okul kurulu toplantılarımız var. Şimdi bir kurum olmak zorundayız, idari ekibime yönetimi öğretmek durumundayım, onlarla birlikte gelişmek durumundayım. (Hans)

Okul yöneticilerinin içinde buldukları iletişim ağları onların yönetim sürecinde yalnız olmalarını engelleyebilmektedir. Hans bu konuda şunları söylemektedir:

Uzun yıllar okul yöneticiliği yalnız bir meslekti. Ancak şimdi tartışabileceğim, fikir paylaşımında bulunabileceğim iletişim ağı var. Bir sorunum olduğunda Jutland'daki bir meslektaşımı arayıp "selam, şöyle bir problemim var, bana bu konuda fikir verebilir misin?" diyebiliyorum. O da beni arayabiliyor tabi ki. (Hans)



Meslektaşıyla bir çeşit mentorluk ilişkisinde olan Hans, bu şekilde yalnızlık hissetme duygusuyla başa çıkabilmektedir. Çünkü mentorluk yöneticilerdeki izolasyon duygusunu azaltabilmektedir (Bush ve Coleman, 1995).

Brooks (1999)'a göre iş yerinde resmi olmayan eleştirel yansıtmayı engelleyen etmenlerden biri, rekabet ortamının hakim olduğu iş dünyasında savunma gerektirecek bilgileri açığa çıkarmama duygusudur. Çünkü iş yerinde bireyin kariyeri ya da yaptığı işle ilgili bazı endişelerini iş arkadaşlarıyla paylaşması tehdit edici görülebilmektedir. İzolasyon, okul yöneticilerinin öğrenme, gelişme ve daha iyi yönetici olmaları yolunda büyük bir engel olup zaman içinde mesleki atrofiye (atrophy-körelme) sebebiyet verebilmektedir (Dana, 2009). Bu nedenle okuldaki meslektaşlarına rahatça açılmayan okul yöneticisi, bu durumu çeşitli iletişim ağlarına üye olarak ya da diğer müdür meslektaşlarıyla paylaşma girerek çözebilmektedir.

#### **4.1.7.6. Sistemin Sürekli Değişmesi ve Yöneticilerden Yeni Beklentiler**

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bir kısmı sistemdeki değişikliklerin kendilerini sürekli öğrenme sürecine soktuğunu söylerken, bir kısmı ise bakanlıktan gelen yeni dayatmalarla sürekli farklı işlere kanalize olduklarını ve bu durumun kendi gelişimlerine ve düşüncelerine ayıracak zaman bırakmadığını ifade etmişlerdir.

Ocak 1 itibarıyla belediyeden okul binalarını satın almamız gerekiyor. Bu muazzam bir süreç. Hayatımda şimdiye kadar ilgilenmediğim birçok konuyla ilgilenmek zorunda kaldım. Mimarlar, muhasebeciler, bankalar vs. birçok kişiyle görüşmem gerekiyor. Bu nedenle oturup kendim ve eylemlerim hakkında düşünmeye fırsatım da hiç olamıyor. (Eva)

Yöneticilerden yeni beklentiler onları farklı alanlarda gelişmeye zorlarken, aslında onları bu gelişmeleri nasıl sağlayacaklarına ilişkin düşünmeye de zorlamaktadır. Ancak fazla iş yükü, yansıtıcı düşünmenin gerektirdiği zaman kavramını kısıtlayacak olmasından dolayı yöneticilerin yeterince düşünmeden kararlar verip eyleme geçmelerine de neden olabilmektedir.

## 4.2. Türkiye Okul Yöneticileriyle Yapılan Görüşmelere İlişkin Bulgular

### 4.2.1. Okul Yöneticilerinin Yöneticiliği Öğrenme Yolları

#### 4.2.1.1. Eski Yöneticiden Öğrenme

Yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin mesleği öğrenmelerinde eskiden görev yaptıkları okuldaki okul yöneticilerinden edindikleri bilgilerin büyük etkileri olduğu öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin tamamına yakını müdürlükten önce müdür yardımcılığı görevinde ya da idari kadroda farklı görevlerde bulunmuşlardır. Bu süre içinde, bilinçli ya da bilinçsiz, sistemli ya da sistemsiz kendi yöneticileri onların rol modelleri ve ana öğrenme kaynakları olmuştur.

...iş hayatına atıldığım zaman ilk yöneticimden çok şey öğrendim. Benim şansına belki de. (Senem)

BJK Atatürk Anadolu Lisesi müdürü olan ..... ile müdür yardımcısı konumunda çalıştık. İnanılmaz bir dağarcığı ve yönetmelik bilgisi vardı. 4 yıl bu şekilde çok donanımlı insanlarla çalışınca bunun bana getirisi çok oldu. Müdürüm çok iyi yönlendiriyordu. Ben de almaya çok açtım herhalde, sürekli soru soruyordum.....Benim şansım hep böyle gitti, beni hep yönlendiren, öğrencilerimi nasıl yönlendireceğimi öğreten, yol gösteren insanlarla çalıştım. (Melda)

Ben göreve ilk başladığımda çok muhteşem bir müdürle tanıştım. Onun yöneticilik vasıfları ve yaratıcı yanı çok şey kazandırdı bana. Bununla beraber kendi çevremizde olan yöneticilerden ya da diğer okul yöneticilerinden bir takım örnekler görüp karşılıklı sorgulama yaptık. (Tayfun)

Örneğin Tayfun eski okul yöneticisinin yöneticilik vasıfları ve yaratıcılık gücünden yararlanırken Cemil, görev yaptığı farklı okul yöneticilerinin yanında işe erken gelmeyi, çalışanlarla yakından ilgilenmeyi onlara yetki vermeyi, dinlemeyi ve eleştiriye açık olmayı öğrendiğini belirtmiştir.

İlk müdür muavinliğine başladığımda müdürümüzün okula çok erken gelmek gibi bir özelliği vardı. Aynı zamanda pansiyonda kalıyorduk ikimiz de. Müdürdən daha önce gelmek lazım diye ben de hiç alışık olmadığım ve sevmediğim halde, çok faal bir sporculuktan sonra erkenden okula gidiyordum. Ben o müdürdən işe erken gelme alışkanlığı edindim diyebilirim. Bir başka müdürdən de personelin dertleriyle ilgilenme, personel söylemeden yakalayıp ilgilenmenin çok önemli olduğunu gördüm. Bana da aynı şey olmuştu çünkü. Ne derdin var diye soruyordu, gerçekten de çok sıkıntım vardı o dönem. Bu çok önemlidir benim için. Gene aynı müdürdən “adama göre iş değil de işe göre adam” gördüm. Kimi nerede ne yapacağını bularak o kendi alanında çok serbest çalışmasının sağlandığını gördüm. Ama denetleme şartıyla..... Gene aynı müdürdən yönetici toplantısında kapı kapandığında her şeyin serbest konuşulabileceğini ama onun dışında orada olanın

orada kaldığını, orada iş dışındaki şeylerin paylaşılması gerektiğini öğrendim. İnsan eleştirildiği zaman duygusal yaklaşabilir ama bizim müdürümüz çok olgun bir şekilde dinliyordu. (Cemil)

Cihangir ise müdür yardımcısı olduğu yıllardaki okul yöneticisinden resmi idareciliği ve zorluklar karşısında nasıl ayakta kaldığını öğrendiğini belirtmiştir.

Ayrıca daha önce çalıştığım özel okulda müdürlüğümü yapan kişiden resmi idarecilik nasıl yapılır bunu öğrendim. Bürokrasi nasıl yürütülür, kâğıt üzerinde çalışmalar nasıl yapılır, planlama ve programlama konusunda... Kısa bir süre çalışma fırsatı bulduğum genel müdürümüzden yılmamayı öğrendim. Büyük problemlerle karşı karşıya kaldığında ertesi gün çökmeden dinamik bir yapıyla geriye dönüp olayın üzerine gittiğini gördüm. (Cihangir)

Tolga, müdür yardımcılığı sırasında eski okul yöneticisi tarafından sistemli bir staj dönemi denebilecek bir eğitime alındığını belirtmiştir. Yöneticisiyle birlikte önce resmi prosedürler ve yönetmelikler üzerine odaklanan Tolga, daha sonra veli öğrenci ilişkileri, genel kurul toplantıları, iş mülakatları gibi konularda tecrübelenmesi için yöneticisi tarafından tüm toplantılara çağırılmıştır. Tolga ayrıca bu toplantılar öncesi ve sonrasında yöneticisi tarafından kısa bilgilendirmelerle o durumlarda neyin önemli olduğu ve dikkat etmesi gereken hususlar konusunda informal eğitimler almıştır.

..... Hoca vardır bizden çok tecrübeli, 15 senedir bu işlerin içinde olan. Zaten müdür yardımcılığına da onun yanında başladım. Yavaş yavaş bana bir şeyler öğretmeye başladı. Mesela önce prosedürle ilgili, MEB ile ilgili şeyler, kısa yollar, neleri yapmak lazımdır gibi ipuçlarını veriyordu. Beni toplantıların içine aldılar bolca. Bu staj gibi bir dönemdi aslında. (Tolga)

Mesela problemler veli ya da çocuklar oluyor, bu tip görüşmelere mutlaka katılmamı söylediler. Bizim şube öğretmenler kurulu toplantılarımız var. Oralara aldılar, ben öğretmenken bunları yapmaya başladılar. Yönetirken nelere dikkat etmek gerekiyor, nelerden taviz verilmemesi gerekiyor gibi, yönetim kurulu başkanımızın böyle bir insan olması büyük bir şans. Genç biri, bizden 1-2 yaş büyük ama kendini çok iyi yetiştirmiş birisi. Onlar beni sürekli yanlarında taşıdılar. Hiçbir alakam olmadığı halde, resmi olarak yöneticiliğe başlamadığım halde tüm iş görüşmelerinde yanlarında bulundum. Dersinden çıkıyorsun mutlaka katılıyorsun, bak bu tip sorular soruluyor, bunlara dikkat edersin gibi. (Tolga)

#### **4.2.1.2. Yapararak Öğrenme**

Araştırmaya katılan bazı okul yöneticileri ise mesleklerini öğrenirken kendilerini besleyen belirli kaynaklar olduğunu belirtmekten kaçınarak ya da bu kaynakların yanında, yöneticiliği daha çok yaparak öğrendiklerini belirtmişlerdir.

İlk başlarda biraz yaparak öğrenme oldu..... (Senem)

Başladığımda hiçbir şey bilmeyen biriydim. Yönetim anlamında tıpkı öğretmenliğe başladığımda öğretmenliği bilmediğim gibi, deneme yanılma, yöneticilikte de öyle

deneme yanılma. Rutin işlere bakıyorum, unuttuğum işler oluyor beceremediğim işler oluyor. Arada öğretmenlerle ilişkilerim de öyle. Yani aklım neye eriyorsa, aklım ne doğrudur diyorsa o kadarını yapabiliyordum. Asla ve asla bir mercimek kadar birikimim yoktu. (Behçet)

Özel bir idarecilik eğitiminden geçmedim. Deneyerek öğreniyorum. (Cihangir)

Tabi ki aldığımız teorik bilgilerin çok önemli katkıları var, bakış açımızı farklılaştırıyor. Ama en önemlisi bence yaşayarak öğrenme. Çünkü her konunun kültürü farklıdır. (Işık)

Deneyerek öğreniyorum. (Mecit)

Yukarıda ifadelerine yer verilen yöneticiler mesleki öğrenmelerini, zaman içinde tecrübe edinimlerine bağlamaktadırlar. Behçet'in de ifade ettiği gibi bu süreç deneysel olarak deneme yanılma yöntemiyle sürmüştür. Deneysel öğrenme (experiential learning) teorisini geliştiren Kolb (1984), yansıtma aşamalarını bu teoriyle açıklamıştır. Deneysel öğrenme teorisi bireyin çevresiyle ilgili deneyimine dayanan sürekli öğrenme sürecidir. Bu öğrenme döngüsünde kişi hata yapmalı ve bu hata üzerine yansıtmalıdır. Bu nedenle bu öğrenme teorisine deneyerek, hata yaparak öğrenme de denilmektedir. Okul yöneticilerinin yukarıdaki ifadelerinden de yaparak, deneyerek öğrenmenin mesleklerinin ilk yıllarında ve hatta sonraki yıllarında gelişimlerinde önemli yer tuttuğu ve bu şekilde sürekli öğrenme süreci içinde oldukları görülmektedir.

#### 4.2.1.3. Diğer İş Tecrübeleri

Okul yöneticilerine önceki iş tecrübelerinin şimdiki mesleklerine etkisinin ne olduğu sorusu yöneltildiğinde çok farklı cevaplar alınmıştır. Kimisi öğretmen olarak tecrübelerinden, idari kadrodaki diğer görevlerinden bahsederken, kimisi MEB'deki görevlerinden bahsetmiş ya da askerlik süresince üstlendiği yöneticilik görevinden vb bahsetmiştir. Şüphesiz verdikleri örneklerde yöneticilerin soruyu farklı algıları etkin olmuştur. Verilen bu örneklerle bakılacak olduğunda hepsinde ortak bir yön bulmak mümkündür:

Ben zaten daha evvelki pozisyonum sebebiyle öğretmen eğitiyordum. Akıllı sınıf diye tabir ettiğimiz sınıfların başındaydım. Bir anlamda bu işleri yapıyordum aslında. Satın almasından tutun insan yönetimine kadar, veli ayağıyla ilgili zaten kendi sınıflarım vardı. Bunlara talimliydim. (Tolga)

Yöneticiliğe ben biraz özel bir alanda başladım. Tahakkuk Müdür Yardımcısı adı altında Atatürk Eğitim Enstitüsü'ne girmiştım. 11 bölümü bulunan 4000'in üzerinde öğrencisi bulunan bir yüksek okulun alım satım ve her türlü mali yönü olan işlerin başına getirildim. Ve ben bir edebiyatçı olarak tabi ki bu durumda bayağı bir rahatsız oldum. Beni o göreve getiren müdüre bu görevden alınmamı

başka bir göreve verilmemi istedim çünkü ben parasal işlerden ve hesap/kitap işlerinden anlamayacağımı söyledim. Fakat o müdürümüz de bana (tecrübeli bir insandı) benim de başarılı olmamı istiyordu, ileride daha üst makamlarda göreve geldiğimde sıkıntı çekmemem için bu aşamada böyle bir görevde yetişmemizde fayda var dedi. Ben de gerçekten bunun zaman içerisinde faydasını gördüm..... Sadece o değil tabi. Bu konuda yayınları da takip ettim. 10 yıl Milli Eğitim Müdür Yardımcılığı yaptım. Orada da daha çok proje ve program geliştirme bölümünde ve yeni Dünya Bankası ile yapılan projeler vardı hayata geçirilen, onların uygulandığı okulların sorumluluğunu bakanlık adına yürüttüm İstanbul'da..... Siyasi olaylar döneminde 1978-1980 arasında 2 yıl kadar ara vermek zorunda kaldım çalışma ortamı olmadığı için. O dönemde de gazetecilik yaptım yani İstanbul'da gazeteci olarak geçimimi sağladım. (Safa)

Tolga, akıllı sınıfların yönetimi sırasında küçük çaplı da olsa bir okul yöneticisinin neredeyse tüm sorumluluklarına sahip olduğunu ve bu süreçte yöneticiliği yoğun bir şekilde öğrendiğini belirtmiştir. Safa ise bir eğitim enstitüsünün alım satım müdürlüğünü yaparken, 10 yıl sürdürdüğü Milli eğitim müdür yardımcılığı görevinde ve İstanbul'da gazetecilik yaptığı yıllarda edindiği tecrübelerin şu anki mesleğini icra etmesine çok şey kattığını belirtmiştir.

Askerde bir komutan vekilliği yapmıştım. Dolayısıyla oradan bulaşmıştım yöneticiliğe. Şimdi de 35 sene oldu işte. Tabi başladığımız zamanki davranışlarla bugünkü davranışları hiç karşılaştıramam. (Yiğit)

Tüm bu örneklerin en can alıcı noktası okul yöneticilerinin farkındalıklarıdır. Eski tecrübelerinden yararlanan fakat bunun farkında olmayan, ya da eskiden çok çeşitli görevler üstlenmiş olan ancak bunların getirisini okul yöneticiliğine transfer edemeyen okul yöneticileri de mutlaka mevcuttur. Okul yöneticilerinin geçmiş tecrübelerini anlamlandırıp şu anki uygulamalarında bu tecrübelerin etkilerinin farkında olmaları, bir çeşit yansıtıcı düşüncülerinin göstergesidir. Bunun en güzel örneğini Senem'in ifadelerinde görmek mümkündür.

Bilim müzesi kurulması sürecinde oluşturulan pek çok istasyon oturup düşünürken çıktı ortaya. Bu süreçte onları nasıl düşünebildiğimi sordum kendime. Ben hayatta fen derslerini hiç sevmeyen bir öğrenciydim ama mühendislik İngilizcesi dersi vermiştim ve onlara hep mühendislik kitapları okutmuş, programlarını ben hazırlamıştım. Müze çalışmaları sırasında hep oradan metinler geliyordu aklıma. Demek ki oradan bir şeyler kalmış bende. Çünkü derste çocukları konuşturmak tartışılmak gerekiyordu. 2-3 yıl hep mühendislik metinleri okutmak bende yer etmiş. Bunların çok faydasını gördüm. (Senem)

Yöneticiliği sırasında okullarında bilim müzesi kurma girişiminde bulunan Senem, sosyal bilimler kökeninden gelmiş olmasına rağmen bu süreçte çok yaratıcı olabildiğini ve tek başına birçok bilim müzesi istasyonu fikri geliştirebildiğini eskiden verdiği mühendislik İngilizcesi dersinde okuttuğu okuma parçalarına bağlamaktadır. Bunu

müze kurulumu sonrasında düşünüp kendini sorgularken fark eden Senem, gene görüşmeler sırasında da başka bir iş tecrübesinin şu anki mesleğini icra etmesindeki olumlu etkilerini fark etmiştir. Güçlü yönü olarak hitabet yeteneğine değinen Senem, bunun hakkında derin düşünürken eskiden verdiği sunum becerileri dersinin kendine bu alanda büyük bir farkındalık sağlamış olabileceğini ve hatta ifade ve hitabet gücünün bu sayede gelişmiş olabileceğini belirtmiştir.

Mesleğe başladığımda B. Üniversitesinde sunum becerileri dersi verdim. Konuşmaya nasıl başlanır, geçişler nasıl yapılır, beden dili, sesi düzgün kullanma gibi konular vardı ders içeriğinde. Şimdi düşünüyorum belki de o dersi verirken ki öğrendiklerimin de etkisi olmuştur. Öğrencileri derste sürekli videoya kaydediyor sonra onlara izletiyorduk ve üzerinde tartışıyorduk beden dilleri, ses tonları nasıl olmalı konusunda. Daha sonra bu kuruma geldiğimde kariyer merkezinde çalıştım ve orada çalışan herkese sunum becerileri eğitimini verdim. Şimdi düşününce ortaya çıkıyor. (Senem)

#### **4.2.1.4. Projelerde Görev Almak**

Okul yöneticilikleri süresince çeşitli projelerde görev alan bazı okul yöneticileri bu süreçte kazandıkları tecrübelerin okul yöneticiliğini öğrenmelerinde etkili bir kaynak olduğu yöneticilerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Çalıştığı kurumun diğer okullarıyla akreditasyon projesinde görev alan Murat, bu süreçte aktif olarak görev almasının, süreci çok iyi anlamasının yanında, okuldaki uygulamalar, eksiklikler ve güçlü yönler hakkında kendine çok zengin bir veri kaynağı olduğunu ve sürekli okuluyla ilgili sorgulama sürecine girmesini sağladığını belirtmiştir.

Mesela beni bu yıl bir projeye dâhil ettiler üst yönetimden. O proje bizim şu anda kurum olarak Avrupa'da akredite olmamızla alakalı. Komitede orada yapılan her haftalık toplantının okulumuza yansımaları yaptım. Aslında tamamen kurumsal bir şey ama ben sürekli kendi okulumuza uyarlama sorgulaması yapıyorum. Bu müthiş oluştu ve biz şimdi kendimize bir plan çıkardık: Ne yapıyoruz? Nasıl yapıyoruz? Yaptığımız şeyin işe yaradığını nereden biliyoruz? Özellikle bizim ölçütlerimiz ve kendimizi nasıl değerlendirdiğimizle ilgili. Ortaya çok şey çıktı. Bunların hepsi o gruptan elde ettiklerimle oldu. (Murat)

Aynı şekilde Senem de Bilim Müzesi projesinde aktif olarak rol almasının kendisine çok derin sorgulama olanağı sağladığını ve süreçten hiç tahmin etmediği kadar yararlandığını belirtmiştir. Murat ve Senem'in örneklerinde, dâhil oldukları projelerin onları birer eylem araştırması süreci içine soktuğu görülmektedir. Eylem araştırmasının hedefleri arasında bireye uygulamaları hakkında bilgi edinmesini sağlayıp, eksikliklerinin farkına varmalarını ve yansıtıcı ve eleştirel düşünme düzeyine geçişlerini

hızlandırma amacı vardır ki bu süreç de yöneticilerin gelişiminde etkili olmuştur (Lytle ve Cochra-Smith, 1994).

Bilim müzesi TR için hakikaten çok yeni bir proje. Buraya geldiğimde ve fikri ekibimle paylaştığımda 2 kişi benimsedik ama ikimiz de İngilizce öğretmeniyiz, matematik, fizik, kimyadan anlamayız hiç. Ama emin olun bu ikimizin projesi oldu. Fakat orada da nasıl bu kadar yaratıcı olduğumu kendi kendime hayret ettim. Orada oluşturulan pek çok istasyon bu şekilde oturup düşünürken çıktı ortaya. Bu süreçte onları nasıl düşünebildiğimi sordum kendime. (Senem)

#### 4.2.1.5. Formel Kurs ve Programlar

Araştırmaya katılan okul yöneticileri, çeşitli yollardan aldıkları kurs ya da eğitim programlarının profesyonel gelişimlerine büyük katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Görüşme yapılan okul yöneticileri arasında çoğunluk MEB'in ya da farklı kuruluşların çeşitli zamanlarda düzenlediği hizmet içi eğitimlere katıldıklarını söylerken, bir kısmı yüksek lisans derecesine sahip olduklarını ve iki tanesi de doktora yaptıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin tamamına yakını hizmet içi eğitim ya da sertifika programlarına katıldıklarını ifade etmişlerdir.

.....seminere katılıyorsunuz..... Ufkunuz geliyor. (Cahit)

Senede en az 4-5 kez farklı seminerlere gidiyorum. En son B.U.'nun liderlik platformuna gittim. 7-8 kez gittim. (Beyza)

Birçok hizmet içi kurslara gittim tabi, mesela Erdek'te ders yönetimi ve insan ilişkileri kursu gördük. Her sene milli eğitimin duyurduğu hizmet içi kurslar var, başvuruyorsun, sana çıkarsa gidiyorsun. (Yahya)

Önce üniversitelerde yöneticilik üzerine açılan kurslara gittim. (Hivda)

Okul yöneticilerinin mesleğe başlamadan önce dört dörtlük eğitilmesi mümkün olmadığı için hizmet içi eğitim bu süreçte çok önemli bir rol oynamaktadır (Pocklington ve Weidling, 1996). Okul yöneticileri katıldıkları hizmet içi kurslardan farklı alanlarda çok şey öğrendiklerini ifade ederken Behçet, bu kursların onu en çok bilimsel çalışmalar konusunda bilgilendirdiğini ve bu şekilde eğitim yönetiminin bir bilim olduğunu kavradığını vurgulamıştır. Bu kurslar okul yöneticilerine tecrübelerini ve bilgilerini bir sistematığe oturtma şansı vermiş, uygulamalarını onaylamalarını ya da geliştirmelerini sağlamıştır.

Zaman zaman hizmet içi eğitim kurslarına gittik. Asıl Eğitim Yönetimi kursuna gittim Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesinde, Prof. Dr. İrfan Erdoğan'ın koordinatörlüğünde. O kursa gidene kadar gerek deneme yanılma, gerek mevzuatı öğrenme yoluyla aklımın kestiği kadarıyla yöneticilik yapıyorum. Ama o kursa gittikten sonra olayın biraz da bilimsel kısmına daldık yani hep bu anlamdaki

eğitim yönetimi anlamında bilimsel literatürü de takip etmek, bilimsel gelişmeleri de takip etmenin yararlı olduğunu o zaman gördüm. Oraya gittikten sonra benim biraz bakış aım değişti. Bir kısmına bakıyorum bende zaten varmış. İnsanlarla ilişki, diyalog kurmakta sıkıntım yok. Katılmadığım yerler de var çünkü İstanbul’da okul yönetmek farklı bir pratiklik ister. Her şeyi yapacaksınız, her şeyi zamanında yapacaksınız ama hiçbir şeyi yanlış yapma şansınız yok. “Bana ne param yok ben bu okulu boyatmayacağım, devlet gelsin boyasın” hayır öyle bir şey yok. Bu okulu boyatacaksınız ama boyatırken yanlış yapmayacaksınız. Orada pratiğe uymayan bazı bolmler de var ama genel anlamda ..... o kurstan sonra ben kesinlikle bilimsel çalışmaları takip etmeyen bir yöneticinin iyi bir yönetici olamayacağını anladım. Ama bunu idareciliğimin 8. yılında anladım, 8 yıl karambolda yaptım, aklımın yettiği kadar. Bu eğitim 3 hafta sürdü, ama çok sıkı bir eğitim, sabah 8 akşam 5, eğitim yönetimi. (Behçet)

O yıl Milli Eğitim Bakanlığı ve British Council işbirliği ile gerçekleşen bir projeyle İngiltere’de Nottingham niversitesi’ne eğitime gönderildim. Teacher training üzerineydi bu. Orada çok başka bir yaşam ve eğitim tarzı vardı. Oradaki hocalarım çok önemli insanlardı. Hepsinden aldığım bir şey oldu. Belki de pozitifliğin etkisi oldu. Çocuğum 3 yaşındaydı ve onu bırakmak zorunda kalmıştım. Çok da demoralize gitmiştim ama orada her şeyin iyi tarafını görmeye çalıştım ve geliştikçe daha çok gelişmeye a olduğumu öğrendim. Kendimi tanımaya başladım. Kısa süreliğine yaz süresince gittim ama benim için çok önemliydi. Belki de yaşamımda bir dönüm noktası oldu. (Melda)

Aynı Behçet gibi Senem de yurt dışında ğretmen eğitimi ve yöneticilik üzerine katıldığı sertifika programının o ana kadarki tecrübelerini bir teorik temele oturtma imkânı verdiğini belirtmiştir. Eğitim yönetimiyle bilimsel olarak karşılaşan okul yöneticileri bu eğitimler sayesinde yönetim alanında kullanılan terim, teori ve uygulamalarla ilgili bir dil geliştirme imkânına sahip olurlar. Bu dil sayesinde de düşüncelerini daha iyi şekillendirip daha derin düşünebilmektedirler (Colton ve Sparks-Langer 1993). Çünkü bireyin düşüncelerini ifade edecek doğru bir dil kullanması, eylemlerinde farkındalık yaratarak derin yansıtma uygulamalarını da arttırabilmektedir (Colton ve Sparks-Langer 1993). Okul yöneticilerinin teoride ve pratikte yönetimsel bir dil edinmeleri onların mesleklerindeki empati becerilerinin de gelişmesinde olumlu etki edecektir. Bu şekilde diğer bakış açılarını daha kolay algılayabilecekler, sözlü ve sözsüz mesajları daha rahat zmleyebileceklerdir (Bermdez, 2003). Ayrıca bu eğitimler sayesinde uygulamaları ve bu uygulamaları neden tercih ettikleri konusunda yanılmadıklarını görmeleri onlara yöneticilikte kendilerine daha çok güvenmelerini sağlayabilmektedir.

Öğretmen eğitimi aldım. Dolayısıyla ğretmenleri eğitmek ve o birimde öğretmenlerin eğitimi gibi bir sıfatla da görevli olmak beni geliştirdi. İngiltere’de bir eğitime gittim ğretmen eğitimiyle ilgili. Orada aldığımız eğitimler benim için çok önemliydi. İlk defa resmi anlamda, yöneticilikle ilgili eğitimi o zaman aldım. İş hayatıma başladığımın 4. yılı idi bu. O eğitime başladığımda aslında benim de



yöneticimi benzeri kriterlerle değerlendirdiğimi, dolayısıyla benim de benzeri davranışlar göstermem gerektiğini, bunların zaten bir bilim olduğunu, bu konuda çok araştırmanın yapıldığını, liderlik tipleriyle ilk kez o zaman resmi olarak karşılaşmış oldum. Bunların altında neler yatıyor, işin bilimselliğini daha net görmüş oldum. O ana kadar senin kişisel tepkilerin, duyguların, beklentilerin var bir yöneticiden ve çalışma ortamından, ama o eğitimle birlikte aslında bunlar benim içgüdüsel beklentilerim ama o kadar da yanlış değilmiş, bu da araştırılmış bir bilim. Eğitim sonrası ilgim daha arttı. (Senem)

Davranış Bilimleri alanında yüksek lisans yapan Melda'nın da tecrübeleri Senem ve diğer yöneticilerle paralellik göstermektedir. Yüksek lisans eğitiminin kendisine bilimsel bir dil kazandırmış olduğunu ve o ana kadarki tüm tecrübelerini teoriye oturtmasını sağladığını belirten Melda, yüksek lisans sayesinde kendine yönetici olarak daha çok güvendiğini ifade etmiştir.

TED'de çalışırken her zaman ilgi alanım olan Psikoloji ve Davranış Bilimleri alanında yüksek lisans yapma imkânım çıktı. Davranış Bilimleri yüksek lisansı, yaşamımda ayrı bir dönüm noktası oldu. Belki de bildiğimi düşündüğüm yaşamıma entegre ettiğim tüm pratiklerin teoriye dönüşmesi gerçekleşti. Burada tersten gitti. Kendi yaptığım şeyleri doğruladım. Evet, bunu da doğru yapıyormuşum diyerek kendimi onayladım. Tam oturttum her şeyi. Normalde teoriden pratiğe geçilir ama ben pratikten teoriye geçtim. Bu da benim özgüvenime özgüven kattı. Tabi ki eksikler her zaman var, o eksiklerin tamamlanmasını sağladı..... Davranış Bilimleri belki de içselleştirdiğim ama teoriye dökemediğim bir şeylerin onaylanmasını istediğim bir alandı. (Melda)

Mine ve Tayfun ifadelerinde katıldıkları hizmet içi programların onlara en çok fikir paylaşımı konusunda yarar sağladığını vurgulamışlardır. Bu programlar sayesinde ülkenin çeşitli bölgelerindeki farklı tip okul yöneticilerinin bir araya gelip tecrübelerini paylaşmaları repertuar gelişimleri açısından da çok önemli görülmektedir. Belki de okul yöneticilerinin yaşadıklarının ve buna bağlı görüşlerinin daha gerçekçi ve uygulanabilir oluşu katılımcılara daha pratik bilgiler sunabilmektedir. Okul yöneticilerinin mesleki izolasyonları da göz önünde bulundurulduğunda, bu tür bir ortam anasınıfına başlayan bir çocuğun diğer arkadaşlarıyla sosyalleşip öğrenmesini hızlandırmasına benzetilebilir.

Bir de hizmet içi eğitimde bir arada bulunuyorsunuz, orada sürekli bunlardan konuştuğunuz için her an insanın aklına yeni bir şey yerleşiyor, herkesten yeni bir şey öğrenebiliyorsun. Bayağı faydalı oluyor aslında diyorum, zaman zaman böyle hizmet içi eğitimler yapılırsa belki çok daha farklı olabilir. (Mine)

Üniversitelerin açtığı seminerleri izlemek, paylaşımında bulunmak gerekiyor. Eğitimle ilgili tüm seminerleri takip ederim. Bir takım olaylara farklı bakış açıları buluyorsunuz. Herkesten farklı bir şeyler kapıyorsunuz. Birisinin değişik bir şey yaptığını görüyorsunuz siz de faydalaniyorsunuz, ya da bir şeyi daha iyi yaptığınızı görüyorsunuz ve bunu paylaşıyorsunuz. (Tayfun)

Senem ve Melda yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin yöneticiliklerine olan olumlu etkilerini şu ifadelerle açıklamışlardır:

Yüksek lisanastan sonra 1 yıl dinleneyim istiyordum ama baktım ki içimde bu istek var, eğitimi çok sevdim ben. Kendimi geliştirebileceğim sertifika, mesleki programlara katıldım, baktım rahat duramadığımı anladım bunlar da beni kesmeyince doktora başlamaya karar verdim. Alan olarak eğitim yönetimini seçtim..... Aldığım derslerin mutlaka yöneticiliğime katkısı oldu ama yöneticilik deneyiminin de aldığım derslere faydası oldu. Hepsi birbirini tamamladı. Çünkü gerçek hayat çok farklı, yine aldığınız derslerde yaptığımız tartışmalarda biraz daha ideal durumlar, ortamlar ya da ideal oluşturulmuş problemler tartışılıyor. Hâlbuki yönetim tamamen insan demek ve insan her yerde çok değişken. Bu kurumdaki eğitim yöneticiliği çok farklı olacaktır. Başka kurumda da farklı olacaktır. Çünkü çalıştığınız insanlar farklı. Birden fazla insanın olduğu her yerde yaşanabilecek sorunları hiçbir şekilde tahmin edemezsiniz. Herkes farklı ve özel. Dolayısıyla o gerçekleri biliyor olmak derslerde okuduğunuz makaleleri, kitapları, yapılan tartışmaları daha güzel şekillendiriyor, daha gerçekçi örnekler verebiliyorsunuz. Ama derslerde gördüğünüz o genel model ya da prensipleri de acaba iş yerine nasıl uyarlarım diye düşündüğünüzde en azından ondan sonra aldığınız kararlarda hem kurumun özelliklerini düşünerek hem de bilimsel yaklaşımı ne olurdu onu düşünerek daha farklı kararlar almaya başlıyorsunuz. Doktora dersleri önce genel bakışımı geliştiriyor ve sonra alana uygulamasında daha çok yansıtma kullanmaya çalışıyorum. (Senem)

İnsanla beraber oldukça farklı davranışlarla, kültürlerle, yapılarla, başarılarla birlikte oldukça tüm bilgilerini sentezleyip, ona göre yeni bir davranış biçimi oluşturup, aslında her insan için farklı bir davranış biçimi oluşturabilmeyi kazandığımı öğrendim. Bu çok önemli. İnsanlar biricik. Hepsine aynı şekilde davranamazsın. Bunun belli kuralları yoktur. Her insanın yapısına göre, öğrenme biçimine göre cevap verebilmek için bunları çabuk analiz edebilmek önemli. Bunu geliştirdikçe iş daha zevkli bir hale gelmeye, bir oyuna dönüşmeye başladı. (Melda)

Doktora eğitimi süresince aldığı derslerden fayda görmesinin en çok yöneticilikteki tecrübesine bağlayan Senem, tecrübesi sayesinde derslerde öğrendiklerini gerçek çalışma ortamına yansıtılabildiğini ve bu şekilde öğrendiklerinin kâğıt üzerinde kalmadığını belirtmiştir. Ayrıca önceki tecrübeleri sayesinde öğrendiklerinin her ortamda aynı şekilde uygulanıp aynı sonuçları vermeyeceğini bildiğini de belirtmiştir. Bu noktada Senemin, karşılaştığı olayları birbirinden farklı tuttuğu ve her durumu farklı değerlendirdiği görülmektedir. Melda'nın ifadelerinin Senem'inkilere paralel olduğu göze çarpmaktadır. Melda da davranış bilimleri üzerine yaptığı yüksek lisans eğitimi süresince her durumu farklı değerlendirip farklı bir davranış biçimi geliştirmeyi öğrendiğini belirtmiştir.

Lisansüstü programların bir yararı da yöneticiye, uzak kaldığı öğrencilik rolünü yeniden hatırlatmasını ve öğrenciyken hissettiği duyguları yeniden hissetmesini sağlamaktır

(Brookfield, 1995). Çünkü öğrencilik hissini tazelenmesi yöneticiye kendi okulundaki uygulamaları sırasında öğrenciyi daha iyi anlayabilip ona karşı daha rahat empati kurabilme yetisi sağlayabilecektir.

Tüm bu verilerin ışığında eğitim yöneticilerinin aldıkları eğitimlerin profesyonel gelişimlerine etki etmesi yanında, bu gelişmeyi tecrübelerini kullanarak hızlandırabildikleri de görülmektedir. Yönetici olarak, öğrendiklerini hemen hayata geçirebilecekleri gibi öğrendiklerini o anda daha önceki tecrübeleriyle karşılaştırabilmeleri ve bu şekilde bir değerlendirmeye girebilmeleri onları, aynı eğitimi aldıkları tecrübesiz yönetici adaylarından üstün tutmaktadır.

#### **4.2.1.6. Hobi ve Faaliyetler**

Okul yöneticilerine hobilerinin ya da diğer iş dışı faaliyetlerinin profesyonel gelişimlerine etkisinin ne olduğu sorulduğunda bu konuda çok çeşitli cevaplar alınmıştır. Okul yöneticileri genellikle üniversite yıllarında üyesi oldukları kuruluşlardaki etkinliklerinden, halkoyunları, dans, müzik ve edebiyatla olan uğraşlarından bahsetmişlerdir. Okul yöneticilerinin yaptıkları bu hobi ve faaliyetlerin yöneticiliklerine etkisi sorgulanacak olduğunda, verilen örneklerin tümünde ortak bir yön bulmak mümkündür:

Üniversiteden beri sivil toplum kuruluşlarında yöneticiliklerim oldu. Bilirsiniz ki bu kuruluşlar TR'nin geleceğini şekillendiren kurumlardır. Lise son sınıftan itibaren STK'larla öğrenci çalışmaları kapsamında çeşitli kademelerde hala da şu anda devam etmekte. Araziden geliyoruz yani bu manada. Ama akademik hususta çok ciddi bir eğitim almadım.... Sivil Toplum kuruluşlarında da yöneticilik yaptığım için 3 sene farklı tecrübelerim var, olaylara farklı açılardan bakabiliyorum. Ben yukarıdan bakıyorum, arazideki insan incelikleri, detayları bilir ama o detayları göremediği noktalar olabilir. (Zafer)

Zafer, uzun yıllar boyunca STK'larda yaptığı yöneticilik görevlerinin, şu anki uygulamalarında büyük etkisi olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Safa da üniversite yıllarında STK'larda yönetim pozisyonlarında bulunması sayesinde insan ilişkilerinin geliştiğini belirtmiştir. Safa ayrıca ilkokuldan beri yoğun olarak okulun şiir okuma, sunuculuk, okulu temsil vb. gibi sosyal faaliyetlerinde görev aldığını ve bu faaliyetlerin yöneticilik kişiliğine büyük fayda sağladığını belirtmiştir.

Ben ilkokul 4. 5. sınıftan itibaren okullardaki sosyal ve kültürel etkinliklerde görev alan birisiyim. Bunun çok faydasını gördüm. Daha ortaokul sıralarında okulu temsilen kürsüye çıkıp topluma hitap etme imkânı buldum. Tiyatro çalışmalarında

yer aldım, okul müsamerelerinde, münazaralarda, şiir yarışmalarında, özellikle şiir yazma ve okuma alanında derecelerim var o yıllardan. 10 yaşından itibaren şiirle uğraşıyorum, bu da tabii beni toplumda daha duyarlı yapıyor. Ayrıca ortaokul son sınıftan itibaren yerel gazetelerde yazılar yazmaya başladım. Anadolu'da yerel gazetelerde babamın görev yaptığı yerlerde... Üniversite yıllarına gelince de çalışarak okudum, gazetecilik yaptım. Aynı zamanda sivil toplum kuruluşlarında, öğrenci derneklerinde görev almaya başladım. O dönemdeki bu çalışmalarımın yöneticilikte çok faydasını gördüm çünkü özellikle üniversitede fakültelerde, fakülte eğitiminde yöneticilikle ilgili formasyon kazandırılmıyor. Bu formasyonu insan biraz da kendisi toplum hayatı içerisinde bu tip etkinliklerde yer alarak kazanabiliyor. Bugün yöneticiler arasında başarılı sayılıyorsam veya toplum karşısında rahat konuşabiliyorsam bunda gençlik yıllarımda gerek sosyal faaliyetlerde görev almamın gerekse sivil toplum kuruluşlarında görev alarak yöneticilik deneyimleri geçirmemin çok yararını gördüğümü söyleyebilirim. (Safa)

Küçüklüğünden beri aile içinde ve okulda dans etme, şarkı söyleme, şiir okuma, konuşma yapma gibi görevler üstlenen Senem, yıllar içinde bu becerilerinin gelişmesinin ona yöneticilikte iyi bir hatip olmasını sağladığını belirtmiştir.

Hiçbir zaman ben insanlarla konuşurken beden dilim ya da ses tonum nasıl diye düşünmedim açıkçası. Ama çocukluğumdan beri, hep okumayı çok seven, okulun tüm sene sonu gösterilerinde şiirlerini okuyan, yazılarını yazan biri oldum. İyi bir okuyucuyum ve duygularımı da hep yazıyla iyi ifade ettim. Kalemim hep çok güçlü oldu. Bunlar birbirini tamamlayan şeyler herhalde..... Bir de dansçılığın verdiği bir şey olabilir. 10 yıl kadar oldukça ciddi dansla uğraştım. Dansta tabii ki sahnede duruş, teatral olması, duyguları vücudunuzla ifade etmek onun verdiği bir özellik olabilir. Ama özel olarak duruşum nasıl olmalı gibi bir sorgulamayı pek yapmadım. Hitap yeteneğim hep güçlü olmuştur. Bunu herkes çok söylüyor. Anlık konuşma çok yaparım. Bir anda mikrofonu verirler elime ve çok okumamın verdiği bir avantajla güzel sözler, fıkralar da kalıyordum aklımda. (Senem)

Halkoyunları ve müzikle olan yakınlıklarının kendilerini insan ilişkileri konusunda çok geliştirdiğini söyleyen Behçet ve Tayfun, bu sayede kendilerine güvenlerinin arttığını da belirtmişlerdir.

Sosyal ve sanatsal yönü çok iyi olan, ciddi güzel organizasyonlar yapan bir öğretmendir. Öğrenci iken halkoyuncuydum, müzik ile uğraşırdım. Öğretmen olduğumda da gittiğim yerde bu alanda çok iyi çalışmalar yaptım. Korolar kurdum yarışmalarda dereceler yaptılar. Aynı anda 200 300 tane sadece benimle etkinlik yapan öğrencim vardı.... İlişkiler noktasında bir sıkıntı yoktu zaten müzik ve sanatla uğraştığım için insanlarla iletişim kurmam çok kolaydı..... Sosyal olabilmek, toplum karşısında kendine özgüveni olan bir insan. Bir kurum içinde yöneticiyseniz insanlarla rahat iletişim kuramıyorsanız bitti o kurum. İkincisi siz kurumdaki gerek çalışma arkadaşlarınıza, gerek hizmet alanlara karşı güveniniz yoksa yürürken tereddüt ederek yürüyorsanız orada da bitti kurum. Bu ikisini kafadan zaten halk müziği ve halkoyunları vermiş. (Behçet)

Öğrencilik yıllarında yaptığım folklor tiyatrosu gibi alışkanlıklarım vardı. Bunları birbiriyle birleştirdim. Tüm bunları topladığımız zaman yöneticilikteki becerilerinizi etkiliyor. (Tayfun)

Okul yöneticilerinin tüm bu ifadelerinden, hobilerinin ve gençlik yıllarındaki uğraşlarının özellikle insan ilişkileri ve kendini ifade konusunda kendilerine yöneticiliklerinde büyük yararlar sağladığı ve yöneticilerin de bunun bilincinde olduğu görülmektedir. Yöneticilere göre üniversite sırasında aldıkları yetersiz formasyon bilgisinin eksikliği bu tür faaliyet ve becerilerle giderilebilmektedir. Halkoyunları ve dansın sağladığı vücut dilini iyi kullanabilme, duygularını farklı yollarla ifade edebilme ve kendine güven duygusu; edebiyatla olan iç içeliğin gene bireye kendini ifade etme gücü ve empati duygusu kazandırması, sosyal olaylarda sözcü olmanın hitap gücünü geliştirmesi yöneticiliğe olumlu etkisi olan özelliklerdir. Ayrıca empati, kendine güven, duyguları ifade gücü, sosyal sorumluluk özellikleri de yansıtıcı düşünmeyi güçlendiren özellikler arasında bulunmaktadır (Brookfield, 1995; Colton ve Sparks-Langer 1993).

#### 4.2.1.7. Çalışılan Kurum

Yapılan görüşmelerde yöneticilerin çalıştıkları ortamın profesyonel gelişimlerinde etkili olduğu öne çıkan bulgular arasındadır. Cahit'in ifadelerinde, daha önce çalıştığı kurumun mesleki kimliğine çok şey kattığı hissedilmektedir. Eski çalıştığı okula kolej benzetmesi yapan Cahit, o okulda idareci ve öğretim kadrosunun çok güçlü olması ve velilerin okuldaki eğitimi sorgulaması sayesinde kendini de geliştirmek zorunda hissettiğini belirtmiştir.

Değişim biraz çalıştığınız kurumlarla alakalı. Mesela ..... Lisesi'nde çalıştığım yıllar benim ufkumu genişleten yıllardı. Benim zamanımda oraya kolej derlerdi. O dönemde idareci olsun, öğretmen olsun kadromuz çok iyiydi. Biz de onları iyi bir şekilde organize edip yönlendirdik. Başarı da öyle geldi. Ben oraya gelinceye kadar çok da idarecilik yaptığımı sanmıyorum. Benim de oraya kattığım şeyler var ama orası da bana çok şey kattı. O güne kadar çalıştığım hiçbir okulda veli öğretmenleri sorgulamıyordu. O okulda bunu görünce insan kendini toparlamak zorunda kalıyor. Ama bunu önceki okullarda yapmıyorlardı. Bunu duyunca kendinize çeki düzen vermeniz gerekiyor. Oradaki öğretmenlerin tecrübeleri, mesela öğrencilerin tutumunu görünce kendinize çeki düzen veriyorsunuz. Bu bakımdan o okulun yeri benim için biraz daha farklıdır. (Cahit)

Emin, Cahit'i destekler nitelikte önceden çalıştığı özel okulun profesyonel gelişimine büyük katkıları olduğunu ifade etmiştir. Devlet kurumlarında bireyin kendini sorgulamaya zorladığını söyleyen Emin, özel okulda buna bir bakıma zorlandığını vurgulamaktadır.

Bu anlamda benim gelişmemi en çok sağlayan özel okul oldu. Bana bir bakış açısı getirdi. Çünkü özel okulda müşteri memnuniyeti ön planda, yani öğrenci ve veliyi

onları kırmadan ama taviz de vermeden memnun etmek zorundasınız. Asıl gelişmemizi sağlayan şey özel okulun bize bakış açısı vermesi. Devlette biraz devlet mantığı, klasik mantık var: ben yaparsam olur deniyor. Özelde öyle değil. Eğer işinizi iyi yapamazsanız 1 sene sonra sizinle çalışmaz. (Emin)

Çalışılan kurumun okul yöneticilerinin yansıtıcı düşüncelerine etkisi olduğunu gösteren diğer bir örnek de gene Emin'den gelmektedir. Öğrenci sosyo-ekonomik düzeyi çok düşük olan bir okulda görev yapan Emin, okulun şartlarına ve öğrenci ihtiyaçlarına göre kendini bambaşka bir alanda geliştirme ihtiyacı hissetmiştir.

...kişisel gelişimle ilgili; örneğin çok fazla fıkra ya da kişisel gelişim dağarcığım vardır. Bundan önce görev yaptığım okula gittiğimde (Büyükçekmece'nin Çakmaklı Köyü idi) öğretmen ve öğrencilerde şu kanaat vardı: Bu okulda kimse üniversiteyi kazanamaz, en fazla 1-2 kişi kazanabilir. Baktım ki bu böyle olmaz. O da yeni bir okul ve üniversite sınavına girecek öğrenciler var. Ben ise Şubat ayında gitmiştim bu okula. Oturdum ve iki üç ay kişisel gelişim dergilerini inceleyip oradan çok değişik örnekler çıkardım. Mesela ünlü bir yüzücünün sisli bir havada yüzerken hedefi göremediğinden geri dönmesi, daha sonra açık bir havada aynı yerde yüzdüğünde denizi rahatlıkla geçtiğini yazıyordu. Yarış sonunda yaptıkları röportajda neden 1. seferde 10 metre mesafe kaldığı halde geri döndüğünü soruyorlar ve hedefi göremediğini söylüyor. Bunu gibi, insanın beyninin bir buzdağı olduğunu, görünmeyen yönünün çok olduğunu, bunlarla ilgili onlarca örnek oluşturarak bir anlamda öğrencilerin beyinlerini yıkadım. İsterseniz yapabilirsiniz, başarabilirsiniz. Meşhur bir hikâye vardır: sanırım Rusya'da geçiyordu. Adam buzdolabı olarak kullanılan bir vagonun içinde ölüyor. İçeriye giyinmek için girmiş, ertesi günü adamı bulduklarında donmuş olarak öldüğünü görüyorlar ve otopsi yapıyorlar, ölüm sebebi donma. Tazminat davası açılıyor, bir takım yasal süreç. Firma ısrarla donmadan olamayacağını çünkü soğutucunun çalışmadığını iddia ediyor ve bunu ispat ediyorlar. Doktorlar sonunda bu adamın orada donacağına inandığı ve bu nedenle öldüğü kanaatine varıyorlar. Bu benim bakış açımı değiştiren bir hikâyedir ve öğrencilere bunu defalarca anlatmışımdır. Siz üniversiteyi kazanamayacağım diyorsanız zaten baştan kaybetmişsinizdir. Ama eğer kazanacağınıza inanıyorsanız mutlaka yapacağınız bir şeyler olmalı ve en sonunda kazanırsınız. Mesela bu anlamda o okulda kendimi geliştirip öğrencilerime faydalı olmaya çalıştım. Orada dershaneye giden öğrencimiz de yoktu ama o sene 10 öğrenci üniversite sınavlarını kazandı. Hukuk fakültesi, elektrik vardı içinde. Ama burada bu noktaya odaklanmadım. Buradaki öğrencilerin %90'dan fazlası dershaneye gidiyor. (Emin)

Okuldaki öğrencilerin özel dershaneye gidemedikleri için üniversiteye gidebilme ümitlerinin olmaması Emin'in çıkış noktası olmuştur. Emin, zamanının büyük bölümünü öğrencilerdeki "kaybetmişlik" önyargısını nasıl değiştireceğini düşünmekle geçirmiş ve bu konuda yapılacak temel şeyin öğrencileri önyargılarından kurtarmak olduğu sonucuna varmıştır. Bu süreçte Emin etkileyici başarı örnekleri bularak öğrencilere önyargılarından kurtulmaları gerektiği mesajını vermiştir. Uzun süren çalışmalardan sonra ise yıl sonunda o zamana kadar okulda görülmeyen bir öğrenci başarısıyla karşılaşmıştır.

#### 4.2.1.8. Farklı Alan Bilgisi

Okul yöneticilerinin öğretmenlik yaptıkları alanlarının yöneticiliklerine katkı sağladığı görüşmeler sonunda elde edilen bulgular arasındadır. Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni olan Emin, alanında aldığı eğitim gereği hoşgörülü ve iyi bir dinleyici olduğunu belirtmiştir. Beden eğitimi öğretmeni olan Cemil ise, sporculuktan kaynaklanan disiplinle çok erken saatlerde işinin başında olduğunu, psikoloji eğitimi alan Handan öğrenci, öğretmen ve veli ihtiyaçları ve sorunlarını anlayıp bunlara karşı daha profesyonel bir yaklaşım izleyebildiğini, İngilizce öğretmeni olan Tolga bu sayede yurtdışı kaynakları takip edip uluslar arası projelerde yer alabildiğini belirtmiştir. Aşağıda örnek olarak Handan ve Tolga'nın ifadelerine yer verilmiştir.

Branşımın getirdiği avantajları kullanabilirim. Felsefenin yanında psikoloji eğitimi de aldım. Bunlar bana birer avantaj olarak dönebilir. Yüksek lisansta aldığım bir takım dersler yaşamımda kullanabileceğim pratik bilgilere dönüşebilir. (Handan)

Diğer bir taraftan İngilizce öğretmeni olmamın bana faydası oluyor. Literatürü öncelikle yakından takip edebiliyorum. Bir de bizim almış olduğumuz eğitim daha esnek olmamıza olanak sağlıyor. Kurumumuzdaki yöneticilerimizin birçoğu İngilizce öğretmenidir. Örneğin genel müdürümüz, kolej başkanı, ilköğretim müdürü. Bunun vermiş olduğu bir rahatlık olabiliyor. İnsan ilişkilerinde mesela avantaj oluyor. Bir de bilgisayara oldukça hâkimim diyebilirim. Kendi programlarımı yazabiliyorum. 2 programlama lisanı biliyorum. Çözümler aradığınızda başka kişilere muhtaç olmuyorsunuz. Hemen kendiniz iki kodla bir takım sistemler oluşturabiliyorsunuz. Var olan sistemler üzerinde değişiklik yapabiliyorsunuz, ya da kurumun bilişim bölümünün yapmış olduğu programlara rahatça dönüt verebiliyorsunuz. (Tolga)

Okul yöneticilerinin ifadelerinden, yöneticilikleri süresince öğretmenlik alanlarının olumlu etkilerinin farkında oldukları ve bu avantajları kullanmakta istekli oldukları görülmektedir.

#### 4.2.1.9. Gözlem

Görüşmeler sırasında okul yöneticileri okul yöneticiliğini öğrenme sürecinde gözlemden çok yararlandıklarını belirtmişlerdir. Safa ve Senem'in aşağıdaki ifadelerinde diğer yöneticileri gözlemleyerek yöneticiliği öğrendikleri görülmektedir.

...her görevde gerek bulunduğum kurumda gerekse başka kurumlarda başarılı olan idareci arkadaşlarımızı, büyüklerimizi izledim. Onlarda gördüğüm güzel örnekleri uygulamaya çalıştım, kendimi adapte etmeye çalıştım. (Safa)

Yöneticiliğimi geliştirirken her çalıştığım okulda, her çalıştığım yöneticinin farklı ne özelliği var onu gözlemledim. İyi gözlemci olduğumu zannediyorum. Onlardan aldığım şeyler oldu. (Safa)

....gözüme iyi yönetici olarak kestirdiğim yöneticiler vardı ilk çalıştığım işyerinde, onları çok iyi gözlemleyerek..... Öğretmenlerle nasıl konuşuyor, duruşu nasıldır, kendisine bir sorun gittiyse nasıl çözüme ulaşmış vs. Aslında bol bol gözlem. (Senem)

....O yönetici bilgi ve deneyim olarak iyi yönetici özellikleri olan birisi. Şu an geçmişe döndüğümde daha farklı özellikler de beklerdim ama o an için yeni mezun birisi olarak iyi yönetici dediğimde beni tatmin eden birisiydi. Onun tarzını genelde gözlemledim. (Senem)

Meslektaşların birbirlerini gözlemlemeleri eleştirel bakış kazanmanın yöntemlerinden biridir (Brookfield, 1995). Yöneticiler bu şekilde kendi eylemlerini diğerlerinininkiyle karşılaştırıp eylemleri üzerine derin düşünme sürecine girebilmektedirler.

#### 4.2.2. Okul Yöneticilerinin Yeterliliklerini ve Eylemlerini İzleme ve Değerlendirme Yolları

Yapılan görüşmelere dayanarak yöneticilerin yeterliliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yollarının iki ana grupta toplandığı görülmektedir: a) Resmi değerlendirme yöntemleri, b) Resmi olmayan değerlendirme yöntemleri.

##### 4.2.2.1. Resmi Değerlendirme

Görüşme yapılan okul yöneticileri yeterliliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yolu olarak iki çeşit resmi değerlendirmeden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Bunlar 1) MEB tarafından aldıkları geri dönütler, 2) Öğretmen ve öğrencilere uygulanan anketlerden aldıkları geri bildirimlerdir.

##### 4.2.2.1.1. MEB Değerlendirmeleri

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bazıları yönetici olarak eylemlerini ve uygulamalarını değerlendirme yolu olarak Milli Eğitim Bakanlığında (MEB) aldıkları geri bildirimleri kullandıklarını belirtmişlerdir.

O yüzden bakanlık tarafından da bu paylaşımcı yönetim anlayışından dolayı bir Genel Müdürden teşekkür belgesi aldım. (Safa)

MEB maddeleri doğrultusunda özen göstererek şu ana kadar hiçbir vukuat vermeden bu yıllara geldik. İdarecilik süresince herhangi bir soruşturma ya da ceza alma gibi bir durum olmamasıyla beraber, karşıda gördüğümüz bakanlıktan gelen takdir ve teşekkür belgeleri vardır. Uzun yıllar yaptığım çalışmaların da neticelerini görmekteyim. Şu anda benden en son bu sene mezun olan öğrencilerin % 85'i üniversiteye girdi. Her sene istediğimiz oranda öğrencileri üniversiteye yerleştiriyoruz. Başarı yüksek, çalışma azmi var. Hatta bu sene Zeytinburnu Belediyesinin açmış olduğu centilmenlik yarışmasında da ilçe birincisi olduk ve



Temmuz 7–9 arası Bosna Hersek’e bedava geziye gidiyoruz. Tüm masraflar belediye başkanlığına ait. Tüm öğretmenler beraber 1 yıllık çalışmanın ödülü olarak gidiyoruz. (Hasan)

Safa ve Hasan’ın ifadelerinde yöneticilerin yeterliliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yolu olarak MEB’den aldıkları geri bildirimleri kullandıkları görülmektedir. Hasan, yöneticiliği süresince kendi adına hiçbir soruşturma açılmamış olmasını başarı göstergesi saymaktadır. Safa ve Hasan ayrıca MEB’den aldıkları teşekkür belgelerinin de uygulamalarının ve eylemlerinin başarısını gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle özellikle Hasan’a göre okulunda üniversiteye giren öğrenci oranının yüksek olması ve aldığı teşekkür belgeleri nedeniyle yöneticiliği tam anlamıyla yerine getirmekte ve uygulamalarında düzeltecek ya da geliştirecek bir yön bulunmamaktadır. Bu noktada diğer bir araştırma konusu da MEB’in ne sıklıkla okulları ve yöneticilerini değerlendirip ödüllendirdiği ve bu süreçte ne gibi değerlendirme kriterleri kullandığıdır.

#### **4.2.2.1.2. Öğrenci- Öğretmen Anket ve Yazılı Değerlendirmeleri**

Yapılan görüşmelerde anketlerin yöneticilere yeterliliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme amaçlı önemli veri sağladığı görülmektedir. Görüşülen yöneticilerin tamamına yakını bu anketlerden çok faydalandıklarını vurgulamışlardır. Örneğin Süleyman sene sonunda öğretmen ve öğrenciler tarafından kendi değerlendirmesinin yapıldığı anketler sonucunda genelde mutlu edici dönütler aldığını fakat gene de her sene bu anketlerden yeni bir şeyler öğrendiğini belirtmiştir. Kullandığı bir kelime ya da yaptığı bir davranışın anketler sayesinde karşı taraftan nasıl farklı algılanabildiğini gördüğünü ve hiç aklına gelmeyen konularda kendisini değiştirmesi gerektiğinin farkına vardığını belirtmiştir.

Öğretmenlerce benim değerlendirildiğim bir çalışma var her sene yapıyoruz. O da çok mutlu edici bir şey. Öğretmen arkadaşlarımızın bana verdikleri puan 90’dan aşağı olmamıştır. Demek ki doğru işler yaptığımı gösteriyor. Bir anketteki bir soruya 1-2 kişi olumsuz cevap verirse ona bakmıyorum bile. Ama o soruya cevap veren 5-6 kişi varsa olumsuz veya olumsuza yakın, acaba neden, yani ben öyle olmadığımı düşünsem bile, neden öyle algılandım bu insanlar beni öyle algıladı diye düşünüyorum. Bir kişiden gelse bu onu boş ver o gıcık birisi, bazı anketlerde saçma sapan dolduranlar vardır. Ama 5-6 kişinin aynı gözlemi yapmış olması.. Örnek vereyim mesela bu seneki öğrenci anketinde, çok fazla kullanmamaya çalışırım ama işte tembih amacı ile hakaret amacı ile değil, “gel lan buraya” derim. Öğrencilerden birisi onu bu şekilde yazmış, demek ki bunu hakaret olarak algıladı. Müdür bey bize böyle demek hakkını nereden alıyor. Dedim ki sevgi sözcüğü

olarak da söylesen yanlış anlaşılıyorsa olabildiğince kullanmaman gerekir. Anlayış farklı olabiliyor. O yüzden çıkarımlarımız mutlaka oluyor, gülüp geçtiklerimiz de oluyor, çıkarımlarımız da oluyor. Ders almak isteyenlere ders çok. (Süleyman)

Melda da aynı Süleyman gibi öğretmen ve öğrenciler tarafından kendinin değerlendirildiği anket sonuçlarının onu düşündürdüğünü, bu şekilde güçlü ve zayıf yanlarının farkına vardığını belirtmiştir.

Öğrencilerden yazılı değerlendirmeler alıyorum. İş arkadaşlarımdan ve yöneticilerimden sözlü dönütler alıyorum. Benim aldığım terfiler pozitif dönüt veriyordu. Aldığım dönütlerde iyi bir eğitimci, davranış bilimler uzmanı ama çok otoriter deniliyordu. Bu benim zayıf yönüm mü güçlü yönüm mü karar vermiş değilim henüz. Çünkü bu da yerine göre değişebiliyor. (Melda)

Anketler, sınavlar, veli ve öğrencilerin aktardığı geri bildirimler bize eksikler konusunda bilgi veriyor. (Tayfun)

Memnuniyet anketi veriliyor. (Mecit)

Öğrenci, öğretmen ve velilere yöneticiliğiyle ilgili geri bildirim almak için uyguladığı anketlerden çok şaşırtıcı sonuçlar alan Zafer, anketler sayesinde karşı tarafın kendini nasıl algıladığını görebildiğini ve bu şekilde eylemlerine farklı bir yön verebildiğini belirtmiştir.

Göreve başladıktan 2-3 ay sonra herkes eteğindeki taşları döksün diye toplantı yaptım. Anket de yaptım; veliye, öğrenci ve öğretmenlere. Yazılanları bir okusanız otoriter, diktatör olmalısınız. Ama benim niyetim üzüm yemek. Ama amacım öğretmen ne düşünüyor falan değil. Ben insanları tanıyorum, kimin benim için ne düşündüğünü bilirim. Ama söylenmeyin söyleyin derim. Yüzüme karşı da söylediler. Acayip şeyler. Karşı tarafın algılaması farklı dedim ya, alakası olmayan şeyler, aman allahım dedim. Not tuttum ve kendi kendime daha dikkat etmen lazım dedim. (Zafer)

Murat ise anket uygulamasıyla birlikte bir de öğretmenlerle birebir görüşme yaptığını belirtmiştir. Bu tür bir görüşme Murat'a ankette ortaya çıkan sonuçlar üzerine öğretmenlerle derinlemesine düşünme olanağı sağlamaktadır. Murat ilk kez geçen sene uyguladıkları yüz yüze görüşme tekniğinin anket verilerini kendileri için daha değerli kıldığını ve sorunlara bu şekilde daha yapıcı çözümler üretebildiklerini belirtmiştir.

Her dönem sonunda hocalara ve öğrencilere anketler veriliyor. Hocalara verilen tek bir anket her şeyi kapsıyor: yönetim, sınav, müfredat, koordinatörle ilgili. Bir de (görüşme yolu) değerlendirmeler var. Değerlendirmeleri ilk kez geçen sene uyguladık. En faydalı değerlendirmeler oldu. Orada daha iyi anlıyorum. Ankette istatistiklere bakıyorsun, ama değerlendirmelerde birebir konuşurken istatistiklerin sonuçları hakkında fikirlerini sorunca: mesela “şu konuda %45 aldık, sen ne düşünüyorsun”. Ve onun detayına girince birebir görüşmelerden çok şey öğrendim. Eskiler [eski öğretmenler] özellikle daha açık. Yenilere göre müdür olgusu var ama eskilere göre bu kişi benim ..... (Murat)

Cahit, öğretmen, öğrenci ve idareciler tarafından cevaplanan anketlerden okul yöneticisinin korkmaması gerektiğini vurgulamıştır. Ona göre bu tür anketlere bir tehdit unsuru olarak değil, gelişim anahtarı olarak bakılmalıdır.

Öğretmen, öğrenci ve idarecilere anket çalışması yaptık. Öğretmenlere söyledim bunları yüzlerini buruşturdular. Ama benim ki de 90'lara çıkmadı. Demek ki var eksiklerimiz. Sonuçta %70'i böyle diyorsa demek var böyle bir şey. Öğrenci anketi seni görevden atmayacak ya da görevinde yükseltmeyecek. Ben gereken dersleri alırım bunlardan. (Cahit)

Anket çalışmalarımız var, çalışanlara ve öğretmenlere yönelik, kapalı ve açık uçlu sorularla geri dönüt alıp eksiklerimizi tespit ediyoruz. Öğretmenlerimizle yüz yüze görüşme yapıyoruz. İdari odalarımızın kapıları her zaman açıktır. Şeffaf bir ortam vardır. (Cihangir)

Okul yöneticilerinin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi biçimlendirici (formative) değerlendirme ya da geri bildirimler, üzerinde derin düşünmek için zengin veri sağlayabilmektedir (Irons, 2008). Geri bildirim öğrenciler, meslektaşlar, öğretmenler, mentor ve daha birçok kişiden alınabilir. Değerlendirilen, performansının etkililiğini, eksiklerini öğrenir ve bunun üzerine düşünme fırsatı yakalar. Okul yöneticileri ifadelerinde geri bildirimlerin sadece kendileri için olan faydalarına değinmişlerdir. Ancak her tür geri bildirim değerlendirilmeyi yapanlara da faydaları vardır. Bu süreçte değerlendiren de değerlendirilen kişinin uygulamalarının etkililiği, nasıl olduğu ve aslında nasıl olabileceği, bu kişinin uygulamalarından asıl beklentilerinin ne olduğu konusunda yansıtıcı düşünme sürecine girebilmektedir (Irons, 2008).

#### **4.2.2.2. Resmi Olmayan Değerlendirme**

##### **4.2.2.2.1. Öğrenci ve Öğretmen Geri Bildirimleri**

Okul yöneticileri öğrenci ve öğretmenlerden farklı şekillerde aldıkları geri bildirimlerin eylemleri hakkında çok faydalı değerlendirmeler sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerden kendilerine uzak durduğu konusunda eleştiri alan Cihangir, bu eleştiriyi değerlendirip öğrencilerle daha fazla zaman geçirebilmek için farklı stratejiler geliştirdiğini belirtmiştir.

Müdür olduğunuz için öğrencilerden uzak kaldığınızı, koptuğunuz noktalar olabiliyor. Bu konuda bir eleştiri aldım ve bu eleştiri üzerine öğrencilerin arasında olmaya özen gösteriyorum. Belirli dakikalarım odamda geçiyor, onun dışındaki tüm zamanlarımı öğrenci ve öğretmenlerimle geçiriyorum. Bu, aldığım eleştiriler üzerine kendimde geliştirdiğim bir prensip oldu. (Cihangir)

Mezun edeceği öğrencilerden kendini çok iyi tanıdıkları için eleştiri almak isteyen Cemil ise bir öğrencisinin eleştirisi sayesinde dinleme becerisinin zayıf olduğunu farkına varmış ve bu konuda kendini geliştirmek için çalışmalar yapmıştır.

Benim 8 sene okuttuğum sınıfım mezun oluyordu. Benim amacım hem onlara bir şeyler vermek hem de almaktı. “Bakın arkadaşlar siz gidiyorsunuz ama buraya sizin gibi kardeşleriniz gelecek, açık yüreklilikle –hocam bak sen şunu şunu yaptın, ama bunu yapmasan şöyle olurdu” diyebilirsiniz. Başladılar yorum yapmaya, ama hep aynı yorumlar; hocam ben sizi çok seviyorum, babam gibi oldunuz vs vs. Yatılı okul olduğu için daha çok şey paylaşıyorduk öğrenciyle. Ama söyledikleri hep bildiğim şeylerdi. Bir tanesi dedi ki “Hocam bazen bir şey söylüyoruz ne yapacağınız belli olmuyor” dedi. Aferin sana dedim, çok doğru bir tespit. Bu olaydan alacağımı aldım. Yöneticiliğin gereklerinden bir tanesi de çok iyi dinleyebilmesi. Bu zayıf yönümü mümkün olduğu kadar okuyarak, dinleyerek geliştirmeye çalıştım. Ama daha çok okuyarak geliştirdim. Okuduklarımı uygulamak şeklinde. Bu zayıf yönümü iyi dinleme ile kapatmaya çalıştım. (Cemil)

Yiğit ise öğrenci ve öğretmenlerle sene başında ve sene sonunda beklentilerinin neler olduğu ve bunların gerçekleşip gerçekleşmediği konusunda sözlü diyaloga girdiğini belirtmiştir. Sene başında öğrenci ve öğretmenlerin beklentilerini sorup öğrenmek sene içerisinde eylemlerine yön vermesi konusunda kendisine bilgi sağlayacak ve belki de tüm sene istenmeyen eylem ve uygulamalar içine girmesini engelleyebilecektir. Ya da önceden bilincinde olduğu beklentilerin okulun kültür ve politikasına uymadığını düşünüyorsa, bunları değiştirmek ve ya bunların neden mümkün olmadığı konusunda öğrenci ve öğretmenlere bilgi verebilecektir. Böylece yönetim daha katılımcı bir süreç haline gelebilecektir.

Senenin başında öğrenciye sor: benden senenin sonuna kadar ne bekliyorsun. Sene sonunda bende ne buldun diye sor. Aynaya bak, kendini gör. Öğretmenlerden yazılı olarak yönetimden beklentilerini istemiyoruz ama konuşuyoruz bunları. (Yiğit)

Mesela okul dergimizde yazmış öğrenciler. Beni bildikleri ve bunu söylerlerse bir tepkiyle karşılaşmayacaklarını bildikleri için bunu söyleyebiliyorlar. Bir karikatür çizmişler.....Karikatürde ben müdür yardımcısıyla burada konuşuyorum, ona yönetmelikleri anlatıyorum ve disiplin yönetmeliğini anlatıyorum, o da uyuya kalıyor ben konuşurken, horlama sesleri falan geliyor. (Emin)

Emin ise sadece kendisine direk yöneltilen eleştirilere değil algılarının her türlü eleştiriye açık olduğunu bir karikatür örneğiyle vermeye çalışmıştır. Bu karikatürü gördükten sonra Emin okulda yaptığı konuşmalarda daha dikkatli olduğunu ve konuşmalarını gereksiz yere uzatmamaya daha çok özen göstermeye başladığını belirtmiştir. Cahit kendisine açık olan öğretmenin kendi için asıl faydalı olacak kişi olduğunu belirtmiş ve yapıcı eleştiriye açık olduğunu vurgulamıştır.

Ben eleştiriden hiçbir zaman kaçmam. Dedikoduya çevrildiği zaman rahatsız olurum ama yüzüme karşı bana istediği eleştiriyi yapabilir. “Müdür Bey sen bunu yaptın ama şöyle yapsaydın daha iyi olurdu” derse biri, ben böyle insanın elini öperim. O dost insandır. Ondan zarar gelmez. (Cahit)

#### 4.2.2.2.2. İdari Kadro Geri Bildirimleri

Yöneticiler eylemleri, performansları ve gelişimleriyle ilgili idari kadro ve üst yönetimin geri bildirimlerinden de çok yararlandıklarını belirtmişlerdir. Emin ve Senem verdikleri örneklerde kendi idari kadrolarından geri bildirim alırken, Volkan’ın örneğinde çalıştığı kurumun üst yönetiminden geri bildirim aldığı görülmektedir.

Kendimle barışığım, açığım. Gerektiğinde diğer idarecilere soruyorum. Örneğin öğrencilere konuşma yaptığım zaman nasıl olduğunu, bir hatam olup olmadığını sorup onlardan da eleştiriler alıyorum. Bazen çok fazla uzattığımı söyleyebiliyorlar. (Emin)

Belli aralıklarla belli dönemlerde özellikle, diğer idarecilerden beni değerlendirmelerini isterim. Ne gördünüz? Bir yıl önceden farkım ne? Şimdi daha iyiye doğru gelişme var mı? Varsa nedir? Ya da hala eksik olan ne? Kafamda 6 aylık rutin dönemler vardır. 6 ayda bir bu şekilde bir sohbeti mutlaka gerçekleştiririm. (Senem)

İdari kadroyla paylaşım da, aynı öğretmen ve öğrencilerden alınan dönütler gibi okul yöneticisinin kendini analiz edebilmesi olanağını sağlayabilmektedir. Yapılan araştırmalar idari kadro elemanlarının tecrübesiz olsalar bile okul yöneticisinin gelişimine büyük katkıları olabileceğini göstermektedir (Parkay&Currie, 1992).

Volkan, sene sonunda çalıştığı kurumun üst yöneticisine giderek uygulamaları, performansı ve gelişimi hakkında geri dönüt istediğini ve bunun zaman içinde çok faydasını gördüğünü söylemiştir.

Sanem Hanımla mesela ilk sene sonunda hiç konuşmamıştık performansım hakkında. Ben yanına gittim ve hiçbir şeyi eksik yapmıyor muyum ben, anlatsanıza bana nasıl gidiyor bu iş? İşimi düzgün yapıyor muyum? dedim. Benim hatam, ben sana hiç geri bildirim vermedim dedi ve çok yararlı paylaşımlarda bulundu. Faydasını gördüm. (Volkan)

#### 4.2.2.2.3. Veli Geri Bildirimleri

Yöneticilerin eylemlerini ve yeterliklerini izleme, geliştirme ve değerlendirme yollarından birisinin veli geri bildirimini ya da veli talepleri olduğu araştırmada öne çıkan bulgular arasındadır. Veli geri bildirimini sayesinde kendi uygulamalarını sorgulayan ve nasıl daha iyi olurum sorusunu soran Cahit ve Zafer’in ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

Mesela veli ilişkisini gördüğüm zaman ki güne kadar çalıştığım hiçbir okulda veli öğretmenleri sorgulamıyordu. O okulda bunu görünce insan kendini toparlamak zorunda kalıyor. Müdür Bey şurası çok kirli dediler mesela. Ama bunu önceki okullarda söylemiyorlardı. Bunu duyunca kendinize çeki düzen vermeniz gerekiyor. Oradaki öğretmenlerin tecrübeleri, mesela öğrencilerin tutumunu görünce kendinize çeki düzen veriyorsunuz. Bu bakımdan o okulun yeri benim için biraz daha farklıdır. (Cahit)

Ben veliye diyorum zaten: veli toplantılarına gelin, bizi sorgulayın diyorum. Siz bizi sorgulamazsanız biz uyur, problem yok zannederiz. (Zafer)

Daha önce çalıştığı kurumlarda veli taleplerine rastlamayan Cahit, bunun önemini şu anki çalıştığı okulda kavramıştır. Çünkü velilerin istek ve şikâyetleri ona, okuldaki uygulamalar ve kendi uygulamaları hakkında geri bildirim vermiş ve bu şekilde kendini değerlendirme imkânı bulmuştur. Cahit ve Zafer'in ifadeleri Fullan'ın (1997) "Problemler bizim dostumuzdur. Vazgeçilemezler" sözünü destekler niteliktedir.

#### **4.2.2.2.4. Bireysel Değerlendirme**

Görüşme yapılan yöneticiler bireysel olarak kendilerini farklı şekillerde değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan en çok kullandıkları yöntemlerden ikisinin sorgulama ve güçlü ve zayıf yönlerinin analizi olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin en yoğun olarak bireysel değerlendirme içine girdikleri zaman dilimlerinin, gece uyumadan ve gün bitiminde okuldan ayrılmadan önce olduğu öne çıkan bulgular arasındadır.

##### **4.2.2.2.4.1. Sorgulama**

Özellikle Yahya ve Işık'ın ifadelerinde vicdanlarıyla girdikleri muhakemenin eylemlerini değerlendirmede etkili olduğu görülmektedir. Bir şeyleri yanlış yapabilmenin vereceği vicdani rahatsızlık onları eylemlerini sorgulamaya itmektedir.

Kendimi olumlu değerlendirmem benim akşam rahat yatmamdır. (Cemil)

Akşam eve gittiğimde bugünün muhasebesini yaparım. Hatalarım nedir, doğrularım nelerdir, ne yapmam lazım, hata yaptıysam bunlar düzeltilebilir mi diye mutlaka muhasebesini yaparım. Bu vicdanen yapılır zaten. (Yahya)

En önemli şey başınızı yastığınıza koyduğunuzda ben bu çocuk için gerekeni yaptım duygusuyla uyuyabiliyorsanız o zaman hiçbir sorun yok zaten. Ama acaba öyle mi böyle mi diye düşünmek de sizin gelişmenizi olumlu etkiliyor. Ertesi gün olayı farklı açıdan ele aldığınızda başka bir şey de görüyorsunuz bu sefer. (Işık)

Işık ayrıca gün bitiminde ofisten ayrılmadan günün değerlendirmesini yaptığını, o gün içinde neler yaptığını, tatmin edici sonuçlar alıp almadığını gözden geçirdiğini belirtmiştir.

Gün içerisinde çok yoğunuz evet, ama günü değerlendirdiğim zaman dilimlerim var. Genellikle herkes okuldan çıktıktan sonra 7.00–7.30 gibi (eğer başka bir işim yoksa) ayrılıyorum. O süreç odamı toparladığım, aynı zamanda beynimi de toparladığım bir süreç. Gün içinde neler oldu, masamdaki evraklara bir kez daha bakıp günü bitirdiğim süreç. Daha çok o zaman değerlendiriyorum günü. (Işık)

Kendimi sorgulamamda herhangi bir ölçü yok. Akşam yattığımda düşünürüm bugün nasıl geçti diye, ya da okuldan çıkarken bunu düşünürüm. Ama her gün bir kural olarak bunu yapmam. (Emin)

Senem ise her yılın sonunda o sene içindeki üretimlerine bakarak kendini sorguladığını ve bu şekilde bireysel değerlendirme yaptığını ifade etmiştir.

Belki de hayatta en önemli değerlerden birisi üretken olmaktır. Bir akademik yılı ya da dönemi bitirdiğimde ben bu yıl ne ürettim farklı ne yaptığımı sorgularım. (Senem)

Okul yöneticilerinin kendilerine sordukları sorulara odaklanılacak olduğunda genelde, verdikleri kararın kuruma geri dönüşü yönünde sorgulama yaptıkları görülmektedir. Yöneticiler, verilen karar kuruma ne kazandırmış, karar doğru muydu yoksa yanlış mıydı gibi sorular sormaktadırlar.

Esas insan kendi kendini değerlendirmeli. Daha önce verdiğimiz örneklerde yönetici karar veren kişi. Yönettiği yerin her şeyi ile sorumlusu olan kişi. Dolayısı ile verdiği karar kuruma ne katkı sağlamıştır, sonuçları ne olmuştur, kurumu ne kadar ileriye taşımıştır? Yönetici kararı vermeden önce de bu hesaplamayı yapmalıdır verdikten sonra da yapmalıdır. Yani ben böyle bir karar verdim bak yanlış yapmışım. (Süleyman)

Emin ise profesyonel gelişimi ve gelecek planları ile ilgili sorgulama sürecini örnek göstermiştir. Buna göre Emin, zaman zaman kendini il, ilçe milli eğitim müdürü yerine koyarak bu görevleri başarıp başaramayacağını, bu görevleri üstlenmesini engelleyecek eksikliklerinin neler olabileceğini kendine sorduğunu ve bu konuda derin düşünme sürecine girdiğini belirtmiştir.

Bir davranışta bulunduğumda bunun doğru mu yanlış mı olduğunu soruyorum kendime. İyi bir okul yöneticisi miyim diyorum. Ya da ilçe milli eğitim müdürü, milli eğitim müdürü olsam bunu becerebilir miyim diye soruyorum kendime. Bu vizyonumla onu başarabilir miyim diyorum. (Emin)

#### 4.2.2.2.4.2. Güçlü Zayıf Yönlerin Analizi

Okul yöneticilerinin bireysel değerlendirmeleri sırasında güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye çalıştıkları ve daha sonra bunları kendi lehlerine kullanma yoluna gittikleri görülmektedir. Yöneticilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri kendilerini lider ve yönetici olarak değerlendirirken büyük avantaj sağlayabilmektedir. Yöneticilerin güçlü ve zayıf yönlerini bilmeleri onların farkındalıklarını arttırırken karşılaşacakları durumlara hazırlıklı olmalarını sağlamaktadır.

Yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirmelerinde zayıf yön olarak daha çabuk sinirlenme, fevri davranma, mükemmeliyetçilik, delege edememe, yumuşak yapılilik, sert görünüm ve başarılı yönlerini iyi yansıtamama gibi özellikleri öne çıkmıştır.

Kendimde beğenmediğim yan biraz çabuk sinirlenmem. Bunun da sebebi mükemmeliyetçi yapımın olması. Bu yanımı hiç sevmem. Ama atamam da. İnsanlarla konuşurken herkesten biraz daha yüksek ses tonuyla konuşurum. Bir bakarım öğretmen bana niye bağıryorsun der. O bakımdan şimdi öğretmenlerle konuşmadan önce söylüyorum: Bak benim sesim yüksek çıkar, sakın bağıryor diye algılama, benim konuşma tarzım bu. (Cahit)

Zayıf yön olarak bazen öğretmenlere fevri davranıyorum. Bu da herhalde yöresel iklimden dolayı kaynaklanan bir özellik. Karadenizliyim, Trabzon. Ancak 5 dakika sonra öğretmeni yanıma çağırıyorum, çay, kahve ısmarlıyorum, gönlünü alıp gönderiyorum. Ani fevri hareketlerimden zaman zaman yanlış yaptığımı farkındayım. Zaman içinde değişti tabi. Mesela 15 sene önce benim yanıma herkes kapıyı çalıp giremezdi. Girerken düşünürdü. (Hasan)

Zayıf yönüm aniden parlamam. Onu da körüklemeye çalışıyorum. Bunu öğretmenlerim biliyor. Daha sabırlı olmayı öğrenmeliyim. Olayların üzerinden 1 gün geçiriyorum artık. Öğretmenim hemen gelirse “şu anda çok sinirliyim, seni kırmak istemiyorum, bu konuyu yarın konuşalım” diyorum. Bu yönümü bildiğim için kalp kırmamaya özen gösteriyorum. (Hivda)

Cahit, Hasan ve Hivda yukarıdaki ifadelerinde ortak zayıf yön olarak iletişim becerilerindeki eksikliklerinden bahsetmişlerdir. Olaylar karşısında çabuk sinirlenip daha sonradan pişman olacakları tepkileri vermeleri kendilerinde değiştirmek istedikleri bir yöndür.

.....“Hocam bazen bir şey söylüyoruz ne yapacağınız belli olmuyor” dedi. Aferin sana dedim, çok doğru bir tespit. Bu olaydan alacağımı aldım. Yöneticiliğin gereklerinden bir tanesi de çok iyi dinleyebilmesi. Bu zayıf yönümü mümkün olduğu kadar okuyarak, dinleyerek geliştirmeye çalıştım. Ama daha çok okuyarak geliştirdim. Okuduklarımı uygulamak şeklinde. Bu zayıf yönümü iyi dinleme ile kapatmaya çalıştım. (Cemil)



Duruş itibarıyla her tarafa gülücükler dağıtan bir yapım yok. Ciddi bir ifadem var, kaşlarım arasındaki çatıktan dolayı. İnsanlar benimle konuşurken sıkıntı yaşıyor. Asabi bir tip gibi gözüküyorum. Bunun iyi yanı her olur olmaz işte insanlar karşına dikilmiyor, ama kötü yanı da olumlu gelecek şeyleri de engelleyebiliyor. Ama benle 2 dakika konuştuktan sonra tamamen değişiyorlar. Biz sizin için böyle düşünmüyorduk ama öyle değilmişsiniz gibi ifadelerle çok sık karşılaşıyorum. (Cahit)

Mecit ve Süleyman'ın olaylara duygusal yaklaşımları, kendilerinde zayıflık olarak niteledikleri bir özelliktir. Çünkü onlara göre zaman zaman kararlarına duygularının yön vermesi karşıdaki kişiler tarafından kötüye kullanılmaktadır.

Olaylara çok duygusal bakmam zayıf yönüm. (Mecit)

Ben duygusal yapılı yumuşak huylu biriyim, bazen o sertlik bölümünü yapamam. İşte yöneticilikte kendimde gördüğüm zayıf yön olarak duruyor o. Örnek dersin, yıllar önce birisine bir ceza vermiştim, maaş kesim cezası. Ceza tarafı sende kalsın da para tarafını ben kendim vereyim dedim, acıdım öyle olunca. Acıma duygusunun olması güzel de bizim Türkiye'de yöneticilerde yanlış anlaşılmalara olabiliyor. (Süleyman)

Mine ise mükemmeliyetçi yapısından dolayı delege etmesi gereken işleri delege etmeyip kendisinin üstlendiğini ve bunun yaptığı işi zorlaştırdığını belirtmiştir.

İşi veriyorsunuz karşıdaki insan onu yapıyor, bakıyorsunuz eksiği varsa tekrar üstünden geçiyorsunuz. Böyle yapacağıma kendim yapayım, o da yanlış bir şey ama hadi yanlış olduğunu bile bile yine devam ettiriyoruz. (Mine)

Safa ve Senem zayıf yönleri olarak kendi başarılarını ve iyi yönlerini dışarıya iyi yansıtamamaktan şikâyetçi olmuşlardır.

Eğitim alanında yaptığım işleri, güzel şeyleri hiçbir zaman reklam etmeyi sevmem. Eğitime yansımaları açısından yapıyorum. Aslında biraz da reklam yapmak lazım çünkü en azından başka kurumlara örnek olması bakımından yapmak lazım. Başka kişilere örnek olması açısından. (Safa)

Kendimi eksik gördüğüm noktalardan biri satıştır. Kendi PR'ını dışarıya karşı çok iyi yapan bir insan değilim. Çünkü benim artık konumum gereği basınla daha sıkı fikri olmam gerekiyor. Bu tam zamanında sorulan bir soru aslında. Daha 1 ay önce mentorumla yaptığımız bir görüşmede beraber belirlediğimiz bir eksiklik bu. (Senem)

Güçlü ve zayıf yönlerin analizi bir çeşit SWOT analizi olarak da değerlendirilebilmektedir. Moon (1999) SWOT analizini, düşünmeyi derinleştirebilme özelliğinden dolayı yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir egzersiz olarak kullanmaktadır. Ona göre SWOT analizinin derin yansıtmayı güçlendirdiği gibi değişime de ön ayak olma özelliği vardır. Ancak bu analiz tekniğinde sadece güçlü ve zayıf yönlerin değil, fırsat ve tehditlerin de analizi yapılmaktadır.

#### 4.2.2.2.5. Sevilmek

Okul yöneticileri ifadelerinde yeterliliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yollarından biri olarak da öğretmen, öğrenciler ve diğer yöneticiler tarafından sevilme düzeylerine değinmişlerdir. Okul yöneticileri çalıştıkları kurumdan ayrılırken diğer çalışanlardan aldıkları dönütlerin, seneler sonra karşılaştıkları bir öğrencinin kendilerine hürmet ve vefa borcu göstermelerini ya da eski kurumlarındaki çalışma arkadaşlarının kendilerini yıllar sonra da arayıp sormalarını kendilerini değerlendirme kriteri olarak görmekte-dirler.

1985'te Elazığ'dan ayrıldım, 24 sene olmuş, İstanbul'a gelen benim ziyaretime gelir. Ve hep şunu söylerler, ya senden sonra tadı tuzu kalmadı okulun. Diğer çalıştığım okullarda da sık sık bunu duydum. (Süleyman)

...hem amirlerim hem benden hizmet alanlar hem çalışma arkadaşlarım hem kurum içinde hem kurum dışında hizmet alanların o olumlu dönüşlerinde onu hissediyorum. Ayrıldığı her kurumda 2-3 yıl yankısı sürüyor. Öğrencilerim ağlıyor velilerim üzülüyor. Hakikaten öğretmen arkadaşlarım, ben buradan 2 yıl ayrıldım, hala sitemde hala ziyaretlerde, hocam ne olursun geri gelin, geri alalım seni falan üzülen ağlayan. Bu demek ki iyi yapıyorum yanlış yapmıyorum. (Behçet)

Geçenlerde sahilde yürüyorum, biri balık tutuyor ve önümü kesti. 1977 yılında Edirne'den öğrencimmiş. Mimarmış, bana kartını verdi. Çok mutlu oldum. Bana arkasını dönmedi. O ideolojik devrede de çalıştık. Aynı ideolojiyi paylaşmadığını da söyledi ama beni sevdiğini de söyledi. (Yiğit)

Meslektaşlarım arasında gerçekten sayılan sevilen takdir edilen birisiyim. Çalışmaları örnek alınan birisiyim. Farklı uygulamalar yapmayı seviyorum. Özellikle çok fazla da böyle etrafa bakmam, kendim yeni şeyler üretmeye çalışırım. (Safa)

Süleyman, Behçet, Yiğit ve Safa'nın ifadelerinde aldıkları olumlu geri bildirimlerin diğer merceklerden nasıl göründüklerinin değerlendirmesini yapmak için kendilerine önemli bilgi sağladığı görülmektedir. Bu geri dönüt kendilerine kısa dönemlerdeki belirli eylemleri üzerine değerlendirme yapabilme şansı vermese de uzun dönemde genel bir yönetici olarak kendilerine eleştirel bakabilmelerini sağlayabilmektedir.

### 4.2.3. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Sürecine Girdikleri Kişiler

#### 4.2.3.1. Bireysel Yansıtma

Yöneticilerin bireysel olarak da eylemlerini ve uygulamalarını sorguladıkları, görüşmelerden edinilen bilgiler arasındadır. Bireysel yansıtma ya da sorgulama, kişinin içinde bulunduğu ortamı daha iyi anlayıp analiz etmesini ve gelecekteki eylemleri üzerine düşünüp, onları planlama olanağı sağlayabilmektedir (York-Barr, 2006). Yöneticilerin kendilerini sorgulama alanları ve zamanları çeşitlilik gösterirken gün sonunda günü değerlendirmelerinin ve gece yatmadan gün içindeki eylemleri üzerine düşünmelerinin yöneticilerin ortak özelliği olduğu görülmektedir.

En önemli şey başınızı yastığınıza koyduğunuzda ben bu çocuk için gerekeni yaptım duygusuyla uyuyabiliyorsanız o zaman hiçbir sorun yok zaten..... Gün içerisinde çok yoğunuz evet, ama günü değerlendirdiğim zaman dilimlerim var. Genellikle herkes okuldan çıktıktan sonra 7.00–7.30 gibi (eğer başka bir işim yoksa) ayrılıyorum. O süreç odamı toparladığım, aynı zamanda beynimi de toparladığım bir süreç. Gün içinde neler olduğunu düşündüğüm, masamdaki evraklara bir kez daha bakıp günü bitirdiğim süreç. Daha çok o zaman değerlendiriyorum günü. (Işık)

Hemen hemen her gün okul kapandığı zaman şöyle bir kafamdan bugün ne yaptık, hangi davranışları sergiledim ve hangileri doğru ve hangileri yanlıştı. İnsan bu sorgulamayı yaptığı zaman kendini toparlıyor. (Hivda)

Ancak Işık ve Hivda'nın ifadelerinde okul yöneticilerinin bireysel yansıtma sürecinde genelde eylem üzerine yansıtmayı (reflection-on-action) kullandıkları görülmektedir. Yöneticiler bunun sebebi olarak da gün içindeki yoğunluklarının onları hızlı karar vermeye ittiğini ve bu nedenle eylem anında detaylı düşünemediklerini göstermişlerdir.

Günü değerlendirmenin yanında bir yılın sonunda düşünerek sorgulama yoluyla yöneticilerin kendilerini değerlendirdikleri de araştırma bulguları arasındadır. Senem ve Işık her eğitim yılı sonunda bireysel olarak derin düşünme ve sorgulama yoluyla yıl içindeki performanslarını değerlendirdiklerini ve gelecekte neler yapabilecekleri üzerinde düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Belki de hayatta en önemli değerlerden birisi üretken olmaktır. Bir akademik yılı ya da dönemi bitirdiğimde ben bu yıl ne ürettim, farklı ne yaptığımı sorgularım. (Senem)

Kendi okulumun her sene daha iyiye gitmesi gerekiyor benim için. Bir önceki yılı beğenmemem lazım. Daha iyi ne yapabilirim sorusunu sorarım. (Işık)

Senem ve Işık'ın yukarıdaki ifadelerinde okul yöneticilerinin gene olay üzerine yansıtma tekniğini kullandıkları görülmektedir. Yöneticilerin bireysel yansıtma sırasında kendilerine yönelttikleri sorular ise araştırma bulgularına göre çeşitlilik göstermektedir. Problemleri üzerine düşünerek bireysel yansıtıcı düşünme sürecine girmek, bireylere kişisel performansları ve uygulamalarındaki ikilemler ile sorunlara farklı çözüm yolları üretmek konusunda daha çok farkındalık sağlayabilmektedir (York-Barr, 2006).

..... hep bir gün nasıl geçiyor, ne oldu, tabi ki bazen çok düşünmeden kararlar, tepkiler verebiliyorsunuz. Ama sonrasında mutlaka ben ne yaptım? Niçin öyle yaptım? Kendimi çok duygularıma mı kaptırdım? Daha farklı nasıl çözebilirdim? Olaylar olduktan sonra mutlaka bu sorgulamayı yapıyorum..... Bu benim rutinim artık. (Senem)

Veli, öğrenci, misafir, öğretmen olarak bana nasıl davranılmasını isterdim? Bu soruyu hep sorarım. (Süleyman)

Neden buradayım sorusu çok önemli. (Mecit)

Okul yöneticilerinin, kendilerine eylem sırasında ya da eylem sonrasında yansıtıcı düşünme sürecine girmelerini sağlayacak çeşitli sorular sorarak bireysel yansıtma sürecine girebilmekte oldukları görülmektedir. Araştırma katılımcılarının ifadelerinden de anlaşıldığı üzere bireysel yansıtıcı düşünme uygulamalarını geliştirmek için birçok farklı yöntem kullanılabilir. Day (1993) bireysel yansıtmayı ancak bireyi çoklu yansıtma ortamlarına götürebildiği sürece başarılı görmektedir. Çünkü bu uygulamalar eleştirel diyalog düzeyine çıkarılmadığı sürece sadece kişisel düzeyde kalacak ve kurum ve hatta kurumlararası etkileşimin gelişmesine katkı sağlamayacaktır. Ayrıca yapılan araştırmalar iş yükü nedeniyle yöneticilerin yansıtıcı düşünmeyi nadir uygulayabildiklerini ve bu uygulamaların da çoğunlukla bireysel düzeyde kaldığını göstermektedir (Vince & Salem, 2004).

#### **4.2.3.2. Eş ile Yansıtma**

Türk okul yöneticilerinin yöneticilik uygulamaları üzerine ya da karşılaştıkları problemler üzerine, eşleriyle konuşmamayı tercih ettikleri analizler sonunda öne çıkmaktadır. Okul yöneticileri, okulda karşılaştıkları problemleri eve taşımamaya hassasiyet gösterdiklerini ve problemlerini kendi yöntemleriyle halletmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda okul yöneticilerinin ifadeleri şu şekildedir:

Okuldaki güzel şeyleri evde konuşuyoruz ama çok fazla okulu eve taşımamaya çalışıyorum. Benim bilmem gerekenleri ben biliyorum. (Yiğit)

Bir sorun olduğunda ailemden kimseyle hiçbir zaman direk görüşme olmaz. Sorunları biraz üzerinden geçtikten sonra eşimle paylaşabiliyorum, bazılarını tabi ki. Onun da hukuk deneyimi olduğu için belki o konuda yardımcı olabiliyor. Ama birçok şeyi anlatmamayı tercih ederim. (Dilek)

Ailemi hiçbir zaman okul ortamına katmamaya çalışırım. Eşim de okulun bir velisi. Ailemle okulla ilgili bir durumu paylaşmam. Ama genel bir uygulamayla ilgili durumu kendisi de öğretmen olduğu için sorabilirim. Ama olayı buraya somut olarak indirgemem. (Zafer)

Dilek ve Zafer'in eşlerinin hukukçu ve öğretmen olmalarından dolayı kendileriyle birçok konuda görüş alışverişinde bulunabilecekleri halde sık sık bu tür bir paylaşım içine girmekten kaçındıkları görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri olarak profesyonellik gereği işi eve taşımama prensibi düşünülebilmektedir.

#### **4.2.3.3. İdari Kadro ile Yansıtma**

Türk okul yöneticilerinin karar vermeden önce ya da kararlarını değerlendirmek için yoğun olarak idari kadrolarından görüş aldıkları, onlarla bu konuları tartıştıkları ve bu süreçte yansıtıcı düşünme uyguladıkları görülmektedir.

Çok da değiştirdiğim kararlarım olmuştur. İdareci arkadaşlardan ve öğretmenlerden hep fikir alırım. Sonuçta kararı ben veririm ama fikirlerine de başvururum. Eğer biri beni başka yönde ikna ederse hemen anında değiştiririm kararımı. Çünkü insan yetiştiriyoruz. Bana çıkmaz zarar, topluma çıkacaktır. Eğer bir insanın bir konuda bilgili olduğuna inanıyorsam ondan mutlaka bir şey öğrenirim. (Cahit)

Haftada bir gün idari kadroyla bir araya gelip okulun geçen haftasını ve gelecek haftasını değerlendiriyoruz. Ekipte 8 kişiyiz. Alınan kararları bir sonraki haftanın başında bölüm başkanlarıyla paylaşıyoruz ve eleştiriye açıyoruz... (Cihangir)

.....öncelikle yardım alacağım kişiler müdür yardımcısı arkadaşlarım olacaktır. Okulumuzdaki ilişkiler çok sıcak ve herkes birbirine güveniyor. (Handan)

Mesela okulda bir kriz yaşadık. Okulda yurttan öğrenci kaçması yatılı bir okul için bir kriz. O kriz çözüldükten sonra 2 müdür yardımcıyla, ne yaptık, sizce bu olay neden gerçekleşti, biz o an nasıl tepki verdik, dışarıya nasıl aksettik, nasıl açıklama yaptık ve nasıl yapmalıyız, neden öyle yapmalıyız. Bunları hep sorgular ve beraber tartışırız olayın üzerinden. O da öğretici oluyor. Bunu onlara da söylerim. (Senem)

Senem ifadesinde, edindikleri tecrübeleri grup yansıtması yoluyla öğrenmeye nasıl dönüştürdüklerini belirtmiştir. Problemin çözümlenmesinin ardından olayın daha derin analizini yapmayı ve gelecekte karşılaşılabilecekleri benzer ya da farklı durumlar için repertuar oluşturmayı da sağlayabildiği için problemi doğuran sebepler, çözüm için neler yapıldığı, neler yapılmadığı, farklı başka neler yapılabileceği idari kadroyla tartışılmaktadır.

Kendimle barışığım, açığım. Gerektiğinde diğer idarecilere soruyorum. Örneğin öğrencilere konuşma yaptığım zaman nasıl olduğunu, bir hatam olup olmadığını sorup onlardan da eleştiriler alıyorum. (Emin)

Emin'in ifadesinde yöneticilik uygulamalarının başka merceler tarafından nasıl görüldüğü ve algılandığını öğrenmek için idari kadroyla bu tür bir paylaşıma girdiği görülmektedir.

Müdür yardımcılara da hep sen müdür olsaydın ne yapardın diye sorardım. Müdür yardımcısı olarak öğretmene göre belki daha geniş bir perspektiften bakıyor ama müdür olsa ne yapar, hangi kararı alır? Peki, benim aldığım karar doğru mu yanlış mı? Benim aldığım yanlış kararlar da oluyor. Onları da sorguluyorum onlara. Sizce neden yanlıştı ve bir daha ki sefere ne yapmamız gerekiyor. Orada sürekli beraber sorgulama var. (Senem)

Uygulamaların ve verilen kararların daha sonra idari kadroyla birlikte sorgulanması, müdüre uygulamaları hakkında dönüt ve analiz yapma imkânı verirken idari kadroya da olayları müdür gözüyle görüp yorumlama yetisi kazandırabilmektedir. Bu şekilde idari kadronun okul yöneticiliğine hazırlanması da sağlanabilmektedir. Senem ayrıca aşağıdaki ifadelerinde kendi yöneticilik uygulamalarını örnek olay olarak alıp, bunlar üzerinde idari kadro ile yansıtıcı düşünme sürecine girdiğini ve bu sürecin kendine geri dönüt sağlamakla birlikte onları yöneticiliğe hazırlayıp, onlara eleştirel ve yansıtıcı bakış açısı sağladığını da belirtmiştir.

Müdür yardımcılara da hep sen müdür olsaydın ne yapardın diye sorarım. Müdür yardımcısı olarak öğretmene göre belki daha geniş bir perspektiften bakıyor ama müdür olsan ne yapar, hangi kararı alırdın? Peki, benim aldığım karar doğru mu yanlış mı? Benim aldığım yanlış kararlar da oluyor. Onları da sorguluyorum onlara. Sizce neden yanlıştı ve bir dahaki sefere ne yapmamız gerekiyor. Orada sürekli beraber sorgulama var. (Senem)

Takım halinde öğrenme örgütsel öğrenmenin temel taşı olarak görülmektedir. Çünkü modern örgüt yapısında temel öğrenme ünitelerini bireyler değil takımlar oluşturmaktadır (Senge, 1990). Ayrıca okul kurulundaki paylaşımcı liderlik, yönetimi güçlendirebilmektedir (Hurley, 2006). Çünkü örgütlerde karar sorumluluğunun tek bir kişiden gruba geçirilmesiyle grup bazlı yansıtma uygulamalarına geçiş hızlandırılmış olur (Vince, 2000). Murat, aşağıdaki ifadelerinde idari kadrosuyla uygulama ve eylemlerini değerlendirme sürecine girdiklerini ve bu süreçte kendilerine belirli sorular sorduklarını ve bu sorulara cevap aradıklarını belirtmiştir.

...biz şimdi kendimize bir plan çıkardık: Ne yapıyoruz? Nasıl yapıyoruz? Yaptığımız şeyin işe yaradığını nereden biliyoruz. Özellikle bizim ölçütlerimiz ve kendimizi nasıl değerlendirdiğimizle ilgili. Ortaya çok şey çıktı. (Murat)

Karşınıza öncelikli olarak bir sorun çıkıyor ve yönetmeliğe dönüp bakmak zorunda kalıyorsunuz. Anlamadığınız durumlar da oluyor. Bu hukuk gibi bir şey. Siz okuyorsunuz başka bir şey anlıyorsunuz bir başkası okuyor ve başka bir şey anlıyor. Diğer yönetici arkadaşlarla oturup bazen 3 kişi falan yorumladığımız oluyor, ya da bir başkasına danışmak zorunda kalıyoruz. (Yasemin)

Yasemin, idari kadrosuyla bir araya gelip yönetmelikleri beraber yorumladıklarını belirtmiştir. Okul yöneticisinin idari kadrosuyla güven ilişkisi içinde paylaşımın olmasının diğer bir yararı da okul yöneticisinin yalnızlık hissini azaltabilmesidir. Ancak bu toplantılarda dikkat edilmesi gereken en önemli husus idari ekibin beraber olduğu bu süreç içinde farkında olmadan birbirlerine uyum sağlamaları ve birbirlerini sürekli onaylama eğilimine girmeleridir. Çünkü konsensüs eğilimine giren takımlarda bireyler eleştirel bakışlarını kaybedebilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Okul yöneticisinin idari kadrosuyla sorgulamaya girmesi aynı okulda buldukları için erişim açısından kolaylık da sağlamaktadır (Dana 2009).

#### **4.2.3.4. Arkadaş & Meslektaş ile Yansıtma**

Yapılan görüşmelerin analizlerinde Türkiye'deki okul yöneticilerinin diğer müdür meslektaşlarıyla yansıtıcı düşünme sürecine girmelerinin kendilerini sorgulama ve repertuar gelişimlerinde fayda sağladığı görülmektedir. Yapılan araştırmalarda arkadaş ve meslektaşlarla ilişkilerin de yöneticilerin yansıtıcı düşünme uygulamalarına katkı sağladığı saptanmıştır (Brookfield 1995, s.35). Yöneticilerin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında yönetmelikleri yorumlama gibi konularda tecrübeli yöneticilerin yardımına ihtiyaç duydukları, görüşmeler sonunda öne çıkmaktadır. Tecrübeli yöneticiler bu durumda bir çeşit gayri resmi mentor görevi görmektedirler.

Her insanın güvendiği insanlar vardır. Onlarla bazı şeyleri paylaşıyorum tabi.... Başta müdür muavinleri ve diğer okul yöneticileri. Mesela o benim bilmediğim farklı bir olay yaşamıştır, onunla bunu paylaştığımızda ben de bir şeyler öğrenmiş olurum. Yani öğrenmenin yaşı yok. (Yahya)

Sıkıntılarla karşılaştığımız dönemler oldu tabi ki ilk yıllarda. Mesela başka yöneticilere telefon açar sorardım. Bundan hiçbir zaman imtina da duymadım zaten. Hatta şimdi bile arayabilirim. 20 yıllık yöneticiyim, her şeyi bilirim artık demek saçma. Çağımız artık öyle ki her şey hızla değişiyor. Dün okuduğun genelge 2 gün sonra bakıyorsun değişmiş. Araştırmak çok önemlidir. Ben bunları hep yaptım. Yeni başlayanları daha etkili görürüm hatta. Taze bilgilerle geliyorlar çünkü. (Cahit)

Cahit ve Yahya yukarıdaki ifadelerinde başka yöneticilere de özellikle yönetmelik gibi konularda danıştıklarını, onlarla karşılıklı bilgi aktarımında bulduklarını söylerken,

35 yıllık okul yöneticisi olan Yiğit'in aşağıdaki ifadelerinde ise daha çok danışılan bir müdür olduğu görülmektedir.

Müdürler konuşuyoruz sürekli. Ben burada bir ağabey müdürüm. Benim elimden geçmiş ve müdür olmuş 50'ye yakın insan var..... Bana telefonla soruyorlar bir çıkmaz olduğu zaman. Bir konuda karar verecek mesela, ya da bir dayatma oluyor, bununla nasıl başa çıkacağına karar veremiyor. Her şey kitapta, yönetmelikte yazmaz. Bazı şeyleri siz tecrübelerinize göre değerlendirmelisiniz. (Yiğit)

Yiğit ile görüşme sırasında bir telefon gelmiş ve çevre okullardan bir lise okul yöneticisi kendisine bir konuda danışmıştır. Telefon konuşması kısa sürmüş ancak bu sürede Yiğit karşısındaki okul yöneticisine ihtiyacı olan bilgiyi vermiştir. Konuşma sonunda karşı taraf teşekkür etmiş ve telefonu kapatmışlardır. Araştırmacının gözlemlediği bu olayda iki okul yöneticisi tarafından da bu tür bir telefonun sıradan karşılandığı, sanki bu eylemin günlük işlerinin bir parçası haline geldiği görülmektedir.

Okul yöneticisinin öğretmenlerle, öğrencilerle, aileler, müfettiş, okul kurulu ve okulun çevresindeki toplumla yaptığı sorgulama ve paylaşım onun için her ne kadar değerli olsa da, okul yöneticisinin bu sorgulama sürecini kendisiyle aynı role sahip başka yöneticilerle paylaşımı da onun için büyük bir önem arz etmektedir (Dana, 1990). Ayrıca arkadaş ve meslektaşlarla paylaşım, bu problemle sadece kendisinin karşılaşmadığı hissini vererek yöneticilerin kendilerine olan güvenlerinin azalmasını engeller (Brookfield 1995).

Yöneticilerin ayrıca birbirlerine danışabildikleri ve tecrübelerini paylaştıkları çeşitli günlerde bir araya geldikleri görülmektedir. Yöneticilerin meslektaşlarıyla bir araya gelmeleri MEB tarafından düzenlenen toplantıların yanında resmi olmayan toplantı ya da yemekler şeklinde de gerçekleşebilmektedir.

Müdürler konuşuyoruz sürekli..... Zaman zaman yan yana geliyoruz, içlerinde ufak tefek hatalar yapanlar oluyor. Davranışlarını konuşuyor, tartışıyoruz.(Yiğit)

Diğer müdürlerle iletişimimiz çok iyi. Milli Eğitim müdürler toplantısı oluyor ve bazen biz çok samimi arkadaşlar grupça yemeklere gidiyoruz, konuşuyoruz. Zeytinburnu okul yöneticileriyle iletişimimiz çok iyi. (Hivda)

Karşılıklı müdürler bir araya geldiğimiz zaman, tereddütte kaldığımız konuları veya nasıl daha iyi olabiliriz diye konuşuruz. Bu iletişim okul yöneticileri arasında her zaman vardır ve olmalıdır da. Bu rekabet değil biz arkadaşız dostuz. Biz birbirimizle çok yardımlaşmıştık. Diyelim ki şu konu ile ilgili bir form geliştirdim, ben de bakayım veya bana o formu gönder dedik. Bu tip uygulamalarda hep birbirimizle yardımlaşmışızdır. (Süleyman)



Yiğit ve Hivda'nın aşağıdaki ifadelerinde yöneticilerin çeşitli dönemlerde yemek vb. vesilelerle bir araya geldikleri ve bu süreçte sıkı bir paylaşıma girdikleri görülmektedir. Bu toplantılarda birbirlerine anlattıkları tecrübeler repertuarlarını genişletmekte ve gelecekte karşılaşılabilecekleri problemlere karşı kendilerini hazırlamalarını sağlamaktadır. Örneğin Yiğit'in anlattığı olayda tüm yöneticiler başka bir okul yöneticisinin yaşadığı bir olayı analiz etmişler, olay içindeki yöneticiyi dinlemiş, ona sorular yöneltilmişler ve durumu anlamaya çalışmışlardır.

.....arkadaşlar arasında tartışıyoruz birçok şeyi. Belli bir gün bir yer belirliyor ve arkadaşlar buluşuyoruz. Bu bölgeden de oluyor başka bölgelerden de. Her konu hakkında konuşuyoruz. Yemek yiyor, şakalaşyoruz, stres atarken hep eğitimi konuşuyoruz ama. Başka bir şey konuşamıyoruz. Konuşmayalım uzak duralım deyince bile olmuyor. Mesela bir arkadaşımız hata yapmış. Bir öğrenci dövmüş. Nasıl dövmüş, ne yapmış diye bu konuyu uzun zaman konuştuk. Nasıl yaparsın diyoruz: kendimi kaybettim diyor. Öğrenci bana öyle bir davranış yaptı ki kendimi kaybettim diyor. Tabi yaptığının yanlış olduğunu söylüyor bu arada. Biz ona bunun yanlış olduğunu, ne derse desin çocuk olduğunu, bu çağda bunun olamayacağını anlattık. (Yiğit)

Yiğit'in anlattığı olayda yöneticilerin bu olayı tüm yönleriyle analiz ettikleri, olaya farklı merceklerden baktıkları belirtiliyor. Bu tür bir grup analizi eleştirel bakışın içselleştirilmesi açısından da önem arz edebilmektedir.

Bazı müdür arkadaşlarımız bir olay anlatıyor ve o sana güzel bir tecrübe ya da bilgi olabiliyor. "Bak ben bunu hiç düşünmemiştim, demek ki bu da olabiliyor" diyor insan "veliyle bizim de böyle bir şey gelse başımıza demek bu şekilde tepki gösterebilecek" ve onu hemen öğretmenler toplantısında dile getiriyorum. Filan okulda şöyle bir olay olmuş, buna dikkat edelim gibi. (Hivda)

Başka bir örnekte ise, Hivda'nın diğer yöneticilerden duyduğu bir olay karşısında eylem için yansıtma (reflection-for-action) sürecine girip kendi okulunda bu tip bir olayla karşılaşmaları durumunda ne yapmaları gerektiği ya da bu olay doğmadan nasıl önlenebileceği konusunda yansıtma yaptığı görülmektedir.

Sanırım o yıllarda şunun da çok faydasını gördüm, yatılı bölge okullarında o yıllarda her sene 3-5 defa 10'ar 15'er günlük bakanlık düzeyinde seminerler olurdu. 90 tane yatılı okul vardı. Hem de tatil gibi olurdu, Antalya Mersin çağırırlardı. Ben orda da hep şunu iddia ettim, o seminerlerde anlatılanlardan hiçbir şey öğrenmedim. Haksızlık etmeyeyim belki çok az şey öğrendim. Ama o seminerlerin dışında akşamüstü gezerken veya sohbetler esnasında diğer okul müdürü arkadaşlarla 'sen nasıl yapıyorsun? O öyle değil böyle olmalı, şöyle yaptım daha başarılı oldum' gibi yaklaşımlardan çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. (Süleyman)

Katıldıkları seminer ya da eğitimlerden en büyük kazanımının diğer okul yöneticileriyle serbest zamanlardaki sohbetler sırasındaki edinimleri ve paylaşımları olduğunu

söyleyen Süleyman ise, sözlerinde resmi ya da yapılandırılmış olmayan tecrübe paylaşımının önemini belirtmiştir.

#### 4.2.3.5. İletişim Ağı

iletişim ağlarıyla olan ilişkilerinin okul yöneticilerinin gelişimlerine büyük etkileri olduğu görüşmelerde öne çıkan bulgular arasındadır. Ancak araştırmada okul yöneticilerinin iletişim ağı olarak adlandırdıkları ilişkilerin yapılanması, iletişim ağlarının bir araya gelme sıklığı, iletişim ağı içinde tartışma şekilleri, bir araya geldikleri mekanlar birbirleriyle farklılık göstermektedir. Öncelikle bir grup okul yöneticisi resmi olmayan bir platformda çeşitli arkadaşlarıyla belirli aralıklarda, yemek gibi organizasyonlarda bir araya gelip bu süre içinde istemeden de olsa tecrübelerini paylaştıklarını belirtmişlerdir.

Day (1993), Schön'ün (1983) geliştirdiği eylem sırasında ve eylem sonrasında yansıtmanın önemini kabul etmekle birlikte yansıtıcı düşünmenin ancak eleştirel diyalog ve sosyal çevreyi geniş boyutta algılamakla gerçekleşebileceğini öne sürmektedir. Yaptığımız işi bu düzeylerde geliştirmedığımız takdirde yansıtıcı düşünme uygulamaları kişisel düzeyde kalacaktır. Bu nedenle Day (1993), sadece kendi kurumumuzun içinde değil, diğer kurumlarla da iletişim ağları oluşturmanın önemini ileri sürmektedir. İletişim ağları yansıtma ve değişim süreçlerinin belirgin olarak görüldüğü (Veugelers, O'Hair, 2005), sorgulama ve diyalogu körükleyen (Earl ve diğerleri 2006), profesyonelliği ve öğrenci başarısını arttıran (Sammons ve diğerleri 2007) topluluklar olarak tanımlanabilmektedir. İletişim ağlarıyla ilgili detaylı bilgiye Danimarka okul yöneticileriyle görüşme analizleri bölümünde yer verilmiştir.

Diğer müdürlerle iletişimimiz çok iyi. Milli eğitim müdürler toplantısı oluyor ve bazen biz çok samimi arkadaşlar grupça yemeklere gidiyoruz, konuşuyoruz. Zeytinburnu okul yöneticileriyle iletişimimiz çok iyi. (Hivda)

Hivda'nın sözlerinden yapılanmış bir iletişim ağlarının olmadığı fakat diğer yöneticilerle yemek gibi vesileleri paylaşım toplantılarına çevirdikleri görülmektedir.

Ben çok sık mesela eğitim yönetimi alanındaki Türkiye'nin etkin bilim adamlarıyla akşam yemeğinde, sabah kahvaltısında muhtelif bahanelerle, vesilelerle buluşur saatlerce sohbet ederim. Hem kendi deneyimlerimi aktarıyorum onlara hem onların bilgilerinden yararlanırım. (Behçet)

Sınavı kazandıktan sonra artı bir de eğitim yöneticiliği kursu vardı 1 ay süresince. ...Epey kalabalıktık. Türkiye'nin her tarafından gelenler vardı. ....200 kişiyi aşkın insan vardı. Sohbetler de faydalı oldu eğitimi de güzeldi. Hepsiyile bir aradayız hala

zaten. Bu ilçede de İstanbul genelinde de var. Zaman zaman görüşüyoruz. İşle ilgili görüşüyoruz... Milli Eğitimin düzenlemiş olduğu rutin toplantılarımızda bir araya geliyoruz.(Mine)

MEB tarafından verilen hizmet içi kursların yöneticilerin birbirleriyle tanışmak ve iletişim ağı kurmaları için vesile olduğu görülmektedir.

#### 4.2.3.5.1. Resmi İletişim Ağı

Mesleki gelişim ve iletişim ağı kurma arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar iletişim ağı kurmanın öğrenme kültürü oluşturarak, eğitimcinin kendi ve diğer eğitim kadrosunun mesleki gelişiminin önemini anlamasına katkı sağladığını göstermektedir (Bell et al., 2006). Görüşme yapılan okul yöneticilerinin bazılarının yapılanmış resmi iletişim ağlarında yer aldıkları elde edilen bulgular arasındadır. Farklı ülkelerden yöneticilerden oluşan bir iletişim ağı üyesi olan Murat, iletişim ağıyla olan ilişkisinin profesyonel gelişimine büyük katkılar sağladığını şu sözlerle ifade etmiştir:

.....O okulun yöneticisiyle sürekli görüşüyorum. İnternet’te bir forum var. Orada yazıyoruz. Onların kendilerine çizdikleri bir 5 yıllık plan var. Planın içine ben de biraz dâhil oldum. Gittim onlarla görüştüm, Antalya’da toplandık. Toplantıda okul yöneticisi ve yardımcıları vardı. Panelde bir Kıbrıs’tan bir İstanbul’dan ve diğerleri yurtdışından..... Bu grup bana çok ışık tutuyor. 1 yıldır sürüyor. Şu anda her şeyle ilgili noktaları bu deftere topluyorum. Bakıyorum başka okullar bu konuda ne yapmış diye. Ya da Foruma soruyorum. (Murat)

Şubeleri olan okulların kendi okul yöneticileri arasında iletişim ağı kurdukları elde edilen bulgular arasındadır. Birçok şubesi olan bir kurumun yöneticisi olan Volkan, belirli aralıklarla diğer okulların yöneticileriyle bir araya gelip durum değerlendirmesi yaptıklarını ve bu sürecin onlara sorgulama sağladığını belirtmiştir.

Kendi kolejlerimizin müdürleriyle bir iletişim ağıımız var. Toplantılar yapıyor ve gelecekle ilgili planlar, üst yönetimin aldığı kararlar, bunlar ne kadar uygulanabilir, karşılaştığımız sıkıntılar, bunların tümünü tartışıyoruz. İyi olan tarafı her şeyi rahatlıkla konuşup tartışabiliyorsunuz. Okulun kurucusunu da eleştirebiliyorsunuz. Ben şu noktayı uygun bulmuyorum, böyle yapmamalıyız dediğinizde mutlaka dikkate alınmıyorsunuz, bu hoş bir şey. (Volkan)

İletişim ağları konusunda farkındalığın artıyor olmasına diğer bir gösterge de Safa’nın ifadeleridir. 30 yıldır okul yöneticiliği yapan Safa, İstanbul gibi büyük bir şehirde yöneticiler arasında resmi bir iletişim ağı ihtiyacı hissettiklerini ve bunu nasıl gerçekleştirmeye çalıştıklarını şu sözlerle anlatmıştır:

Mesela İstanbul’da 2000 yılından bu yana Anadolu Lisesi Müdürleri olarak toplanıyoruz, bir araya geliyoruz ve o toplantılarda eğitim /öğretim ile ilgili

karşılaştığımız sorunları ortaya koyuyoruz, onlara çözüm önerileri oluşturmaya çalışıyoruz. Ayrıca sosyal aktivite olarak birlik beraberlik ve dayanışmanın gelişmesi bakımından da sosyal aktiviteye dönüştürüyoruz aramızda. Konuşma görüşme imkânı oluyor çünkü İstanbul gibi geniş bir alana yayılmış olan bir ilde insanların bir araya gelmesi her zaman mümkün olmuyor. Fakat bu tip etkinliklerle biz bunu gidermeye çalıştık. Ve biz burada bu toplantılarda aldığımız kararları Milli Eğitim Müdürlüğü kanalı ile Ankara'ya, Bakanlığımıza da ulaştırarak yeni alınacak kararlara da yardımcı olmaya çalıştık..... Akademisyenler misafir konuşmacı olarak geliyorlar, bizimle görüşlerini paylaşıyorlar ve daha sonra da konu üzerinde tartışmalar yapılıyor, görüş alış verişinde bulunuluyor. Ama önümüzdeki yıl için bu toplantıların formatının değişmesini istedik. Bu toplantıların bir bölümünde okul yöneticilerinin önce kendi arasında toplantı yapmasını teklif ettim. Orada güncel sorunlarımızı gündeme getireceğiz. Görüş alış verişinde bulunacağız, farklı düşünceleri birleştireceğiz. Bu toplantıların faydası okul yöneticileri İstanbul'da sık sık bir araya gelemiyorlar. Bir araya gelerek o anda hem görüşme hem kişisel fikri ilişkiler hem de aynı zamanda ortak sorunların konuşulması gerçekleşiyor. Küçük gruplar halinde de olsa bir araya geliniyor ve çok faydalı oluyor. (Safa)

Okul yöneticilerinin Milli Eğitimle eş güdümlü olarak çalışmasının öneminden bahseden Safa, her şeyi merkez teşkilatından beklemek yerine iletişim ağlarıyla bazı kararlara varabileceklerinden ve bu kararları MEB'e bildirebileceklerinden bahsetmiştir. Yani burada Safa bir bakıma iletişim ağları eğitim sisteminde değişim yaratmak için kullanmak istemektedir. İletişim ağları son yıllarda OECD ülkelerinde de değişimleri gerçekleştirip, reformları sağlamanın bir yolu olarak kullanılmaktadır (Chapman&Aspin, 2003). Eğitim sistemlerinin daha çok âdemi merkezileşmesiyle, var olan hiyerarşik ve bürokratik yaklaşımlar güne cevap verememeye başlayınca yeni yaklaşımlar denenmeye başlanmıştır. Bu süreçte de iletişim ağları yeni politika uygulamalarında kolaylıklar sunmaktadır (Chapman&Aspin, 2003). Okul yöneticileri tarafından iletişim ağlarında yer almanın tercih edilme sebeplerinden bazıları ise destek verici, işbirlikçi ve az maliyetli olmalarıdır.

İletişim ağları Chapman ve diğerlerine (2002) göre reformları gerçekleştirmenin ve değişim yaratmanın (Katz ve diğerleri 2008) etkili bir aracı olarak görülmektedirler. Eğitimciler iletişim ağlarında, reformları uygulama aşamasında karşılaştıkları problemlere çözümler bulabilmektedirler (Gunter, 2006). Bu nedenle, mesleğe yeni başlayan yöneticiler birçok konuda iletişim ağı öğrenmesine ihtiyaç duyarken, tecrübeli okul yöneticilerinin iletişim ağlarına ihtiyaç duymasını sağlayan sebeplerden biri de reformlar olarak görülebilmektedir.

#### 4.2.3.5.2. İletişim Ağı İhtiyacı

Görüşme yapılan okul yöneticileri ayrıca meslektaşlarıyla yeteri kadar görüşemeyip tecrübelerini onlarla paylaşamamaktan yakınmışlardır. Behçet sözlerinde yöneticilerin birbirleriyle paylaşım toplantıları yapabilmelerinin önemine değinmiş ve MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerin bunu gerçekleştirebilmek için bir araç olarak kullanılabileceğini öne sürmüştür. Aynı şekilde Mine'nin ifadeleri de Behçet'i destekler niteliktedir.

Yöneticilerin her yıl ciddi bir hizmet içi eğitimden geçmesi lazım. Bu eğitimi ciddi paylaşım toplantıları olarak düşünmek lazım .... Bana bir konu vermeliler, ben kalkıp o konuda icraatlarımı anlatmalıyım, ondan sonra diğer müdürler kaygı duymadan olumlu olumsuz eleştirmeli ki ben de bileyim ne yaptığımı. (Behçet)

Bir de hizmet içi eğitimde bir arada bulunuyorsunuz, orada sürekli bunlardan konuştuğunuz için her an insanın aklına yeni bir şey yerleşiyor, herkesten yeni bir şey öğrenebiliyorsun. Bayağı faydalı oluyor aslında diyorum, zaman zaman böyle hizmet içi eğitimler yapılırsa belki çok daha farklı olabilir. (Mine)

Görüşme analizlerinin sonunda okul yöneticilerinin tümünün, meslektaşlarıyla bir araya geldikleri ve paylaşım içinde buldukları ortamların eksikliğini hissettikleri görülmektedir. Yöneticiler diğer yöneticilerle bir araya geldikleri ortamları kendileri için çok değerli bulmaktadırlar. Ancak bir araya geldikleri ortamlar formal bir iletişim ağı yapılandırmasında değildir. MEB tarafından verilen seminer ya da kendi organize ettikleri yemek ya da kahvaltı gibi vesileleri bir araya gelip paylaşım içine girmelerini sağlayan ortamlara dönüştürmeye çalıştıkları görülmektedir.

#### 4.2.3.6. Mentor

Görüşme yapılan yöneticilerin birbirlerine pek çok yönden destek oldukları edinilen bulgular arasındadır. Yöneticilerin bir kısmı diğer yöneticiler için ağabey müdür rolü gördüklerini ifade etmiş, diğer yöneticilere koç/mentor görevi gördüklerini belirtmişlerdir. Bir kısım katılımcı ise tecrübeli okul yöneticilerinden sürekli destek aldıklarını ve onların kendilerine mentorluk yaptıklarını belirtmişlerdir. Diğer yöneticilere mentor/koçluk eden okul yöneticilerinin ortak özelliği en az 15 yıldır okul yöneticiliği yapıyor olmalarıdır. Aşağıda Yiğit ve Behçet'in bu konudaki ifadeleri yer almaktadır.

Yöneticilerin birçoğu bana telefon eder, bir şey danışır, teşekkür eder kapatır sonra..... Müdürler konuşuyoruz sürekli. Ben burada bir ağabey müdürüm. Benim

elimden geçmiş ve müdür olmuş 50'ye yakın insan var. Zaman zaman yan yana geliyoruz, içlerinde ufak tefek hatalar yapanlar oluyor. Davranışlarını konuşuyor, tartışıyoruz. Bana telefonla soruyorlar bir çıkmaz olduğu zaman. Bir konuda karar verecek mesela, ya da bir dayatma oluyor, bununla nasıl başa çıkacağına karar veremiyor. Her şey kitapta, yönetmelikte yazmaz. Bazı şeyleri siz tecrübelerinize göre değerlendirmelisiniz. (Yiğit)

Aynı zamanda 9 yıldır Eğitim Bölge Müdürüyüm. Bana bağlı 22 tane daha okul var. O okulların müdürleriyle görüşme oluyor. Zaten rutin toplantılarımız var ben sürekli deneyimlerimi paylaşırım onlarla. Hatta bazen mutlu oluyorum, bu bölgedeki birçok müdürüm, benden küçük olsun büyük olsun, çoğu zaman her yerde benden çok şey öğrendiklerini söylerler. İçten içe de mutlu oluyorum ama yaptığım işin pazarlamasını çok sevmiyorum.....Uzun yıllar hem yönetici hem de koç öğretmen oldum. Ağabey müdür ağabey öğretmen, danışılan, bilgi aktaran. (Behçet)

Yiğit ve Behçet'in yukarıdaki ifadelerinde diğer okul yöneticilerine mentorluk yaptıkları, deneyimlerini onlarla paylaşıp onların sorunlarına çözüm bulmaya yardım ettikleri görülmektedir. Tolga, Işık, Senem ve Yasemin gibi yöneticilerin aşağıdaki ifadelerinde de diğer yöneticilerin kendilerine mentorluk yaptığı ve bu süreçten kendilerinin çok faydalandığı görülmektedir.

Aslında benim bir koçum var gibi. Genel müdürümüz ..... Hanım bu işleri yapıyor. Ona çok güveniyorum bu anlamda. Her konuda sürekli konuşuyoruz. Okul sonrasında mesela, lise müdürü ..... Hoca da aynı şekilde çok tecrübeli ve destek. Şanslıyım bu konuda ama onlar da şanslı ki her şeyi konuşabiliyorlar benimle. Aslında biz birbirimizin eksiklerini çok güzel kapatıyoruz. Bunu da laf olsun diye söylemiyorum. (Tolga)

Genel müdürümden çok şey öğrendim ve öğreniyorum. 6 aydır genel müdürümüzle çalışma şansı edindim ve neredeyse gece gündüz bir aradayız. Bu 6 ayda öğrendiğim çok şey oldu kendisinden. Mesela bir öğretmenle bir vaka üzerine konuşurkenki duruşu, netliği o kadar çok şey ifade ediyor ki. Bazen bir şeyi anlatabilmeniz için çok net cümle kurmanız gerekmiyor. Bazı insanların bunu cümle olarak duymaya ihtiyacı var, bazılarınaysa sadece cümle yetmez. Biliyorum ki o bu işte çok deneyimli. Örneğin bir öğretmenle bir kriz anı üzerine konuşurkenki cümleleriyle beden dilinin örtüşmesi çok ciddi bir mesaj benim için. Beraber çalıştığı insanları, öğrenciyi ya da velileri nasıl motive edeceğini çok iyi biliyor. (Işık)

Bir de en fazla diğer büyük şansım da kendime hep mentor olarak gördüğüm bir yöneticiyle çalışıyorum, kurumumuzun kurucusuyla. Pek çok açıdan çok ideal bir lider. Onu yönetici olarak görmüyorum ve onunla çok sık beraber olduğumuz için, bir de şöyle bir ilişkimiz var tabi ki, kendisiyle her şeyi konuşurum. Mesela kurumda bir sıkıntı yaşandı ve o bir karar verdi, sonrasında mutlaka onun öğrencisi gibiyimdir ben, neden o kararı aldı? Başka ne yapabilirdi? Neden onu tercih etti? Hep özel sohbetlerde bu olur. O da beni çok eğitti. Çünkü o 30 yıldır yönetici, sıfırdan kurumlar kurup bu duruma getirmiş, deneyimi inanılmaz. Çok iyi insan tanıyor. Bu işi okumamış ama başarısı ortada. (Senem)

Onun farkında olmadan bizim kitaplarda okuduğumuz pek çok yöntemi, modeli uyguladığını ve başarıya ulaştığını görüyorum. Sorgulamaları da beraber yapabildiğim bir mentorum olduğu için hem de kendi özelliklerim sayesinde;

düşünürüm, sorarım, sorgularım, iyi gözlem yaparım, akıl alabileceğim yöneticilerim oldu, onlarla sürekli konuşuyor sohbet ediyorum. (Senem)

Daha çok ilköğretim müdürümüze danışırım. Tecrübeli olduğu için ilk onunla görüşürüm. (Yasemin)

Yöneticiler öğretmen ve öğrenciler üzerindeki güç ve otoritelerini kaybetmemek için kendilerini onlara açmaktan kaçınmaktadır. Bu da onları meslekte yalnız kalmaya itebilmektedir. Koçluk ve mentorluk yöneticilerin, izolasyon duygusu hissetmelerinden dolayı olaylar üzerinde daha derin ve yansıtıcı düşünememe olasılıklarını azaltabilmektedir (Daresh, 1995; Bush&Coleman, 1995).

Görüşmelerde bu konuyla ilgili elde edilen diğer bir bulgu ise yöneticilerin gelecekte profesyonel olarak koçluk yapma planları olmasıdır.

Akademik olarak devam edemesem de sürekli okumaya devam ediyorum. Davranış bilimleri enstitüsünde bu işi devam ettirmeyi düşünüyorum. Yani hedeflerim arasında insanla ilişkilerimin kesinlikle bitmemesi var ve davranış bilimciliğimin yanına bir de koçluk eklemek istiyorum. Bunu zaten yapıyorum senelerdir ama resmileştirmek [istiyorum] diyebiliriz. Ben her öğretmen arkadaşımın da oturup her şeyi paylaşabiliyorum. (Melda)

Yakın bir zamanda emekliliği düşünüyorum. Sonra ya bir özel kurumda çalışmayı ya da eğitim danışmanlığı yapmayı hedefliyorum. Öğrenci ve öğrenci velilerine eğitim koçluğu yapmayı düşünüyorum. Benim koçum olmadı hiç ama oğlumun şu anda bir koçu var. (Beyza)

İnsanlarla iletişimi çok sevdiğini ve zaten uzun yıllardır gayri resmi olarak koçluk yaptığını söyleyen Melda, gelecekte bu alanda profesyonel olarak çalışmak istediğini belirtmiştir. Aynı şekilde, Beyza'nın ifadeleri de Melda'yı destekler niteliktedir.

#### **4.2.3.7. Araştırmalara Katılmak**

Analizler sonucunda akademik araştırmalar için yöneticilerle yapılan görüşmelerin onları yansıtıcı düşünme sürecine itebildiği öne çıkmaktadır. Yapılan görüşmeler sırasında okul yöneticileri görüşme sürecinin kendilerine eylemleri üzerine düşünmeyi ve paylaşımına girmeyi sağladığı için süreçten zevk aldıklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. Örneğin Cemil, bu şekilde yalnızlığını paylaşma imkânı bulduğunu belirtmiştir.

Açıldım şimdi, daha çok devam edelim. Aslında buna ihtiyacımız da var. Çünkü yönetici yalnızdır. Bu şekilde görüşmeler de bu yalnızlığın giderilmesini sağlıyor. (Cemil)

Okul yöneticileri çok dolmuş insanlar..... Objektif insanlarla konuşunca onlara çok iyi geliyor.... Deşarj oldum. (Mecit)

Mecit de yukarıdaki ifadesiyle okul yöneticilerinin yalnızlıklarına gönderme yapmış ve bu tür bir paylaşımın içini dökmesine ve düşüncelerini söze dökmesine vesile olduğunu belirtmiştir. Senem'in aşağıdaki ifadesinde ise görüşme sırasında okul yöneticisinin yansıtıcı düşünme sürecine girmesiyle daha önce fark etmediği ya da anlamlandırmadığı bir olayı fark ettiği görülmektedir.

Mesleğe başladığımda B. Üniversitesinde sunum becerileri dersi verdim. Konuşmaya nasıl başlanır, geçişler nasıl yapılır, beden dili, sesi düzgün kullanma gibi konular vardı ders içeriğinde. Şimdi düşünüyorum belki de o dersi verirken ki öğrendiklerimin de etkisi olmuştur. Öğrencileri derste sürekli videoya kaydediyor sonra onlara izletiyorduk ve üzerinde tartışıyorduk beden dilleri, ses tonları nasıl olmalı konusunda. Daha sonra bu kuruma geldiğimde kariyer merkezinde çalıştım ve orada çalışan herkese sunum becerileri eğitimi verdim. Şimdi sizinle konuşunca ortaya çıkıyor. (Senem)

Senem, araştırmacıya geçmiş iş deneyimlerini anlatırken şu anda hitabet ve sunum becerileri konularında nasıl bu kadar başarılı olabildiği sorusuna cevap bulmuştur. Araştırmalara katılmanın yöneticilerin yansıtıcı düşünme becerilerine olumlu etkileri Danimarka okul yöneticileriyle görüşme analizleri bölümünde detaylı olarak verilmiştir.

#### **4.2.4. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Alanları**

Yapılan görüşmelerin analizlerinde okul yöneticilerinin farklı birçok alanda yansıtıcı düşünme faaliyetlerine girdiği öne çıkmaktadır. Bulguların bu bölümünde yöneticilerin yansıtma alanları: a) İlişkilerde Yakınlık- İletişim, b) Veli, c) Öğrenci Başarısı, d) Müfredat Dışı Aktiviteler, e) Değişiklik Yapma Stratejisi, f) Teknoloji, g) Yönetmelikler h) Sene Sonu İş Çıkarımları, i) Finansal Zorluklar şeklinde sınıflandırılmıştır.

##### **4.2.4.1. İlişkilerde Yakınlık- İletişim**

Görüşme bulgularına göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme ve kendilerini sorgulama alanlarından en önemlilerinden biri çevreyle olan ilişkileri ve iletişim tarzları üzerinedir. Ağırlıklı olarak kariyerinin başındaki okul yöneticileri değinmiş olsalar da, görüşme yapılan okul yöneticilerinin tamamına yakını zaman zaman öğretmen, öğrenci, idari kadro ve öğrencileriyle olan ilişkileri ve iletişimleri üzerine sorunlar yaşadıklarını ve bu nedenle bu konuda çok düşündüklerini belirtmişlerdir.



Yöneticiliğe başladığında farklı bir öğrenci yaş grubuyla karşılaştığını belirten Işık, önceleri öğrencileriyle iletişim kurma konusunda zorlandığını ifade etmiştir. Onlara diğer öğrencilerinden daha farklı yaklaşması gerektiğini düşünen Işık, zaman içinde deneyerek ve üzerinde düşünüp strateji belirleyerek bunun üstesinden geldiği görülmektedir.

Bizim gibi yetişkinlerin kendine yakın seviyelerle ilişki kurması çok daha kolay. Burada ciddi bir seviye farkı var. Dolayısıyla ben burada müdür yardımcılığı yaparken ilk 7. sınıfları almıştım. Ben tabii lise son mezun edip gelmişim buraya. O dönem zorlandığımı hissettim ama çok çabuk topladım. (Işık)

Müdür yardımcısıyken sadece 12. sınıflardan sorumlu olan Melda'nın, okul yöneticisi olunca öğrencilere karşı sorumlulukları da değişmiştir. Bu nedenle onlara bakış ve onlarla iletişim tarzında değişiklik yapmak zorunda kalmıştır. Ayrıca okul yöneticisi olmasıyla Melda'nın velilerle iletişimi de artmış ve onlara karşı da farklı bir yaklaşım tarzı geliştirmeye çalışmıştır.

Bizim gibi liselerde değişimler çok hızlı yaşanıyor. Uygulamalar sürekli değişiyor. Bunları da fark etmeniz gerekiyor. Benim tecrübem hep 12. sınıflar üzerineydi. Diğer sınıflardaki öğrencilerle iletişimim çok azdı. Bu da bir dezavantaj. Velilerle ilişkimiz bundan önce öğrenci bazlı, not üzerineydi. Ben öğrencinin sınıf içindeki performansı ve davranışlarından sorumluydum. Ama şimdi daha geniş bir perspektiften bakmak zorundasın. Öğrencinin her şeyinden sorumlu bir hale geldim. Önceden resmin bir parçasıydım sadece, ama şimdi resmin bütünü görmem gerekiyor ve ona göre davranmalıyım. Sadece kendi dersim değil öğrencinin genel olarak çıkarları, kurumun çıkarlarını gözetmem, ona göre iletişim kurmam gerekiyor. (Melda)

Daha önce uzun yıllar yatılı bir okulda yöneticilik yapan Melda, okul değiştirip yatılı olmayan bir özel okulda yöneticiliğe geçmiştir. Her ne kadar yeni okulu öncesi yöneticilikte tecrübesi olsa da yeni okulun farklı ihtiyaçları ve tüm paydaşların okuldan farklı beklentileri onu yeni yaklaşım tarzları ve davranış biçimleri edinmeye itmiştir. Melda bu süreçte yararlandığı en önemli özelliğinin her zaman her durumu farklı olarak ele alması ve belirli davranış biçimleri için belirli tepkilere sahip olmaması olduğunu belirtmiştir. Bu özelliği de onun yeni okul ortamına kolay adaptasyonunu sağlamış olabilmektedir.

Yatılı bir okulda veliyi sene başında ve sene sonunda görürsünüz. Orada da yatılı okuldaki öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir idareci olmak durumundaydım. İdareciliğin tabii ki belirli kuralları, normları var ama yine de sizin içinde bulunduğunuz ortam farklı ihtiyaçlara farklı yaklaşımlar gerektirebiliyor. O nedenle idarecilikte bence çok katı bir tavır doğru değil. Prensipler elbette ki vardır, ama her çocuğa aynı yaklaşımı uygulayamazsınız. Hatta bu disiplin yönetmeliğinde de vardır: Aynı suçu işlemiş farklı çocuklara farklı ceza

verebilirsiniz der. Yani farklı davranış biçimlerinde cevap verebilirsiniz, önemli olan öğrencilerin ihtiyaçlarını bilmek. Burada da öyle oldu, önceden hiç veli profilini ve veli iletişimini bilmezken bir anda kendimi velilerle iç içe buldum müdür yardımcılığım sırasında. Okul yöneticiliğine geçişte de bu anlamda inanılmaz destek aldım. Mesela belirli durumlara standart çözümler geliştirmişseniz ve bir kriz anında bu standartları uygularsanız hiçbir şey çözümleyemezsiniz, hatta durumu daha da çözümsüz bir hale getirebilirsiniz. Ama dinleyip anlamaya çalışmak, empati duygunuzu da işin içine sokmak çok önemli. (Işık)

Melda da yöneticilik deneyimleri sonunda aynı Işık gibi her durumu birbirinden farklı algılamayı ve duruma o şekilde yaklaşmayı öğrendiğini söylemiştir.

İnsanla beraber oldukça farklı davranışlarla, kültürlerle, yapılarla, başarılarla birlikte oldukça tüm bilgilerini sentezleyip, ona göre yeni bir davranış biçimi oluşturup, aslında her insan için farklı bir davranış biçimi oluşturabilme becerisi kazandığımı öğrendim. Bu çok önemli. İnsanlar biricik. Hepsine aynı şekilde davranamazsın. Bunun belli kuralları yoktur. Her insanın yapısına göre, öğrenme biçimine göre cevap verebilmek için bunları çabuk analiz edebilmek önemli. Bunu geliştirdikçe iş daha zevkli bir hale gelmeye, bir oyuna dönüşmeye başladı. (Melda)

Yöneticilerin büyük bir çoğunluğu öğretmenlerle olan ilişkilerinde zaman içinde değişiklik yaptıklarına, bunu yapmak istemeseler de yapmak zorunda kaldıklarına değinmişlerdir. Zafer özellikle her sözünün ya da davranışının öğretmenler tarafından onun kastettiği şekilde algılanmadığının farkına vardığını ve zaman içinde mesajlarının karşı taraf tarafından nasıl algılanabileceği üzerine düşünmeye başladığını belirtmiştir.

[Öğretmenlere] ne ifade ettiğiniz değil karşı tarafın ne algıladığı önemlidir. Kullanacağınız cümle ve davranışlara dikkat edeceksiniz. Bunlar yaşadıkça öğreniliyor. İnsanlar da çeşit çeşit, her davranışın altında bir sebep arıyorlar. Mesela bir karar alıyorum ve hiç alakası olmayan bir yorum çıkıyor ortaya. Sonra düşünüyorum, kendime dönüp eksiklik bende mi diyorum. Yazdığım yazıya bakıyorum, açık kapı mı var diyorum. (Zafer)

Emin ve Volkan ise zaman zaman iyi niyetlerinden dolayı öğretmenlerle sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna ek olarak zaman içinde herkesi memnun etmenin imkânsız olduğunu öğrenerek toleranslarının azaldığını belirtmişlerdir.

Hoşgörü ve toleransımın bazen çok fazla olduğunu düşündüğüm oluyor. Tolerans artmıyor ama iyi niyetim zaman zaman suiistimal ediliyor. Yani yanlış da düşünüyorum olabiliyorum. Mesela öğretmene bir iyilik yapıyor, ders programını esnetiyoruz, boş gün veriyoruz. Daha sonra bu bir hak olarak görülüyor ve aynı rahatlık ve toleransı gösteremediğimiz zaman bize kırılıyorlar. Bu da beni rencide ediyor. Bu yapılan bir iyilikti sadece. Ama bu toplumda var. (Emin)

Öğretmenlerin haftalık ders çizelgelerini hazırlamak konusu mesela. Çok yakın bir arkadaşımız geliyor ve bana Cuma öğleden sonrayı boş ver diyor. Bunu herkes istiyor zaten. O durumda sıkıntı yaşamaya başlıyorsunuz. Yapmadığınız zaman da

karşı taraftaki insan “senden 1 tek şey istedim, niye yapmıyorsun” diyebiliyor.  
(Volkan)

Yukarıdaki örneklere çok benzer bir örnek veren Mine, iyi niyetin öğretmenler tarafından kötüye kullanılabilirdiğini ve bu nedenle toleransının zamanla azalma gösterdiğini belirtmiştir.

Ama Md. Yardımcılığı ile Müdürlük arasında 1 fark varmış onu da burada gördüm. Toleransınız zamanla azalıyor. Aynı toleransı gösterdiğiniz zaman farklı şekillerde kullanılmaya başladığınızı görmeye başlıyorsunuz. Mesela bizim bir ilkemiz vardı yakın arkadaşlarımızla idareci olan arkadaşlara söz gelmemesi için en çok onlar çalışırdı. Eğer onun sınıflarına derse giriyorsa onun işleri dört dörtlük olurdu. Hoş görüyor eksiklikleri denmesin diye biz öyle görmüştük. Belki bizim kuşağımız daha idealist yetiştiği için. Ama burada öyle olmadığını gördüm ben, nasıl öğrenci açısından göç alıyorsa öğretmen açısından da öyle. (Mine)

Okul yöneticiliğine kurum içinden gelmenin de okul yöneticileri için yöneticiliğin ilk zamanlarında öğretmenlerle ilişkilerinde sorunlar yarattığı görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular arasındadır. Kurum içinde müdür yardımcısı pozisyonunda olan Volkan ve Murat, müdür olduktan sonra yakın arkadaşları olan öğretmenlerle ilişkilerini düzene koymakta en başta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler onları hala eski yakın arkadaşları olarak görürken, onlar artık kurumun yöneticisi oldukları için kurumun farklı çıkarlarını da gözetmek durumundadırlar. İki tarafın da ilişkilerinde artık değişiklik olacağını farkına varması ve ona göre davranış değişikliği yoluna gitmesi biraz zaman almış ancak sonunda okul yöneticisinin olmasını istediği şekle dönüşmüştür.

Duygusal olma anlamında bir takım şeylerde daha objektif olmanız gerekiyor. İlk başta bu anlamda hatalar yaptım. Bir takım arkadaşlarınız var önceden. Çünkü kurumun bünyesinden gelmiş bir insansınız. Bunun avantajı da var dezavantajı da. Öncelikle işleyişi biliyorsunuz. İnsanlara nazınız geçtiği için bir takım şeyleri çok da kolay yaptırıyorsunuz. Ama diğer taraftan onlarla olan ilişkileriniz de var. Onların da nazı geçiyor. Bazen geçmemesi gerekiyor. Onları ayarlamayla ilgili başlarda sıkıntı çekiyordum ama dönem içinde onu da öğrendim. Şimdi daha rahat hissediyorum. (Volkan)

Beni insanlar hep arkadaşça ve insancıl tanımlarlardı ve hala da tanımladıklarını sanıyorum. Şu anda bunun seviyesi konusunda çalışıyorum. Bu insancılık ne kadar olacak ki kuruma zarar vermesin. Ne kadar olacak ki insanlar aynı anda hem çekinmeden düzeyli bir biçimde görüşlerini paylaşabilecekler, bir yere kadar (özellikle bir yere kadar diyorum, tamamen hiçbir zaman olamaz) zayıf yanlarını da söyleyecekler. Ama bir taraftan da bir çekinceleri olacak. İşte bu konuda daha çok zorlanacağımı düşünüyordum. Ama arkadaşlar sanırım bana çok yardımcı oldular. Ben daha kuralcı tarza geçerken ki buna geçtiğimi biliyorum, daha katı ve daha benim görüşüm önemli değildir, bu yapıya bu yaklaşım uyar tarzı.... Ama biraz zaman geçtikten sonra ikisinin ortasını buluyorsun. 120 öğretmen ve diğer hizmetlileri düşünürseniz bir denetim mekanizması olması gerekir. Uzun zamandır

aynı işi yapan kişiler artık belli bir süre sonra “yapıyoruz işte” diyorlar. Bu gibi durumlara kızıyorum ve arkadaşlıkla yöneticilik arasında gidip gelmelerim oluyor. Son dönemlerde çok arkadaşımı kırdım, öyle olması gerekiyordu, dışarıya da öyle gitmesi gerekiyordu. Kayırmacılık yapmamam gerekiyordu. Son 1 yılda bana küsen arkadaşlarım da oldu. Eski arkadaşım çok kalmadı. Bazı arkadaşlarımla birkaç kez küstükten sonra şimdi istediğim seviyedeyiz. Memnunum bundan. Demek bir dönem bu gerekiyormuş. (Murat)

Murat’ın bu geçiş sürecinde kendine sürekli yönelttiği sorular şunlar olmuştur: “ne kadar insancıl olmalı?”, “diğer öğretmenlerle ilişkilerimi nasıl kuruma zarar vermeden yakın tutabilirim?”, “nasıl bir yaklaşım tarzı edinmeli ki insanlar aynı anda hem çekinmeden düzeyli bir biçimde görüşlerini paylaşabilsin hem de sınırlarını bilsinler?” Yukarıdaki örneklerde okul yöneticilerinin iletişim konusunda zorluk çektikleri, fakat zaman içinde farklı yaklaşımlarla bunların üstesinden gelebildikleri görülmektedir.

#### 4.2.4.2. Veli

Velinin öğrenciyle ilgilenmesinin önemine değinen Safa, Zafer ve Cahit’in ifadelerinde velilerin okuldaki toplantılara daha çok katılımlarını sağlamak, eğitim konusunda bilgilenmelerini sağlamak için çeşitli çalışmalar ve eğitimler düzenledikleri görülmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin kendilerini sürekli velileri okula çekmek için neler yapabilecekleri konusunda sorguladıkları görülmektedir.

Bugüne kadar hep öğrenciye takdir/teşekkür verilmiştir, ben veliye de takdir belgesi düzenledim. Veliye takdir belgesi bastırdım, veriyorum, örnek öğrenci yetiştirdiği için. (Safa)

Veli öğretmen öğrenci sacayağını kurmaya çalışıyoruz. Velilere de devamlı seminerler veriyoruz belli bir seviyeye getirmek için. (Zafer)

Şu anda bence Türkiye’de eğitimin çıkmazlarından biri bu: veli ilgisizliği. Veli ayağı hep eksik kalmıştır. Bunlar sağlanınca daha çok şevkli çalışıyorsunuz. Toplantıya gidiyorsunuz, 30 kişilik sınıftan 2 öğrenci velisi gelmiş. Moraliniz bozuluyor. Okulda veli ilgisi olduğu zaman herkes kendine çeki düzen verir. Veli de biraz sorgulayıcı olmalı... Okulda veli kapasitesinin daha iyi olması için seminerlere ihtiyaç var. Bunlarla ilgili çok çalışma ve seminer yaptık ama katılımı sağlayamadık. Velinin ilgisini buraya nasıl çekebiliriz? Ne yapabiliriz? Öğrenci kapasitesi hedeflerime ulaşmadı. Öğretmen ve veliyi bu sürece katmak gerekiyor. (Cahit)

Velilerin öğrencilerle ilgilenme noktasında eksikliğini tespit ettim... Velilerin öğrencilerin gelişimini takiple ilgili eksikliğini gidermek için velileri eğitime almaya karar verdik. Senede her dönem 2 kere veli toplantısı olur. Ve bir de genel olur. Geçen senelerle kıyaslandığında velilerin bu toplantılara katılım oranları arttı. Bunu da idareci olarak veli toplantılarında, okul açılışlarında veli ilgisinin önemini hep vurgulamışım. Burada dik durma tabirini kullanıyorum. Velilere sorumluluklarını hissettirmeye çalıştım hep. Para vermekle sorumlulukların

bitmediğini devamlı zihinlerine yerleştirmeye çalıştım. Bu anlayışı 100% yıkamadım ama değişti. (Zafer)

Okul yöneticilerinin veli ilgisini arttırma çabaları kendi gelişimleri için de önem arz etmektedir. Veli ilgisinin artmasıyla velinin daha sorgulayıcı olacağını söyleyen okul yöneticileri, bu şekilde uygulamalarını iyileştirmek için daha çok çaba sarf edeceklerini ve kendilerini sürekli değerlendireceklerini ifade etmişlerdir.

#### 4.2.4.3. Öğrenci Başarısı

Okul yöneticileriyle yapılan görüşme analizlerinden ortaya çıkan diğer bir bulgu da öğrenci başarısı üzerine yansıtıcı düşünme sürecine girdikleridir. Okul yöneticileri bu şekilde kendi performanslarını da değerlendirmektedirler. Onlara göre öğrencilerin başarı düzeyinin yüksek olması okulun iyi yönetildiği doğrultusunda bir göstergedir.

Özellikle çok fazla da böyle etrafa bakmam, kendim yeni şeyler üretmeye çalışırım. Mesela bugün bütün okullarda muhtaç öğrencilere burs verirler, bizim okulda artı başarılı öğrenciye de biz burs veriyoruz. Yani derece yapan öğrencinin yoksul olmasına bakmaksızın üstün başarı bursu veriyoruz. Bu, okulda başarıyı artırıyor. Bizim farklı uygulamalarımız var. (Safa)

Okuldaki başarı seviyesini nasıl arttırabilirim konusunda sürekli düşünüyorum. Bunu öğretmenlerle paylaşıyorum. Sınav sonuçlarına göre öğretmenlerle toplantı yapıyoruz. (Cahit)

Emin'in aşağıdaki ifadelerinde okulun ihtiyacından kaynaklanan öğrenci başarısına odaklanıldığı görülmektedir. Okulun, ekonomik seviyesi düşük bir bölgede yer alması ve öğrencilerin ve öğretmenlerin üniversite sınavları konusunda umutsuzlukları Emin'i bu konuda yansıtıcı düşünme sürecine girmeye itmiştir. Emin, önceleri uzun uzun bu konuda neler yapabileceğini düşünmüştür. Bu nedenle öğrencilerdeki başarısızlık öngörüsünü ortadan kaldırmak için önce kendini nasıl donatması gerektiğini araştırmıştır. Asıl gerekenin önyargıları kırmak olduğunu düşünen Emin, olanaksızlıklar içindeki başarı hikâyelerini incelemiş ve bunları öğrencileriyle paylaşmıştır.

Bundan önce görev yaptığım okula gittiğimde (Büyükçekmece'nin Çakmaklı Köyü idi) öğretmen ve öğrencilerde şu kanaat vardı: Bu okulda kimse üniversiteyi kazanamaz, en fazla 1–2 kişi kazanabilir. Ben ise Şubat ayında gitmiştim bu okula. Oturdum ve iki üç ay kişisel gelişim dergilerini inceleyip oradan çok değişik örnekler çıkardım. Mesela ünlü bir yüzücünün sisli bir havada yüzerken hedefi göremediğinden geri dönmesi, daha sonra açık bir havada aynı yerde yüzdüğünde denizi rahatlıkla geçtiğini yazıyordu. Yarış sonunda yaptıkları röportajda neden 1. seferde 10 metre mesafe kaldığı halde geri döndüğünü soruyorlar ve hedefi göremediğini söylüyor. Bunun gibi, insanın beyninin bir buzdağı olduğunu, görünmeyen yönünün çok olduğunu, bunlarla ilgili onlarca örnek oluşturarak bir anlamda öğrencilerin beyinlerini yıkadım. İsterseniz yapabilirsiniz, başarabilirsiniz.

Meşhur bir hikâye vardır: sanırım Rusya’da geçiyordu. Adam buzdolabı olarak kullanılan bir vagonun içinde ölüyor. İçeriye giyinmek için girmiş, ertesi günü adamı bulduklarında donmuş olarak öldüğünü görüyorlar ve otopsi yapıyorlar, ölüm sebebi donma. Tazminat davası açılıyor, bir takım yasal süreç. Firma ısrarla donmadan olamayacağını çünkü soğutucunun çalışmadığını iddia ediyor ve bunu ispat ediyorlar. Doktorlar sonunda bu adamın orada donacağına inandığı ve bu nedenle öldüğü kanaatine varıyorlar. Bu benim bakış açımı değiştiren bir hikâyedir ve öğrencilere bunu defalarca anlatmışımdır. Siz üniversiteyi kazanamayacağım diyorsanız zaten baştan kaybetmişsinizdir. Ama eğer kazanacağınıza inanıyorsanız mutlaka yapacağınız bir şeyler olmalı ve en sonunda kazanırsınız. Mesela bu anlamda o okulda kendimi geliştirip öğrencilerime faydalı olmaya çalıştım. Orada dershaneye giden öğrencimiz de yoktu ama o sene 10 öğrenci üniversite sınavlarını kazandı. Hukuk fakültesi, elektrik vardı içinde. Ama bu okulda bu noktaya odaklanmadım. Buradaki öğrencilerin %90’dan fazlası dershaneye gidiyor. (Emin)

Emin’in örneği diğer yöneticilerin verdikleri örneklerden farklılık göstermektedir. Çünkü diğer yöneticiler için öğrenci başarısı her şekilde yükseltilmesi gereken bir durumdur ve yönetimin ve yöneticinin yeterliliğini gösteren bir göstergedir. Ancak Emin’in tasvir ettiği durumda öğrenci başarısını yükseltmek okulunun birincil derecede ihtiyacı durumundadır. Her iki durumda da okul yöneticilerinin öğrenci başarısını yükseltmek için idari kadro ve öğretim kadrosuyla sürekli sorgulama ve iyileştirme sürecinde oldukları görülmektedir.

#### 4.2.4.4. Müfredat Dışı Aktiviteler

Okul yöneticilerinin diğer bir yansıtma alanının da müfredat dışı ne tür faaliyetler yapabilecekleri ve öğrencileri bu faaliyetlere nasıl yönlendirebilecekleri konusunda olduğu görülmektedir. Yöneticiler ifadelerinde özellikle müfredat dışı aktivitelerde bir ilk olmayı ve en iyi olmayı tercih ettiklerini göstermişlerdir.

6 yıldır Şişli’de ilk kez yapılan bir uygulama. Her gün 1 dersin ilk 10 dakikasında kitap okuyorlar... Çocuklarımız tiyatro, bale bilmiyor. Öğrencileri sanatsal faaliyetlere götürüyoruz. Önce öğretmenleri götürdük. Sanatçı davet ediyoruz. Sanatçı-öğrenci iletişimi kurmaya çalışıyoruz... Belediyelerle görüştük. Oraya öğrencileri çok ucuza götüreceğiz... Duygusuz insan yetiştirmek çok kolay. O nedenle sanata yöneldik... Münazara konusunda çok şey öğrendik. (Mecit)

Öğrencilerinin sosyal, kültürel ve insan ilişkileri konusunda gelişimine odaklanan Mecit, bu yönde aktiviteler düzenlemeye özen gösterdiğini belirtmiştir.

Bölge çok fakir bir bölgeydi ama benim önderliğimde Tolstoy’un “İnsana ne kadar toprak lazım” eserini senaryolaştırdık, sahneledik ve Profilo Gösteri Merkezi’nde yarışmaya katıldık. Dereceye giremedik ama Pera Güzel Sanatlar, Galatasaray gibi okulların 20–30 bin lira dekor için harcayarak girdikleri yarışmadan biz öğrencilerimizin velilerinden marangoz olanlardan tahta alarak, ev yaparak yarışmaya gittik. (Emin)

Mecit ve Emin'in müfredat dışı faaliyetler oluşturma çabaları fikir üretmek ve bunu hayata geçirmek konusunda kendi gelişimlerini sağlarken öğrencilerinin de ufuklarını geliştirmeyi amaçlayarak onların gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır.

#### 4.2.4.5. Değişiklik Yapma Stratejisi

Okul yöneticilerinin okulda herhangi bir değişiklik yapmak istediklerinde bunu hayata geçirmek için önce yapılacak değişiklik üzerinde ve bunun nasıl uygulamaya geçirileceği konusunda düşünmeye konsantre oldukları görülmektedir. Murat ve Yiğit'in ifadelerinde okulda bir yenilik yapacakları zaman belirli stratejiler izledikleri görülmektedir.

Mesela ilk yıl “ödev(görev) odaklı öğrenim” dedim. Bir anda ne olduk dedi herkes. Benim oradaki amacım çok farklıydı. Bir şey yapmam gerekiyordu, yeni bir şey getirmem gerekiyordu. İnsanların kendilerini dürtmeleri, neler oluyor, değişmem mi gerekiyor demeleri gerekiyordu. Ben bunu communicative approach (CA) diyerek yapamazdım. Çünkü CA herkesin ağızda sakız olmuştu. Asıl amaç geleneksel öğretmenlikten uzaklaşmaktı. Geçiş sancılı oldu. Bunu hissettim. Öğrenci merkezli olmaya geçişin en iyi yolunun yeni bir şey söyleyerek yapılabileceğini düşündüm. Bu yeni şeyin de çok bilinmeyen bir şey olması gerekiyordu. Daha sonra bununla ilgili bir araştırma da yapıldı. Amaç esasında communicative olmaktı. Ve bu yolda hızlı geçişi sağlamak için yani 1 basamak çıkmak için 3 basamak çıkıp sonra 1 basamağa gerilemekti. (Murat)

Murat göreve ilk geldiğinde diğer çalışanlar üzerindeki rehaveti ortadan kaldırmak ve tüm ekibe enerji getirmek için bir yol bulmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Bunu gerçekleştirmek için de insanların kafalarında eskisinden tamamen farklı bir müfredat uygulaması gibi görünen yeni bir metodu uygulayacaklarını belirtmiş ve bu konuda eğitimler, seminerler ve tartışmalar düzenlemiştir. Yeni uygulanacak metot tüm öğretmenlere eskisinden çok farklı gelmiş ve öğretmenlerde başarıp başaramayacaklarına dair endişe uyandırmıştır. Bu sürecin sonunda tam da Murat'ın hedeflediği kadar bir değişim sağlanmıştır. Murat hedefi çok ilerde gösterme stratejisi benimsemiş ve süreç sonunda istediği değişiklik düzeyine ulaştığını belirtmiştir. Sürecin başında Murat aslında bu kadar stratejik düşünmediğini belirtmiştir. Değişiklik yapmış olmak için başlatmıştır bu değişim sürecini. Ama süreç sırasında ve süreç sonunda olayların gidişatını değerlendirerek olayın nasıl geliştiğinin ve nereye gittiğinin farkına varmaya başlamıştır. Tüm değişim sürecinin sonunda olaylar üzerine düşündüğünde (reflection-on-action), kafasında gelecekte uygulayacağı değişimler için bir strateji belirlemiştir. Yani bu değişim süreci onun için çok eğitici olmuştur.

Okulda yeni bir şey yapacağım zaman sesli konuşmaya başlıyorum. “Şuraya bir ağaç dikeceğim”. Buraya bir ağaç diksek nasıl olur diye ortada konuşuyorum. Milletin kafasında bir ağaç oluşturuyorum. 4-5 sene önce bu okula yansıtma (projektör) aleti alalım dedim. 2 sınıfa alalım dedim. Alır almaz diğerleri birbirine girdi ve hemen 2 ayda tüm sınıflara alındı. Laboratuvarı sınıfa taşıdık. Bunları da abartmamak lazım. Siz dünyanın en güzel şeyini dahi yapıyor olsanız kimse duymadan yaparsanız tepki alırsınız. Önce insanların kafasında olgunlaştırmak lazım yenilikleri. (Yiğit)

35 sene deneyimli Yiğit de uygulayacağı değişimler için her zaman belirli bir strateji izlediğini belirtmiştir. Kafasında yeni bir değişim yaratma fikri olduğu zaman ilk olarak değişimi gerçekleştirmek için harekete geçmeden önce bu fikri diğer öğretmenlerin kafalarında oluşturmaya çalıştığı görülmektedir. Bu şekilde hem öğretmenlerin tepkilerini görebilmekte hem de fikre alışmalarını sağlamaktadır. Yiğit ayrıca öğretmenleri bu şekilde zorla bir değişim sürecine çekmek yerine, onların kafalarında önce değişim ihtiyacı yaratmak sonra da kendi istekleriyle değişim için eyleme geçmeyi amaçlamaktadır.

Çünkü yapmak istediğin şeyleri bir şekilde anlatman lazım. Ama bunu bir toplantı yapınca anlatamıyorsun. Ben daha etkili olan bir şey gördüm. O insanların ofislerine gidip 15 dakikalık arkadaşça sohbetlerde bile kafamda okul için tasarladığım şeyler daha rahat anlatabildiğimi gördüm. Onlar da bu kez kendilerini daha değerli hissedip kurum içinde bir şeyler yapma güduları oluşuyor. Bu iletişimi diğer birimlerle de iyileştirmeye alışıyorum. Nasıl PDK en başta iletişim konusunda zayıftı ve geliştirdi. En başta küçük gruplarla başladık. Şu anda iyi sonuçlar almaya başladık. (Murat)

Aynı Yiğit gibi düşünen Murat da değişiklik fikrini öğretmenlerle direkt bir toplantıda paylaşmak yerine birebir informal görüşmelerle paylaştığını belirtmiştir. Murat bu şekilde öğretmenlerin kendilerini değerli hissettiklerini ve değişime sadece direnç olsun diye direnmediklerini ifade etmiştir.

#### **4.2.4.6. Teknoloji**

Teknolojik gelişmelere ayak uydurmaya çalışmak okul yöneticilerini değişime ve öğrenmeye zorlayan bir alan olarak görülmektedir. Öğrenmesinin halen devam ettiği alanlardan birinin teknoloji olduğunu söyleyen Hasan, zamana ayak uydurabilmek için kendini buna zorunlu hissettiğini belirtmiştir.

Halen öğrenmem yeni teknolojiye dayalı olarak var. Yeni teknolojileri ister istemez öğrenmek zorundayız gerek internette gerekse bu işi bilenlerden. Bakanlığın yeni genelgelerinde de takip ediyoruz. Yönetmelikleri günü birlik takip ediyorum. (Hasan)



Teknolojik şeyler, yeni öğretim teknikleri, farklı bakışlar, insan ilişkilerinde farklı yaklaşımlar, eksik yönleri nasıl azaltırım. Öğrenmenin yaşı yok yani. (Süleyman)

Süleyman için de teknolojik gelişmeleri takip etmek süreklilik isteyen bir süreçtir.

#### 4.2.4.7. Yönetmelikler

Okul yöneticilerinin mesleğe yeni başlamalarından itibaren üzerinde en çok düşündükleri ve zaman harcadıkları alanın yönetmelikler olduğu görüşmeler sonunda elde edilen bulgular arasındadır. Çünkü Mine'nin aşağıdaki ifadeleri dikkate alınacak olduğunda yönetmelik uygulamalarındaki ufak değişikliklerin onlardan etkilenen insanların hayatlarında büyük etkiler yaratabileceği anlaşılabilir.

Devamlı yeni gelen yasalar vs. ile gelişmeler var. Tebliğler Dergisini sürekli okumak zorundasın. (Yahya)

Yönetmelikleri bilmeniz gerekiyor. Bakın size bir şey anlatayım, geldim sınavları yaptık. Hiç aklıma gelmeyen bir şey bir ayrıntı vardı edebiyat derslerinde. Öğretmenlerin bilmemesi mümkün değil diye düşünüyordum. O ayrıntıya dikkat etmedim sınavlardan önce, sorular dağıtıldı, okuma aşamasına gelindi. Bir baktım baştan sona yanlış puanlama yapılmış. O puanlamayla geçmesi gereken öğrenci kalabiliyor, geçmemesi gereken öğrenci geçebiliyor. Çocuğun geleceği ile ilgili bir işlem yapıyorsunuz ve yönetmelikte var olan bir ayrıntıyı uygulamıyorsunuz. Sınavı iptal ettim, çocukların aleyhine olan bir şeydi. Yönetmeliği çok iyi takip etmeniz gerekiyor. Bir başka örnekte ilçedeki tüm liseler bizim dışımızda bir yönetmeliği uygulamayı atlamış ve diplomalar değişti o dönem. O yüzden ben en başa onu koydum. Her gün takip etmek gerekli. (Mine)

Yönetmelikler sürekli değiştirildiğinden okul yöneticileri her ne kadar tecrübeli olsalar da güncel olarak kendilerini yönetmelikleri takip etmek zorunda hissetmektedirler. 35 yıllık okul yöneticisi olan Yiğit yönetmeliklerdeki karışıklıklar ve değişiklikler nedeniyle not tutmak yerine yönetmelikleri günü gününe takip etmesini şu ifadelerle açıklamıştır:

Artık şu an ne yönetmelik ne bir şey, kafalar çorba olmuş. Karar verilmiş, 10 gün sonra geri çekilmiş vs. 70'li yıllarda yönetmelikleri kafamdan sıralardım. Değişiklikleri kara kaplı bir defterim vardı ona not alırdım. Hatta herkes bilirdi bu defteri ve defterine bak bir derlerdi. Sonra ben değişikliklere yetişemedim, bıraktım deftere not almayı. (Yiğit)

Ancak zaman içinde tecrübeli okul yöneticilerinin yönetmelikleri yorumlama konusunda uzmanlık kazandıkları ve yeni okul yöneticilerine bu konuda yol gösterici oldukları görülmektedir. Henüz kariyerinin başında olan Yasemin, yönetmelikler

konusunda ilk günlerdeki gibi zorluk çekmese de zaman zaman daha tecrübeli okul yöneticilerinden yönetmelikleri yorumlama konusunda destek aldığını belirtmiştir.

Yönetmelikler, yazışmalar. Şimdi onlar artık rutin aktiviteler şeklinde geliyor ve geçiyor. Tabi bazen gene sıkıntılar yaşıyoruz ama etrafta tecrübeli insanlar olunca onlara danışabiliyorum. Bilmediğiniz bir şey sürekli çıkıyor. Çünkü her konuda yönetmelik var, onları okusanız bile unutuyorsunuz. Karşınıza öncelikli olarak bir sorun çıkıyor ve yönetmeliğe dönüp bakmak zorunda kalıyorsunuz. Anlamadığınızı durumlar da oluyor. Bu hukuk gibi bir şey. Siz okuyorsunuz başka bir şey anlıyorsunuz bir başkası okuyor ve başka bir şey anlıyor. Ortak oturup bazen 3 kişi falan yorumladığımız oluyor, ya da bir başkasına danışmak zorunda kalıyoruz. (Yasemin)

Yönetmelikler her ne kadar kuralları açık ve net olarak açıklıyor gibi görünse de her durum için belirlenmiş kurallar olmaması ve her durumun birbirinden farklılık arz etmesi yönetmelikleri uygulama aşamasında yorum getirmeyi gerektirebilmektedir. Okul yöneticileri özellikle bu aşamada yansıtıcı düşünme sürecine girebilmektedirler. Bu süreçte yalnız ya da diğer müdür ve idareci arkadaşlarıyla tartışmaya ve fikir paylaşımına giren yöneticiler, durumların ve yönetmeliklerin analizini yapar ve uygulamalarını en doğru şekilde yerine getirmeye çalışırlar.

#### **4.2.4.8. Sene Sonu İş Çıkarımları**

Okul yöneticilerini üzerinde derin düşünmeye zorlayan diğer bir alan ise sene sonunda öğretmen iş çıkarımları olarak saptanmıştır. Ancak bu sorun sadece özel okullardaki yöneticiler için bir problem teşkil etmektedir. Devlet okullarında okul yöneticisinin öğretmeni işten çıkarma gibi bir yetkisi zaten yoktur. İş çıkarımlarında önce okul yöneticilerinin uzun süren bir hazırlık sürecine girdikleri görülmektedir. Bu hazırlık süreci zihinsel ya da belgeleme şeklinde olabilmektedir. Okul yöneticileri önce üzerinde etraflıca düşünüp kimlerin işten çıkarılması gerektiğine karar verirler. Ancak karar vermeleri onların hemen eyleme geçmeleri için yeterli değildir. Kararın ardından bir süre kararın doğruluğunu ve bunu karşı tarafa nasıl izah edeceğini düşünen yönetici bu sıkıntılı sürecin ardından öğretmenle yüzleşebilme noktasına gelebilmektedir.

Uzun yıllar devlette çalıştım, özel okullarda en çok zorlandığım konu bu. Sene sonunda performansına göre öğretmen çıkarmak gerektiğinde benim 1 hafta uykularım kaçır ve 1 ayda kendime gelemem. Bu tip büyük bir krizden geçerken herkesin fedakârlık yapması lazım. (Süleyman)

Yöneticiler işten çıkarım kararını verirken duygusallıktan uzaklaşmayı öğrendiklerini ve bunu bir prensip haline getirdiklerini söylemişlerdir. Örneğin Senem, karar aşamasında

tüm duygusal etmenleri bir kenara bıraktığını ve yansıtıcı düşünmesi sırasında kendine sürekli “bu kişinin kuruma yararı ne?”, “kurumun nasıl öğretmenlere ihtiyacı var?”, “bu öğretmen kurumun ihtiyaçlarını ne düzeyde karşılıyor?”, “kurumu nasıl ileri götürüyor?” gibi sorular yönelttiğini belirtmiştir.

Mesela en basit örneği bugün sözleşmeleri bitirdim. 160 öğretmenle görüşme yaptım. Ve tabi ki bu öğretmenlerimizin bir kısmıyla önümüzdeki yıl çalışmayacağız. O değerlendirmeyi de yapmak kafamda, neden çalışmayacağız? Kişi olarak her biri çok sevdiğim, dışarıda da görüştüğümüz insanlar, ama bu kurum için artık doğru değil. O kararı verirken de kendi içinizde gelgitler yaşıyorsunuz. Çok mu zararı var, çocuğu da var, okulda burslu okuyor gibi düşünüp duygusal bakarsan onun işine son vermemen lazım ama o duygulardan kendini arındırıp karar verirken, zaman zaman içinizde öfke, kızgınlık ya da aşırı sevgi olabiliyor. Tüm bunlardan uzaklaşıp olaya net bakıp o kişiyi A kişisi olarak görüp “kurumun ihtiyacı ne?, kurum için doğru karar ne? şeklinde düşününce ve bunu yapmayı öğrenince doğru karar veriyorsunuz. Bunu ben de öğrendim. 10 yıl önce çok duygusaldım. Bu tarz kararlar alırken çok zorlanır ve duygusallığım ağır basardı. Ama hep bu sorgulamaları yapa yapa orada duygunun geri planda kalması gerektiğini öğrendim. O noktaya zaten o sorgulamayla geldim. Ama hala bile o kararı çok rahat alsam da, o kişiyle konuşurken, bunu deklare ederken de bu konuşmaları insanları kırmadan kurumdan kırgın ayırmadan, rencide etmeden yapmak gerekiyor. Günde 10–12 defa bu konuşmaları yaptığınızı düşündüğünüzde akşam eve gittiğinizde hakikaten psikolojik olarak çökmüş oluyorsunuz. O hala duygusal değilsiniz anlamına gelmiyor. Ben hala duygusal bir insanım ki akşam eve gittiğimde rahat edemiyorum. Yine de kendimi üzgün hissediyorum, ancak hemen mantığımı devreye soktuğumda karar doğru bir karar diyebiliyorum. (Senem)

#### 4.2.4.9. Finansal Zorluklar

Görüşmeler okul yöneticilerinin finansal olanaksızlıklar nedeniyle enerjilerinin çoğunu okulda binayla ilgili teknik problemlerle ilgilenerken harcadıklarını öne çıkarmıştır. Bakanlıktan okullar için ayrılan bütçenin okul harcamalarının kat kat altında olması okul yöneticilerini yeni finans kaynakları aramaya itmektedir. Bu durum okulda yapılacak uygulamaları olumsuz yönde etkilediği gibi öğretmen ve yöneticilerin gelişmelerinin önünü kesen büyük bir engel teşkil etmektedir.

Ben çatıdaki kiremit, musluk, kanalizasyonla ilgileniyorum. (Mecit)

Ben bir müdüre soruyorum, başarını nasıl ölçüyorsun diye. Bana başarısını velilerden nasıl beceriyle para topladığıyla anlatıyor. Bir şey söylemedim tabi ona ama baktım ki eğitim öğretimle ilgili hiçbir şeyle uğraşmıyor. (Yiğit)

Yiğit’in ifadelerinde okul yöneticilerinin yeni finans kaynakları bulmayı en önemli hedefleri haline getirdikleri ve bunun için çeşitli yöntemler geliştirdikleri görülmektedir.

[Katıldığım seminerlerde hem fikir olduğum noktaların yanında] katılmadığım yerler de var çünkü İstanbul'da okul yönetmek farklı bir pratiklik gerektirir. Her şeyi yapacaksınız, her şeyi zamanında yapacaksınız ama hiçbir şeyi yanlış yapma şansınız yok. Bana ne param yok ben bu okulu boyatmayacağım, devlet gelsin boyasın hayır öyle bir şey yok. Bu okulu boyatacaksınız ama boyatırken yanlış yapmayacaksınız. Orada teoriye uymayan bazı bölümler de vardı. (Behçet)

Behçet'in ifadelerinde gene okul yöneticilerinin sorumluluklarını yerine getirmek için maddi imkânlar yaratmaya çalıştıkları görülmektedir. Aynı şekilde Emin'in verdiği örnekte okulun bütçesinin tiyatro dekoru kurmaya izin vermemesinin onu çözüm için farklı arayışlara götürdüğü görülmektedir. Tüm bu ifadelerden okul yöneticilerinin finansal zorlukları yenme konusunda yaratıcı ve yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri görülmektedir.

[Görev yaptığım] bölge çok fakir bir bölgeydi ama benim önderliğimde Tolstoy'un "İnsana ne kadar toprak lazım" eserini senaryolaştırdık, sahneledik ve Profilo Gösteri Merkezi'nde yarışmaya katıldık. Dereceye giremedik ama Pera Güzel Sanatlar, Galatasaray gibi okulların 20–30 bin lira dekor için harcayarak girdikleri yarışmadan biz öğrencilerimizin velilerinden marangoz olanlardan tahta alarak, ev yaparak yarışmaya gittik. (Emin)

Öğrencilerinin sergileyeceği tiyatro oyununda finansal sıkıntılar nedeniyle dekor yaptıramayan Emin, tiyatro oyununu iptal etmek yerine bu soruna başka çözümler bulmaya odaklanmıştır. Tüm bu çabalar sonunda olanaksızlıklara rağmen amaçlarını gerçekleştirmeyi başarmışlardır. Bu örneklerde olumsuz görülen finansal zorlukların derin düşünme yoluyla çözümler üretilerek üstesinden gelinabileceği görülmektedir.

#### **4.2.5. Yansıtıcı Lider Karakter Özellikleri**

Yapılan görüşmelerde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünen bir liderin özelliklerini çeşitli şekillerde tasvir ettikleri görülmektedir. Yöneticilerden alınan görüşlere göre yansıtıcı düşünen liderin özellikleri arasında açık fikirlilik, güven, kendini bilme, hoşgörü, insan ilişkileri, sürekli öğrenme güdüsü, adalet, dinleme becerisi, gözlem ve samimiyet (içtenlik) gibi özellikler öne çıkmaktadır.

##### **4.2.5.1. Açık Fikirlilik**

Okul yöneticileri yansıtıcı bir düşünürün sahip olması gereken özelliklerin en önemlilerinden biri olarak açık fikirli olmayı öne çıkarmaktadırlar. Dewey'e (1933) göre de yansıtıcı düşünme alışkanlığını besleyen ve geliştiren en önemli üç özellikten biri açık fikirliliktir. Dewey (1993) açık fikirliliği, birçok yeni fikir üzerinde tarafsız

olarak düşünmeye isteklilik ve alternatif çözüm yollarına odaklanabilme olarak tanımlanmaktadır. Buna göre açık fikirli bir eğitimci, bir duruma farklı perspektiflerden bakabilir ve her durumun zayıf ve güçlü yönlerini belirlemeye çalışır. Görüşülen okul yöneticileri açık fikirlilik konusunda şu düşünceleri ileri sürmüşlerdir.

Bütün arkadaşlarım her zaman fikirlerini beyan eder, kapım hiç kapalı olmaz. Arkadaşların kapıyı çalmasına gerek kalmaz. Gelir, oturur çaylarını içerler, fikirlerini söylerler ve onların fikirlerini mutlaka ciddiye alırım. (Behçet)

...mesela öğretmen de bir şey istediğinde hiçbir zaman hemen olmaz demem. Olabilecek bir şeyse değerlendirir yaparız ama olamayacak bir şey ise daha sonra neden uygun olmadığını ifade ederiz. (Emin)

Değişime ayak uyduramayan kişiler başarısızlığa mahkûmdur. (Ahmet)

İdareci yeniliklere çok açık olmalı. Kendini kapayıp 20 sene öncesinin yönetmeliğiyle okulu idare etmeye kalkarsa olmaz tabi. Bilgisayar öğrenmeseniz okulu idare edemezsiniz. İnternet kullanmayı öğrenmelisiniz. Bakanlığın talimatlarını kaçırmamanız, e-mailinizin olması gerekiyor. Böyle olmayanlar başarılı olamıyorlar. (Cahit)

Mutlaka iyi bir idareci yeni teknoloji vs.'yi takip etmeli. (Hivda)

Yöneticilere göre eleştiriye açık olmak açık fikirli olmalarında etkilidir. Ayrıca eleştiriye açık olmaları düşüncelerinde ve kendilerini sorgulamalarında etkili olabilmektedir. Cemil, eleştirilmeyen bir yöneticinin her şeyi çok iyi yürüttüğünü düşüneceği için kendini geliştiremeyeceğini ifade etmiştir.

Eleştirilmeyen liderlerin çok tehlikeli işler yapacakları muhakkaktır....“Her şikâyet bir armağandır”..... Çok pozitif geri dönüşümü olan bir yaklaşım oldu. (Cemil)

Yönetici herkesin fikirlerini rahatça ifade edebileceği bir ortam hazırlamalıdır. (Cemil)

Cemil'e göre yönetici iş yerinde herkesin fikirlerini rahatça ifade edebileceği bir ortam hazırlayıp kendine gelen tüm şikâyetleri gelişimi için bir fırsat olarak algılamalıdır. Çünkü bu şikâyetler onun eksiklerini görmesini sağlayarak gelişimine ön ayak olabilecektir.

#### **4.2.5.2. Güven**

Yöneticiler ayrıca yansıtıcı yöneticiler için karşılıklı güvenin önemine değinmişlerdir. Behçet ve Mecit, çalışanlarına her zaman güven duyduklarını hissettirdiklerini ve bunun için kapılarının onlara hep açık olduğunu, kilitli bir odanın ya da dolabın olmadığını belirtmişlerdir.

Ben mesela kurumumda her zaman bütün arkadaşlarımla güvene dayalı çalıştım. Asla kilitli bir yerim yoktur. Ne mühürüm kilitlidir, ne okulun bütçesi kapalıdır, her şey çok ortada. (Behçet)

Belge istemem, öğretmenlerimin sözleri yeterli. (Mecit)

York-Barr ve diğerleri (2006)'a göre karşılıklı güvenin yüksek olduğu ilişkilerde, bir başkası ile yansıtıcı uygulama sürecine girmek bireyin kendi uygulamaları üzerinde daha derin anlayış sağlayabilmektedir.

#### 4.2.5.3. Kendini Bilmek

Okul yöneticileri yansıtıcı düşünen bir liderin en önemli özelliklerinden biri olarak kendini bilmeyi (kendine açık, dürüst, kendiyile barışık olmak) göstermişlerdir. Onlara göre hangi özelliklere sahip olduğunu, eksikliklerini, artılarını bilen ve kendine bu konuda dürüst davranan okul yöneticileri gelişime daha açık ve eylemlerini değiştirmeye ve geliştirmeye daha eğilimlidirler. Araştırmalar yansıtıcı eğitimcilerin en önemli özelliklerinden birisinin kendilerinin, diğerlerinin ve etraflarındakilerin farkında olmaları olduğunu göstermektedir (York-Barr ve diğerleri, 2006). Emin, Hivda, Tolga ve Volkan'ın ifadeleri kendini bilmenin önemi konusunda birbirlerini destekler niteliktedir.

Kendimle barışığım, açığım.... Her şeyden önce kendiyile barışık olmalı, alçak dağları ben yarattım şeklinde dolaşmamalı. Okul yöneticiliği bir makamdır ama her şey değildir. Öncelikle eksiklerimizi görebilmeliyiz. (Emin)

İyi idareci kendini bilendir, eksiklerini bilendir. Arapların bir sözü vardır: Adam vardır bilmez, ama bilmediğini bilmez: ondan korkun; Bilir bildiğini bilmez, ondan da bir fayda gelmez; Bilmez ama bilmediğinin farkındadır. Ben bu olmaya çalışıyorum. İdareci olarak eksiklerim var, bunların bilincindeyim. Hata yapabiliyorum, insanım çünkü. Bu benim için iyi bir durum. (Emin)

Eğer idareci kendinle barışık değilse hangi kitabı okursa okusun, hangi seminere giderse gitsin ben başarılı olacağına inanmıyorum. (Hivda)

Önce kendinize dürüst olmalı. Karşı taraftakine de öyle, her şeyi bilmek zorunda değilsiniz. Bunu rahatlıkla ifade edebilmelisiniz.. (Tolga)

Her şeyden önce kendinize dürüst olmanız, itiraf edebilmeniz gerekiyor. Burada ben hata yaptım mı? Bunu kabul edebilmeli ve yeri gelince özür dileyebilmelisiniz. Öğrenci de olabilir bu. Anahtar kelime samimiyet bence. Öteki türlü her şey öğrenilebilir. (Volkan)

Yansıtıcı liderin özellikleri konusunda yapılan çalışmalarda öz farkındalık ve bilinçliliğin yansıtıcı düşünen bir bireyin özellikleri arasında olduğu saptanmıştır. Atkins ve Murphy (1993)'e göre öz farkındalık yansıtıcı uygulamanın gereklerinden biridir. Zeichener ve Liston'a göre (1996) eğitimcinin yansıtıcı uygulayıcı

olabilmesinde bilinçlilik katalizör görevi görür. Bilinçlilik (metacognition) üst bilişle aynı anlamdadır. Bireyin kendi düşüncesinin ve kararlarının farkında olması anlamına gelir.

Ancak Colton ve Sparks-Langer (1993)'in bu konuda farklı bir tespiti vardır. Onlara göre yansıtıcı düşünürün özellikleri arasında öz-yeterlik (self-efficacy) hissi önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü öz-yeterlik duygusuyla eğitimciler öğrencilerinde, okullarında ve toplumlarında bir fark yaratacakları inancına sahip olurlar. Öz-yeterlik hissine sahip eğitimciler yeni uygulamalar denemeye ve risk almaya hazırdırlar, çünkü öğrencilerinin hayatında bir fark yaratacaklarını düşünürler. Ancak öz-yeterlik duygusuna sahip olmayan eğitimciler kendi uygulamalarını değerlendirmeye ve bunlarda daha derin anlamlar aramaya motive olamazlar. Öz-yeterlik duygusu düşük olan bir eğitimci için ise bu durum çok tehdit edici görülebilmektedir.

#### **4.2.5.4. Hoşgörü**

Yöneticilerin görüşlerine göre hoşgörü, karşımızdakileri anlayabilmek ve gelişime açık olabilmek için çok önemlidir.

Hoşgörü çok önemli, insanları anlamak anahtar nokta. Anlamak ve anlaşıldığını hissetmek. Kişiye bunu hissettirince başarıya çok çabuk ulaşıyor zaten. (Melda)

Yöneticiler mesleki tecrübelerinin artmasıyla hoşgörü ve toleranslarının da arttığını belirtmişlerdir. Özellikle kariyerinin ileri basamaklarındaki yöneticiler mesleklerinin ilk yıllarında Türkiye'deki belirli siyasi olaylara tanık olmuşlar ve zamanla bu olayların etkisinden kurtularak hoşgörü düzeylerinde artma gözlemlemişlerdir. Safa ve Yiğit'in bu konudaki görüşleri birbirlerine paraleldir.

Ve insan olmanın gereği olarak farklı düşünmenin doğal olduğunu, herkesin aynı düşünmesinin zaten toplumda tekabül dediğimiz gelişme dediğimiz olayı da ortadan kaldıracığını düşündüm ve o zaman farklılıklara daha ılımlı bakmaya başladım. 12 Eylül'den önceki idarecilik anlayışında yanınıza çalışma arkadaşı alırken mümkün olduğu kadar kendi düşüncenizden insanlarla çalışmayı tercih ediyordunuz. 12 Eylül'den sonra farklı düşündüm ve bütün bulunduğum görevlerde farklı düşüncelerden insanların da yer almasına dikkat ettim. Çünkü ne kadar katılımcı olursak, farklılıklar ne kadar çok temsil edilirse yönetimin de o kurumda daha başarılı olunacağına inandım. (Safa)

Hoşgörü konusunda sadece ben değil herkes gelişti. Eğitim sevgiden geçiyor onu anladım. Bilgi transferi için hoşgörü lazım. Öğrenci öğretmenini sevmeli. Zorla kimseye bir şey öğretemezsiniz. Size sırrını vermeli, güvenmeli. Severse gösterdiğiniz yoldan gider. (Yiğit)

Hasan ise ilerleyen yaşıyla beraber daha çok olay tecrübe etmesiyle hoşgörüsünün de arttığını vurgulamıştır.

Zamanla hoşgörü ve toleransım artmıştır ve artıyor da. Yani yıllar geçtikçe hoşgörü de artıyor. Zamanla deneyim kazanmak, yaş itibarıyla ve çevredeki olayları göre göre insan daha çok hoşgörülü oluyor. (Hasan)

Hoşgörü, yansıtıcı düşünürlerin diğer özellikleriyle de ilişkilidir. Hoşgörülü olabilmekle empati duygusuna sahip olmak ve iyi bir dinleyici olmak da birbirleriyle ilişkilidir.

#### 4.2.5.5. İnsan İlişkileri, Empati-Diyalog

Okul yöneticileri yansıtıcı düşünen yöneticilerin insan ilişkileri konusunda iyi olduklarını ve empati kurabilme becerisine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerine göre karşılıklı sürekli iletişim ve paylaşım için diyalog kurmak şarttır.

Bu bir ekip işi, kendinizi ekibin dışında bir idari amir olarak görürseniz öğretmen ve öğrenciyle diyalog kurma şansınız olmaz. (Cihangir)

...onlarla iyi diyalog kurabiliyorsa olaylara pozitif bakabiliyorsa idareciliği çok iyi yürütebilir. (Hivda)

İnsanlarla diyalog kurmalısın. (Yahya)

Empati kurabilmesinden dolayı insan ilişkileri konusunda iyi olduğunu söyleyen Süleyman, empati yeteneği sayesinde başka merceklerden bakabilmeyi öğrendiğini söylemiştir.

İnsan ilişkileri açısından çok güçlü olduğumu düşünüyorum. Bunun temel nedeni empati yapmam. Veli öğrenci misafir öğretmen bana nasıl davranılmasını isterdim? Bu soruyu hep sorarım. (Süleyman)

Bir de empati yapmak lazım. Empati çocuklardan başlamalı, anneleri babaları var. (Cemil)

Ama dinleyip anlamaya çalışmak, empati duygunuzu da işin içine sokmak çok önemli. Bende empati duygusu çok gelişmiş bir duygudur, ve yöneticilikte çok önemli olduğuna inanıyorum. (Işık)

Empati kurmak çok önemli. Kendini onun yerine koyabilmelisin. (Mecit)

...iyi insan ilişkilerine sahip olmak gerekiyor. (Cihangir)

Kendimi sosyal zekâ konusunda olumlu görüyorum. Çünkü insanları rencide etmemeniz, kırmamanız gerek. Zaten benim felsefemde bu var, ben din dersi öğretmiyim, gönül kırmak Kabeyi yıkmak gibidir. Bunlara dikkat ediyoruz. (Emin)

İnsan ilişkileri konusunda iyi olmasını sosyal zekâsının gelişmişliğine bağlayan Emin, yansıtıcı düşünen bir yöneticinin sosyal zekâsının da gelişmiş olması gerektiğini belirtmiştir.



İletişim çok önemli. Çünkü yapmak istediğin şeyleri bir şekilde anlatman lazım. Ama bunu bir toplantı yapınca anlatamıyorsun. Ben daha etkili olan bir şey gördüm. O insanların yanlarına gidip 15 dakikalık arkadaşça sohbetlerde bile kafamda okul için tasarladığım şeyleri daha rahat anlatabildiğimi gördüm. Onlarda bu kez kendilerini daha değerli hissedip, kurum içinde bir şeyler yapma güdüsü oluşuyor. (Murat)

#### 4.2.5.6. Sürekli Öğrenme Güdüsü

Okul yöneticilerine göre, yansıtıcı düşünen bir yönetici aynı zamanda sürekli öğrenme isteği ve ihtiyacı içindedir. Ahmet'e göre sürekli öğrenme çabası içinde olmak zihni yeniler ve canlı tutar.

85 yaşında bir Japon İngilizce öğreniyor. Soruyorlar neden diye "beynimi gençleştiriyorum" diyor. Hala bir umut var yani. (Ahmet)

Her şeyi bilirim havasına girilmemeli, hep öğrenen olunmalıdır. (Yiğit)

İnsan doğduğu günden öleceği güne kadar bir şeyler öğrenmek zorundadır. Zaten "iki günü eşit olan aldanmıştır" diye bir cümle duymuştum. Zaman zaman hatalar yapıyor olabiliriz. Küçük dahi olsa bu hatalarımızı gördüğümüz zaman bundan nasıl dönebiliriz diye düşünüp bu hataları düzeltmemiz gerekiyor. (Hasan)

Hasan sürekli öğrenmenin önemini bir özlü sözle vurgular. Ona göre insanlar eylemlerinde, düşünce ve uygulamalarında süreklilikten kaçınmalıdır. Çünkü yaptıklarımızda mutlaka hatalar ve düzeltilmesi gereken noktalar vardır. Bu nedenle sürekli düşünüp, sorgulayıp, yeni şeyler öğrenerek tekrardan kaçınmalıyız.

Her geçen gün ne kadar çok öğrenilmesi gereken şey olduğunu gördükçe bazen üzülüyorum, ama sorun değil, zaten bitmez bu diyorum. Sürekli gelişmeye açık olmak. Ama gelişirken basamaklar üzerine inşa ederek olmalı. (Murat)

Merak etmesi lazım kişinin ve benim egomla da alakalı...(Mine)

Devamlı kendisini geliştirmesi lazım, ben artık biliyorum dememesi lazım. Bakıyorum öğrencilerden bile bizim öğreneceğimiz şeyler var. Zaman zaman bilmediğimiz şeyleri öğrencilerden de öğreniyoruz yani. Teknoloji ile ilgili hatta kendi branşımızla ilgili bizim merak etmediğimiz şeyi öğrenci öğrenmiş. (Safa)

Zeichner ve Liston (1996)'a göre yansıtıcı eğitimcilerin en belirgin özellikleri profesyonel gelişimlerine olan adanmışlıklarıdır. Yani yansıtıcı eğitimciler sürekli öğrenme çabası içindedirler. Yansıtıcı eğitimcilerin diğer bir özelliği de farklı bilgi, şekil ve kaynaklarına değer vermeleridir (York-Barr ve diğerleri 2006, s.17). Colton ve Sparks-Langer (1993) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada yansıtıcı eğitimcilerin sürekli öğrenme isteği içinde olduklarını saptamışlardır.

#### 4.2.5.7. Adalet

Görüşme bulgularına göre okul yöneticilerinin tüm öğrenci ve öğretmenlere karşı adaletli davranma güdüsü onların düşünme becerilerini geliştirebilmektedir. Çünkü yönetici adaletli olmayı ilke edindiği zaman tüm kararlarında ve eylemlerinde bunu göz önünde tutacak ve eylemlerine adil olmaya yönelik yön verecektir.

Okulda insanlara karşı çok adaletli davranırım. Şu ana kadar hiçbir çalışanın karşıma gelip bana haksızlık yaptın dememiştir. (Cahit)

Adaletli olmak ayrıca çalışanların güvenlerini kazanmayı da sağlayabilecektir. Kendi çıkarlarının sürekli gözetildiğini düşünen çalışan, yöneticisinin kararlarının daha çok arkasında duracaktır.

Yöneticilikte birinci şey dürüst olmaktır. Size personeliniz inanmalı, benim yöneticim dürüst adamdır, adil davranır demeli. Personelime çok açığımdır hataları konusunda. Gizemli olmamak lazım. (Yiğit)

Ama yöneticilikte adaletli olmak birinci şart. Hak edene hak ettiğini vereceksiniz. İşini yapıyorsa başka şeyleri ilgilendirmiyor sizi. (Yiğit)

.....adil olmanız gerekiyor. Öbür tarafta bu öğrenci akademik olarak çok iyi diye onu kayırmamalıyız. Bu davranış örnek alınıp devam ederse gibi kaygılarınız oluyor. (Tayfun)

Tayfun'un ifadelerinden de anlaşıldığı gibi adaletli olmak okul kültürünün oluşumunda da etkilidir. Adaletli bir okul yöneticisi sayesinde kayırmacı bir okul kültürünün oluşması ve öğrenci ve öğretmenlerin de bunu içselleştirmesi engellenmiş olabilmektedir.

#### 4.2.5.8 Dinleme Becerisi

Görüşme yapılan bazı okul yöneticileri iyi bir dinleyici olmakla iyi bir yansıtıcı düşünür olmanın ilişkisine değinmişlerdir. Dinlemek, karşımızdakini anlamaya çalıştığımızın en iyi göstergesidir. Eğer çevremizdeki insanları dinlemeye açık ve istekliyse, bu onların bir mesajları olduğunu fark ettiğimizi göstermekte ve bu mesajın bizim için dinlemeye değer olduğu mesajını vermektedir. Ayrıca Işık'ın belirttiği gibi dinlemek ve anlamaya çalışmak empati duygumuzu geliştirebilmektedir. Empati sayesinde bir yönetici herhangi bir eyleme girişmeden ya da yeni bir karar vermeden önce kendini bu karardan etkileneceklerin yerine koyup, bu konu hakkında daha derin bir düşünme ve değerlendirme sürecine giriyor olabilir.

Ama dinleyip anlamaya çalışmak, empati duygunuzu da işin içine sokmak çok önemli. (Işık)

İnsana dinleniyor olduğunu hissettirmek çok önemli. Değer verdiğiniz hissettirdiğiniz zaman iş çok kolaylaşıyor. Zamanı yıllar içinde kullanmayı öğrendim. Bu da zayıf yönlerimden biriydi belki de. Saatlerce çalışıyordum, buna gerek yokmuş aslında. Kendi bildiğim kadarını karşımdakine yansıtabildiğim sürece zaman da bana kalıyor. (Melda)

İyi bir dinleyici olmanın sağlayabildiği avantajlardan bir diğeri de karşı tarafa değer verildiği ve saygı duyulduğu mesajını vermektir. Melda yöneticilik yılları içinde kendinde bu beceriyi geliştirerek işlerini daha kolay yürütebildiğini belirtmiştir. Safa da yönetici olarak başarısını iyi bir dinleyici olmasına bağlamaktadır.

Başarımın bir sebebi de insan ilişkilerine ve insana değer vermem, insana saygı göstermem, herkesi dinlemem ve yardımcı olmaya çalışmam. (Safa)

Bir tanesi dedi ki “Hocam bazen bir şey söylüyoruz ne yapacağınız belli olmuyor”. Aferin sana dedim, çok doğru bir tespit. Bu olaydan alacağımı aldım. Yöneticiliğin gereklerinden bir tanesi de çok iyi bir dinleyici olması. Bu zayıf yönümü mümkün olduğu kadar okuyarak, dinleyerek geliştirmeye çalıştım. (Cemil)

Yöneticilik kariyeri süresince öğrencisinden onları dinlemeden hemen parlayıp ani kararlar vermesi yönünde eleştiri alan Cemil, bu zayıf yönünü zaman içinde geliştirmeye çalıştığını belirtmiştir.

#### 4.2.5.9. Gözlem

Okul yöneticileri yansıtıcı düşünen bir liderin özelliği olarak gözleme yeteneğinin önemini vurgulamışlardır. Özellikle kendilerinden daha tecrübeli yöneticileri gözlemleyen okul yöneticileri bu şekilde gelişimlerini sağladıklarını belirtmişlerdir.

Öncelikle iyi bir gözlemci olmak lazım herhalde. Benden daha tecrübeli olan insanları gözlemek önemli.... (Handan)

Yöneticiliğimi geliştirirken her çalıştığım okulda, her çalıştığım yöneticinin farklı ne özelliği var onu gözlemledim. İyi gözlemci olduğumu zannediyorum. Onlardan aldığım şeyler oldu. (Safa)

Bir aksaklık olduğunda iyi analiz ederseniz kendinizden kaynaklandığını anlayabiliyorsunuz. Geri bildirim sadece gözlemek burada. (Yasemin)

Gözlem ayrıca bireyin karşısındaki kişi ile bir işi gerçekleştirme şekliyle kendininkini karşılaştırma ve ikisi arasındaki farklılıkların farkına varma imkânı sağlayabilmektedir. Bu süreçte birey kendine “ben neden bu işi farklı yapıyorum?”, “o, neden bu şekilde yapıyor?”, “hangisi bu durum için daha doğru?”, “bir daha aynı durumla karşılaşsam

nasıl davranırdım?” şeklinde sorular sorup yansıtıcı düşünmesini de güçlendirebilmektedir.

#### **4.2.5.10. Samimiyet (İçtenlik)**

Okul yöneticileri yansıtıcı düşünen bir yöneticinin diğer bir özelliği olarak samimi olmasını (içtenliğini) önemli bulduklarını ifade etmişlerdir. 26 senedir okul yöneticisi olan Hivda, bunca senelik tecrübesine dayanarak öğretmen, öğrenci ve velileri tarafından sevilip, sorunları rahatça çözümlenebilmelerini birbirlerine karşı samimi olmalarına bağlamaktadır. Ona göre bu şekilde tüm çalışanlarla sorunlarını ve eksikliklerini rahatça ortaya serip bunlara hep beraber çözüm bulabilmektedir.

Benim burada 24 senedir okul yöneticiliği yapıp öğretmen, öğrenci ve velilerim tarafından bu kadar sevilmem benim çok samimi olmamdan kaynaklanıyor. Samimi gözüküp gerçekte samimi olmayınca bunu karşı taraf hissediyor. Öğretmenlerime de bunu kabullendirdim. Biz bir aileyiz ve birbirimize samimi olmak zorundayız, sorunları masaya dökmeliyiz, bunlar içimizde kalmamalı. (Hivda)

Mecit ve Volkan’a göre de yönetime karşı direncin ve yapıcı olmayan eleştirilerin ortadan kalkması samimi bir yönetim anlayışına bağlıdır.

İnsanların samimiyetinize inanmaları gerekiyor. (Mecit)

İşin içinde samimiyet olunca yürüyor zaten her şey. Emek vermek önemli. O işi sevmek her şeyden önemli. Geri kalan teferruat. (Volkan)

Okul yöneticilerinin samimiyet (içtenlik) hakkındaki görüşleri Dewey’in (1933) öne sürdüğü yansıtıcı düşünme alışkanlığını besleyen ve geliştiren tutumlarla paralellik göstermektedir. Dewey’e (1993) göre içtenlik (wholeheartedness) kişinin her durumda yeni bir şeyler öğrenebilme umuduyla varsayımlarını, inançlarını, değerlerini ve eylemlerinin sonuçlarını sürekli sorgulamasıdır.

#### **4.2.6. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Becerilerini Güçlendiren Stratejiler**

Yansıtıcı düşünme becerisini güçlendirebilecek stratejiler için literatür kısmında bir bölüm ayrılmıştır. Bu bölümde sadece görüşme sonunda elde edilen verilere dayanılarak tespit edilen stratejilere yer verilmiştir.

#### 4.2.6.1. Yazma ve Not Tutma

Görüşülen okul yöneticilerinin bir kısmı zamansızlıktan ya da sevmedikleri için yazmaktan (not almak) kaçındıklarını ifade ederken, diğer bir kısmı ise tecrübelerini belirli zamanlarda yazıya döktüklerini ve bu şekilde gelecek eylemlerine yön verdiklerini belirtmişlerdir.

En güçlü yönüm güncel konuları takip ediyor olmam. Defterimde hep günlük notlarım olur. O gün ne iş yapacaksam yazılıdır. Her gün bir gün sonra ne iş yapacaksam onları not alırım. (Hasan)

Artık şu an ne yönetmelik ne bir şey, kafalar çorba olmuş. 70'li yıllarda yönetmelikleri kafamdan sıralardım. Değişiklikleri kara kaplı bir defterim vardı ona not alırdım. Hatta herkes bilirdi bu defteri ve defterine bak bir derlerdi. Sonra ben değişikliklere yetişemedim, bıraktım deftere not almayı. (Yiğit)

Hasan'ın ifadelerinde günlük karşılaştığı olayları ve yönetmelik değişikliklerini bir deftere sürekli not aldığı, o gün yapacaklarını bu defter sayesinde takip ettiği görülmektedir. Yiğit ise yöneticiliğe başladığı ilk yıllarda yönetmelik değişiklikleri için tuttuğu defterin o zaman çok değerli olduğunu ancak şimdi yönetmeliklerdeki hızlı değişikliklerden dolayı defter tutmayı bıraktığını belirtmiştir. Ancak iki okul yöneticisinin ifadelerinde de not almak sayesinde günlük uygulamalarını daha kolaylaştırdıkları görülmektedir.

Murat ve Tolga'nın aşağıdaki ifadelerinde de not tutmayı daha uzun vadeli gelecek eylemleri üzerine yansıtmak için kullandığı göze çarpmaktadır. Okulda sürekli ve çok hızlı değişiklikler yapmayı tercih etmeyen Murat, gözüne çarpan aksaklıkları not alma yoluna giderek gelecek eylemlerinde bunları düzeltmeyi tercih etmektedir.

Şu anda her şeyle ilgili noktaları bu deftere topluyorum. Madde madde yazıyorum. Bu maddeleri yazarken de literatür araştırması yapıyorum onlarla ilgili. Karşılaştığım aksaklıkları bir yıl sonrası için kullanıyor ve düzeltmeyi o zaman yapıyorum. Gerekli notlarımı alıyorum ve 1 yıl sonra uygulamaya koyuyorum. (Murat)

Aynı şekilde Murat gibi Tolga'nın da yaşadığı aksaklıkların gelecek sene düzeltilmesi için not almayı tercih ederken, not alma uygulamasını en çok, yaşadığı olayları unutmamak için kullandığı görülmektedir.

Özellikle sene içinde yaşadığım vakaların notlarını tutuyorum. Bu önemli, mesela o sene bir öğretmeni ayırmak zorundasınız. Bu öğretmene bir açıklama yapmak zorundasınız. Diyelim ki 5 senelik bir arkadaşımız ve sene içinde gelişen bir takım

olaylar var. Eğer sizin ondan sonraki sene takip edeceğiniz bir takım politikalarla bu arkadaşın uyuşmayacağını düşünüyorsanız, onun net olarak açıklamasını vermenin çok önemli olduğuna inanıyorum. Bu nedenle günü gününe yaşanmış olan olayların notlarını bir yerde biriktirip karar alınacağı zaman bunları gözden geçirip karşı tarafa da net bir şeyler söyleyebilmek şansım oluyor..... Bir de tabi bu işi öğrenirken ilk sene şunu yapıyordum: geçen sene ne aksaklıklar yaşadık, onların notlarını alırdım. (Tolga)

Tolga, aldığı kararların tüm okul üyeleri tarafından kabul görmesi ve benimsenmesine önem verdiği için zaman içinde unutulma riskine önlem olarak aldığı kararların sebeplerini defterine not ettiğini belirtmiştir. Böylece bir sene sonra bir karar alırken aldığı notlar sayesinde okul üyelerine bu kararın sebeplerini rahatlıkla sıralayabildiğini belirtmiştir.

Aslında tamamen kurumsal bir şey ama ben sürekli kendi bölümümüze uyarlama sorgulaması yapıyorum. Bu müthiş oluştu ve biz şimdi kendimize bir plan çıkardık: Ne yapıyoruz? Nasıl yapıyoruz? Yaptığımız şeyin işe yaradığını nerden biliyoruz. Özellikle bizim ölçütlerimiz ve kendimizi nasıl değerlendirdiğimizle ilgili. Ortaya çok şey çıktı. Bunların hepsi o gruptan elde ettiklerimle oldu. Raporlama işini de çoğunlukla ben yaptığım için işin içine tamamen girmiş oldum. Raporun çok faydası oldu. (Murat)

Yiğit ayrıca emekli olduktan sonra tecrübelerini yazıya dökmek istediğini ve bu sayede eğitim alanına büyük katkılar sağlayabileceğini belirtmiştir. Fakat Yiğit'in endişesi okul yöneticilerinin tecrübelerine gerektiği kadar değer verilmeyip, eğitim politikaları ve yönetmelikler hazırlanırken onların görüşlerine yeteri kadar yer verilmemesidir.

Eğer emekli olduğum zaman bana konuşma hakkı verilerse bu konuları dile getireceğim. Bu konuda bir kitap yazılabilir aslında ama zaman yok. Şimdi evraklara bakıyorum her gün, bunların %90'ı bizi ilgilendirmeyen evraklar. Ne bulmuşlarsa okulların üzerine atmışlar. Bayramı seyranı bize ihale etsinler, fonluk yapıyoruz. (Yiğit)

Safa ise okuldaki görevleri dışındaki zamanında yazı yazmayı tercih etmiş ve çeşitli kaynaklardan yazdığı edebi eserleri yayınlama yoluna gitmiştir. Bu da Safa'ya duyularını başka yollarla dışa vurum olanağı sağlayabilmektedir.

...Kitap yazdım arada yazı yazdım, gazete ve dergilerde makale yazdım, hala da devam ettiriyorum bu çalışmalarına. Yani tek işim olmadı hiçbir zaman onu söyleyeyim. (Safa)

Not almak yöneticiye uygulamaları ve tecrübelerini gözden geçirme imkanı vermektedir (Holy, 1985). Ayrıca uygulayıcıların tecrübelerini yazıya dökmeleri, onların eylem sırasında yaptıkları üzerinde farkındalıklarını da arttırmaktadır (Schön, 1983; Holy, 1985).

#### 4.2.6.2. Teori Okuma

Okul yöneticilerinin profesyonel gelişimleri için tercih ettikleri bir yöntemin de okumak olduğu görüşmelerden edinilen bulgular arasındadır. Osterman ve Kottkamp (2004) derin ve kapsamlı teori bilgisinin yansıtıcı uygulamaları güçlendirme ve içselleştirmede etkili rol oynadığını saptamışlardır. Teoriler okul yöneticisinin pratikteki uygulamalarını isimlendirmesine ve bir temele oturtmasına yardımcı olur (Brookfield, 1995). Eğitimcilerin uyguladıkları teorileri geliştirmeleri ve daha iyi ifade edip açıklayabilmeleri için, okuma yoluyla farklı bilgi türlerinin varlığının farkında olmaları çok önemlidir (Elbaz, 1983). Colton ve Sparks-Langer'a (1993) göre bireyin kendi düşüncelerini ifade edecek ve açıklayacak doğru bir dil kullanması, derin yansıtma uygulamalarını ve bireyin davranışlarındaki anlamın farkındalığını artırır. Teori okumanın diğer bir yararı da okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerle baş ederken yalnız olma hislerini azaltmasıdır (Brookfield, 1995). Görüşülen okul yöneticileri teori okuma ile ilgili şu ifadelerde bulunmuşlardır:

Eksiklerimi eğitim yönetimi, sınıf yönetimi kitapları okuyarak tamamlamaya çalışıyorum. (Beyazıt)

Çeşitli kitaplar okuyorsunuz ufkunuz geliyor. (Cahit)

Bilimsel literatürü takip ederseniz, şaşırıyorsunuz. (Behçet)

Çeşitli alanlarda eksikliklerini tespit eden yöneticilerinin bu konulardaki kitaplara yönelerek açıklarını kapama eğiliminde oldukları görülmektedir. Özellikle Cemil ve Emin'in ifadelerinde yöneticilerin kendilerini belirli alanlarda geliştirme ihtiyacı hissettikleri ve bu eksiklikleri tamamlamak için kendilerini öğretici kitap ya da makale tarzı okumalara yönlendirdikleri görülmektedir.

Kendimi geliştirme ihtiyacı hissettim ve yöneticilikle ilgili birçok kitap okudum. Kişisel gelişim kitapları, dergiler. Mesela genç beyin dergisini hala okurum ve kişiliğimde bana büyük bir katkı sağladığını düşünüyorum. Bana empati yapmayı öğretiyor. Kendimizi öğretmen yerine koyuyoruz. Odamıza gelen bir kişi, mesela ben odama gelen bir kişiyi asla ayakta bekletmem (eğer çok önemli bir işim yoksa). Mutlaka oturturum, ona ikramda bulunurum (Emin).

[İyi bir dinleyici olamama] zayıf yönümü mümkün olduğu kadar okuyarak, dinleyerek geliştirmeye çalıştım. Ama daha çok okuyarak geliştirdim. Okuduklarımı uygulamak şeklinde. Bu zayıf yönümü iyi dinleme ile kapatmaya çalıştım (Cemil).

Okuma sayesinde Emin empati duygusunu geliştirdiğini belirtirken, Cemil ise dinleme becerisini geliştirdiğini vurgulamıştır. Bu ifadelerde, yöneticilerin yaptıkları okumalar

üzerine düşündüklerinin ve sonraki eylemlerinde bu okumalarını hatırlayıp eylemlerine daha farklı yön verdiklerinin vurgulandığı göze çarpmaktadır. Okuma eylemi yöneticilerin istedikleri bir zaman aralığında yapılabileceği için ve onların mekân değiştirmesini gerektirmediği için yoğun tempoda çalışan okul yöneticilerinin profesyonel gelişimleri için belki de en çok tercih ettikleri yöntemlerden biridir. Okul yöneticisi bu süreçte önce bireysel yansıtma sürecine girer. Okurken önceki eylemlerini okuduklarıyla karşılaştırarak eylem sonrasında yansıtma sürecine girer. Ancak okuma sırasında ya da sonrasında yeni davranış repertuarları geliştirmeye çalışarak eylem için yansıtma sürecine de girebilmektedir. Örneğin okuduğu bir kitabın öncesinde kendisine gelen tüm şikâyetlere negatif bakış açısı takınan Cemil, bu kitabı okuduktan sonra şikâyetlere bakış açısını ve onlarla başa çıkma şeklini değiştirmeye başlamıştır.

Kitaplar okuyorum, çok güzel şeyler öğreniyorum. Liderlerin okuması gereken bir kitap da “Her şikâyet bir armağandır” (Cemil).

Cemil’in ifadesine paralel olarak problemsiz öğrenmenin gerçekleşemeyeceğini savunan Fullan (1997) da bir ifadesinde “Problemler bizim dostumuzdur. Vazgeçilemezler” demiştir.

Kitap okuduğum zaman derste daha verimli oluyorum. Kurduğum cümleler daha mantıklı, daha güzel olabiliyor. Ama uzun bir süre okumayıp idarecilik işleriyle yoğunlaştıysam dersteki verimim de buna göre düşüyor. Toplumda da bu böyle. Müdür olunca yönetici olunca okumanın durması değil, her zaman okumak lazım. Meraklı olmalı (Emin).

Emin ise okumanın düşünmesine etki ettiğini ve dolayısıyla kendini ifade etme gücünü geliştirdiğini belirtmiştir. Emin’in sözlerini destekler nitelikte dil ve düşünme üzerine yapılmış çok sayıda çalışma vardır. Örneğin Heidegger (2001) dili, düşüncenin evi olarak tanımlar. Çünkü dil düşüncenin kalıbı olarak görülse de dilin ta kendisi de düşünceyi oluşturmaktadır. “Leibniz’e göre dil, aklın aynasıdır. İnsan anlığı ile dil, karşılıklı olarak birbirine bağlıdır. Anlık olgunlaştıkça dil geliştiği gibi, dil de geliştikçe, işlek, anlaşılır bir biçim aldıkça anlığı geliştirir” (Bobaroğlu, 2009).



#### 4.2.7. Okul Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşüncelerindeki Olası Engeller

Araştırmadan elde edilen verilere dayanarak yansıtıcı düşünme önündeki engellerde istikrar, yabancı dil bilmemek, merkezi yönetimden doğan engeller, iş yoğunluğu, veli ilgisizliği, yöneticilerin iletişim ağı eksikliği ve öğretmen yaklaşımı gibi faktörlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Engellere ilişkin alanyazın ile araştırma verilerinden elde edilen bulgular benzerlik göstermektedir. Verilerden elde edilen bulgular araştırmanın temel soruları altında gruplanmış ve alt boyutlara ayrılmıştır. Aşağıda temel konular ve alt boyutlara ilişkin bulgular görülmektedir.

##### 4.2.7.1. İstikrar Eğilimi

Okul yöneticilerinin bir kısmı fazla istikrarın yöneticiye durağanlık verdiğini; bu nedenle yeni fikirler üretmek ve eylemlerini sorgulamak ve değerlendirmek için derin düşüncelerini engellediğini belirtmektedirler.

Yöneticiliği eğitim liderliğine taşımadığınız takdirde sadece rutin çalışsınız, fazla ileri gidemezsiniz. İstikrarlı bir kurum olursunuz ama istikrar da bir noktada duraklama demektir. Çünkü diğer kurumlar devamlı yenilenirken siz kendinizi aynı çizgide tutarsanız geride kalırsınız. Ben bu anlayışta çalıştım ve mümkün olduğu kadar Türkiye`de ve Dünyadaki eğitim yeniliklerini takip etmeye çalıştım. (Safa)

İstikrarlı olup hep aynı çizgide kalan kurumların ilerleyemediklerini söyleyen Safa, yöneticilikle liderlik arasındaki farka değinmiştir. Ona göre tüm uygulamaları gerektiği gibi yapıp iyi bir yönetici olunabilir. Ancak liderlik vasıflarına sahip olmayıp, kurumu ileri götürmeden kuruma bir fayda sağlanamaz. İstikrar ayrıca beraberinde tekrar da getirir ki bu da her durumun diğerlerinden farklı algılandığı ve değerlendirildiği yansıtıcı düşünme ile zıt düşer.

Özel okulda müdür olmayı düşünmemdeki asıl sebep belirli bir süre için sözleşme yaptığınızdan dolayı kendinizi ispatlama ve gösterme imkânı var, önünüz açık. Her an sözleşmeniz bitmeden de iş haddinizin feshedilme ihtimali 100%'dür. Onun için yerinde sayma yok, sürekli yenilenme var. Bu da benim yapıma uygun bir durum. Risk almayı severim. Onun için seçtim. (Zafer)

Zafer de devlet kurumlarındaki iş garantisinin özel kurumlardan çok daha fazla olmasının insanları durağanlığa ittiğini belirtmiştir. Özel okullardaki rekabet ortamının ve sözleşmelerin gelecek sene yenilenip yenilenmeyeceği düşüncesinin insanı gelişime ve kendini yenilemeye ittiğini söyleyen Zafer, bu sayede durağanlıktan kurtulabildiğini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin görevleri başında uygulamalarını ve eylemlerini tekrarlamalarının stabilite yaratabilmesi yanında araştırmalar uzun yıllar aynı okulda görev yapan okul yöneticilerinin de zamanla daha az risk alma eğilimine girdiklerini göstermektedir (Macmillan, 1993). Bu durum onları eylemlerinde değişiklik yapmak için yansıtıcı düşünme ve sorgulama faaliyetlerinden uzak tutabilmektedir.

#### 4.2.7.2. Yabancı Dil

Görüşme yapılan okul yöneticileri yabancı dil yetersizliklerinin kendilerini geliştirmelerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. İngilizce konusunda kendilerini yetersiz hisseden okul yöneticileri kendilerini çağın gerisinde kalmış olarak nitelendirmekte ve eksik hissetmektedirler.

İngilizce..... Bizim İngilizce bilmemiz şart. Okulun yapısından kaynaklanıyor. Belki İngilizceyi direk kimseyle konuşma zorunluluğumuz yok, okulda birkaç yabancı öğretmen var, onlar biraz Türkçe biliyor ya da etrafta bilenlerle bu sıkıntı çözülüyor. Ama çok fazla yurtdışı bağlantısı olan bir okul, tüm öğrenciler İngilizce biliyor. Çağın gerisinde kalmış hissediyorsunuz. (Yasemin)

Öğrencilerinin bile İngilizce konuşabiliyor olduğu bir okulda İngilizce bilmemek, Yasemin'e eksiklik duygusu hissettirmektedir. Behçet ise özellikle yabancı dil bilme sayesinde dünyanın farklı yerlerindeki okul yöneticileriyle iletişim ağı kurabileceğini fakat şu anda bunu başaramadığını, dünyadaki gelişmeleri takip edemediğini belirtmiştir.

Dil bildiğinizde dünyadaki bilimsel gelişmeleri takip etme şansınız var. Öyle bir çağda yaşıyoruz ki internette bir Alman, İngiliz lise müdürü ile yazışabilirsiniz, bilgi alış-verişinde bulunursunuz. Amerikan üniversitelerindeki eğitim yönetimi bölümündeki çalışmalarını takip edersiniz. Kıyaslırsınız, yorumlarsınız. (Behçet)

Behçet ayrıca dil bilmemelerinden dolayı Avrupa Birliği değişim programları ya da projelerinden gerektiği kadar faydalanamadıklarını, yurt dışına gittiklerinde de geri planda kaldıklarını belirtmiştir. Hâlbuki yurt dışı gezileri yöneticilerin diğer ülkelerdeki yöneticilerle tanışmaları, onlarla bilgi alışverişinde bulunmaları için büyük bir şanstır. Ayrıca yapılan araştırmalara göre yöneticilerin profesyonel gelişimleri için onlara farklı öğrenme olanakları sunmak önemli bir koşuldur (Kochan ve diğerleri 2002). Bu nedenle yöneticilerin yurtdışı gezileri ve bu gezilerde odaklandıkları farklı faaliyetler öğrenme ortamlarına çeşitlilik katabilecektir. Tüm bunlara ek olarak Erasmus gibi programlara yoğun şekilde katılamamaları öğrencilerin gelişimini de dolaylı olarak olumsuz etkileyebilmektedir.

Bugün dil bilmeyen bir lise müdürü ayıptır, kendimizden utanıyoruz yani, öğrencilerimiz bizden daha ileri. Avrupa Birliği'nin değişim programları var,

Erasmus gibi. Bütün direniş bizde çünkü dil bilmiyoruz. Eğer çocukları götürüyorsak ki sırf yurt dışını görmek için bir çabamız var, Avrupa'ya gittiğimizde de oradaki lise yöneticilerinin falan karşısında biz geride durmak zorundayız. (Behçet)

Şimdi kendi açımdan şu var, ben özellikle yabancı dil konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Bunun da çok eksikliğini hissediyorum, eski statüye tabi olduğumuz için doktora yaparken yabancı dil konusunda sıkıştırmadılar, oradan avantajımız var ama bir bakıma da dezavantaj. Ben 21. Yüzyıl eğitim gönüllüsü olacak kişilerin her şeyden önce uluslararası dillerden en az birini iyi bilmesi gerektiğine inanıyorum. Hangi kademedede olursa olsun okul yöneticisi olan kişinin, ben dünyanın küçüldüğüne inanıyorum. 20 saniye içerisinde her yerden bilgi alış verişinde bulunabiliyorsunuz işlem yapabiliyorsunuz. Yöneticinin dünya ile iletişim kurabilmesi için gerek ulusal gerekse uluslararası düzeydeki eğitim çalışmalarını, eğitimdeki yenilikleri gelişmeleri iyi takip etmesi lazım. (Safa)

Edebiyat alanında doktora yapmış olan Safa yabancı dil bilgisi yetersizliğinin çağa ayak uydurmasına engel olduğunu, bilgiye erişimin bu kadar kolay olduğu çağımızda dış kaynaklı bilgilere ulaşımını engellediğini belirtmiştir.

Yabancı dil öğrenme isteğim hala var. Geçtiğimiz aylarda Prag, Viyana, Budapeşte, Macaristan'ı gezdim. Dil merakım var. Çok az Arapça ve biraz İngilizce biliyorum. O ülkelere gidip de insanlarla konuşamayınca bunun çok büyük bir eksiklik olduğunu hissettim. İleride bunu halletmeyi planlıyorum. (Emin)

Yabancı dil bilgisinin yetersizliğinin yöneticiliğine negatif etkisinin farkında olan Emin ise İngilizce öğrenmeyi gelecekteki hedefleri arasına eklediğini belirtmiştir.

#### **4.2.7.3. Merkeziyetçi Yönetim**

Eğitimde merkeziyetçi yönetimin kendilerindeki yetkiyi kısıtladığını söyleyen okul yöneticileri, sorumluluklarının çok olduğunu fakat kendilerine yetki verilmediğinden dolayı işlerin çözümsüzlüğe gittiğini ve hiçbir konuda gelişim gösteremediklerinden şikâyetçi olmuşlardır. Merkezi yönetimin bu kadar baskın olması okul yöneticilerini kendilerini, okullarını, öğrenci ve öğretmenlerini geliştirmekten alıkoymaktadır. Zaten çok farklı şeyler yapmaya yetkilerinin olmadığını düşünen okul yöneticileri, bu nedenle farklı yaklaşımlar üretmeye de gerek görmemektedirler.

Bir işletmeci olarak düşünün kendinizi. Ben üretkenliğe önem veriyorum. Bir fabrika kurduunuz farz edin. Sizin kurduğunuz fabrikada çalışacak işçileri ben gönderirsem başarılı olabilir misiniz? Tabi ki hayır. Bizim eğitim sistemimizde de maalesef okul yöneticilerinin hiçbir yaptırım gücü yok ama sorumlulukları çok. Yetkileri yok. (Ahmet)

Ahmet ifadelerinde özellikle kendi çalışacağı kişileri seçememesinden şikâyetçi olmuştur. Yiğit ise en çok yönetmeliklerin hiçbir saha tecrübesi olmayan kişiler

tarafından hazırlandığından ve müfettişlerin uzun süre öğretmenlik tecrübesinden uzak kaldıklarından yakınmaktadır. Çünkü Yiğit'e göre, hazırlanan yönetmelik ve çıkarılan kanunlar uygulamaya geçirilmekten çok uzaktır ki bu da yöneticileri zor durumda bırakmaktadır. Yöneticilerin yetkilerinin olmaması onlarda zaman içinde tükenmişlik ve işe yaramazlık hissi yaratabileceği için kendilerini gelişime, değişime zorlamalarını da engelledebilmektedir.

Benim rahatsız olduğum diğer bir konu da müfettişler, bakanlık çalışanları oradan karar veriyor okul hakkında. Ama bunların içinde 20–25 sene hiç derse girmemiş olan da var. Bugünkü veliyi tanımıyor, sahayı bilmiyor. Bizim derste yapacağımız şeye karar veriyor uzaktan. Benim teklifim kim olursa olsun milli eğitimde karar mevkiindeyse gelip öğretmenlik ya da okul yöneticiliği yapacak. 5 senede bir yapacaksınız öğretmenlik. Ben de denetim yaparım. Ama işin içine girince bakalım yapabiliyor musun? İşin içinde değişimleri yaşayıp ona göre karar vermeli. (Yiğit)

Hafızanın zaman içinde zayıflayarak insanın, doğası gereği hafızasındaki boşlukları, kendi yarattığı gerçeklerle tamamladığı ve bu sürecin bireyi gerçeğe dayanmayan kararlara götüreceği (Pinder 2007) saptaması göz önünde bulundurulduğunda, Yiğit'in bu konudaki endişeleri haklı görünmektedir.

2000 yılı başında bir seminere katıldık Aksaray vilayetinde. Oraya çeşitli üniversitelerden hocalar da geldi. Bakanlık yetkilileri de vardı. Orada şöyle bir görüş ortaya çıktı, her şeyi Ankara'dan beklemenin yanlış olduğu, taşranın da kendi düşüncelerini önerilerini Bakanlığa yansıtarak katkıda bulunması gerektiği söylendi. (Safa)

Safa ayrıca merkeziyetçi yönetimden dolayı yöneticilerin her şeyi Ankara'dan beklediklerine ve kendilerini hiç zorlamadıklarına da değinmiştir. Bunlara ek olarak, Safa, İstanbul'un diğer illerle aynı kategoride değerlendirilip, aynı yönetmelik ve kanunların İstanbul için de geçerli olmasını eleştirmektedir.

Ayrıca örnek olarak söyleyeyim, şimdi bizim Türkiye'de yöneticiler her şeyi Ankara'dan bekler. Onların verdiği talimatları bekler ona göre hareket eder. Hâlbuki değişik görevlerde değişik sorunlarla karşılaşıyorsunuz. Veya değişik görevlerde aynı maddeyi, yani aynı yönetmelik maddesini değişik yorumlamanız gerekiyor. Veya daha geniş bakacak olursak; İstanbul Türkiye'nin en büyük şehri dolayısı ile İstanbul'un özel şartları var. Bu açıdan Ankara'da bakanlıkta çalışan arkadaşlarımız bu yönetmelikleri hazırlarken İstanbul değil normal bir vilayeti, ili göz önüne alarak bu yönetmelik maddelerini oluşturuyorlar. Bu yüzden yorum sıkıntıları meydana geliyor. (Safa)

Merkeziyetçi yönetime ek olarak devlet okullarındaki klasik sistem anlayışını eleştiren Emin, yönetim alanında en çok gelişiminin özel okulda çalıştığı yıllarda olduğunu söylemiştir. Yiğit, karar almada daha çok inisiyatifleri olduğu ve rekabet ortamında çalıştıkları için özel okulda kendini daha çok geliştirebildiğini söylemiştir.

Asıl gelişmemizi sağlayan şey özel okulun bize bakış açısı vermesi. Devlette biraz devlet mantığı, klasik mantık var: ben yaparsam olur deniyor. Özelde öyle değil. Eğer işinizi iyi yapamazsanız 1 sene sonra sizinle çalışmaz. (Emin)

#### 4.2.7.4. İş Yoğunluğu

Görüşme yapılan okul yöneticilerinin tamamına yakını kendi gelişimleri ile ilgili yapmak istedikleri şeyler olduğunu fakat zamansızlıktan dolayı bunları yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle tecrübelerini not almayı ve okuldaki günlük olaylar üzerine derin düşünmeyi isteseler de iş yükü nedeniyle yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Geriyeye dönüp baktığımda idareci olduğum için şikâyetçi değilim fakat sadece benim işte akademik çalışmalarımı ve mesleki çalışmalarımı engellediği için biraz rahatsızım. Çünkü aynı zamanda şair/yazar olma gibi iddialarım da var. Ama idareci olursanız tam sizi tatmin edecek bir eylem ortaya koyamıyorsunuz bu alanlarda, şikâyetim bu. (Safa)

Oysa Dana (2009)'ya göre yansıtıcı düşünmenin okul yöneticisine sağladığı faydalardan biri de okul yöneticisinin iş hızını biraz yavaşlatmasını sağlamasıdır. Çünkü okul yöneticileri ve öğretmenler birbiri ardına tamamlanmamış işlere başlayarak, okulu sürekli geliştirme tuzağına düşebilmektedirler (Hargreaves&Fullan, 1998). Bu nedenle sorgulama ve yansıtıcı düşünme sürecine girecek olan bir yönetici için zamansızlık her zaman bir problem olacaktır. Bunu yenmesi için ise kararlı olması ve belirli bir zaman dilimi ayırmayı göze alması gerekmektedir (Dana, 2009).

#### 4.2.7.5. Veli İlgisizliği

Görüşmeler sonunda veli ilgisizliğinin yöneticilerin yansıtıcı düşünmesine engel oluşturabileceği elde edilen bulgular arasındadır. Yöneticilere göre velilerin okuldan uzak kalması, eğitim kalitesini ve çocuklarının okuldaki hal ve durumlarını sorgulamamaları okuldaki öğretmenlerin ve idari kadronun da kendini sorgulamasına engel olmaktadır.

Şu anda bence Türkiye'de eğitimin çıkmazlarından biri bu: veli ilgisizliği. Veli ayağı hep eksik kalmıştır. Bunlar sağlanınca daha çok şevkli çalışıyorsunuz. Toplantıya gidiyorsunuz, 30 kişilik sınıftan 2 öğrenci velisi gelmiş. Moraliniz bozuluyor. Okulda veli ilgisi olduğu zaman herkes kendine çeki düzen verir. Veli de biraz sorgulayıcı olmalı. (Cahit)

Mesela ben veli ilişkisini gördüğüm zaman ki o güne kadar çalıştığım hiçbir okulda veli öğretmenleri sorgulamıyordu. O okulda bunu görünce insan kendini toparlamak zorunda kalıyor. Müdür Bey şurası çok kirli dediler mesela. Ama bunu önceki okullarda söylemiyorlardı. Bunu duyunca kendinize çeki düzen vermeniz gerekiyor. Oradaki öğretmenlerin tecrübeleri, mesela öğrencilerin tutumunu

görünce kendinize çeki düzen veriyorsunuz. Bu bakımdan o okulun yeri benim için biraz daha farklıdır. (Cahit)

Dışarıdan talep ya da şikâyet gelmediği sürece bir problem yok düşüncesiyle kendilerini sorgulamaya gerek görmeyen okul yöneticileri için velilerden gelecek olumlu ya da olumsuz eleştiriler onlara zengin geri bildirim sağlayacaktır.

Ben veliye diyorum zaten: veli toplantılarına gelin, bizi sorgulayın diyorum. Siz bizi sorgulamazsanız biz uyur, problem yok zannederiz. (Zafer)

#### **4.2.7.6. İletişim Ağı Eksikliği**

Okul yöneticilerinin diğer okul yöneticilerinden oluşan iletişim ağlarının olmayışı onların diğer yöneticilerle paylaşımlarını ve onlardan etkileşimlerini engellemektedir. Etrafında farklı örnekler göremeyen yönetici kendini karşılaştıracak kişiler bulamaz ve repertuarını farklı eylem ve uygulamalarla geliştiremez.

Konuşma görüşme imkânı oluyor çünkü İstanbul gibi geniş bir alana yayılmış olan bir ilde insanların bir araya gelmesi her zaman mümkün olmuyor. Fakat bu tip etkinliklerle biz bunu gidermeye çalıştık. (Safa)

#### **4.2.7.7. Öğretmen Tükenmişliği**

Görüşmelerden elde edilen bulgulara göre okul yöneticileri öğretmenlerin genel profiline yönetici olarak gelişimlerini olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Merkezi yönetim ve memurluk statüsünün bir kere verildikten sonra çok zor geri alınmasından dolayı öğretmenler üzerinde hiçbir yaptırımlarının olmadığını düşünen okul yöneticileri okul gelişimi için değişiklikler yapmak istediklerinde öğretmenlerden destek göremediklerini belirtmektedirler.

Okumayan bir toplumuz. Kendimizi geliştirmiyoruz. Öğretmen devlet memuru olunca bu bilgiler bana yeter diyor. Öğretmenlerimiz hizmet içi eğitimlere dahi katılmak istemiyorlar. Üzerlerine adeta ölü toprağı serpilmiş. (Ahmet)

Tablo bu iken bizim öğretmenlerimiz üzerindeki yaptırım gücümüz nedir? Bence hiç bir şey. 657 sayılı devlet memuru kanunu şemsiyesinin içine giren öğretmenimize işlem yapılıyor ama işlem nasıl oluyor? A okulundan B okuluna, oradan C okuluna götürüyorsun. Sonra burada yaptığı hatayı orada devam ettiriyor. Bir işletmeci olarak düşünün kendinizi. Ben üretkenliğe önem veriyorum. Bir fabrika kurduunuz farz edin. Sizin kurduğunuz fabrikada çalışacak işçileri ben gönderirsem başarılı olabilir misiniz? Tabi ki hayır. Bizim eğitim sistemimizde de maalesef okul yöneticilerinin hiçbir yaptırım gücü yok ama sorumlulukları çok, yetkileri yok. (Ahmet)

Yöneticinin öğretmen üzerinde hiçbir etki ve inisiyatifi olmadığını söyleyen Ahmet, bir öğretmen hata yaptığında ya da kurallara karşı geldiğinde yapılacak en büyük

yaptırımın onu uzun süren bir soruşturma ardından hala hatalı bulunursa başka okula nakletmek olduğunu, ancak bu öğretmenin gittiği okulda da aynı davranışı sürdürdüğünü söylemiştir. Ahmet ve Beyza bu nedenle öğretmenlerin sözleşmeli olarak çalışmalarından yana olduklarını belirtmişlerdir. Onlara göre öğretmen sözleşmeli olduğunda iş garantisi olmaması nedeniyle kendini geliştirmeye daha açık olacaktır.

Sözleşmeli öğretmen bence pozitif bir şeydi. Bu kavramın doğmasının sebebi mevcut öğretmenlerimizin verimli çalışmamasından kaynaklanmıştır. Bundaki amaç artık öğretmenleri sözleşmeli öğretmen olarak istihdam edelim ki bu durum diğer öğretmenlerde farkındalık yaratsın. (Ahmet)

Her memurun sözleşmeli olmasından yanayım. Çünkü bu durumda testiyi kıran da bir taşıyan da bir. Bunu kendim için de söylüyorum. Hatta kıranların daha da değerli olduklarını gördüm. İnsanlar sözleşmeli olsun, 1 yıl sonra yapıyorsa devam etmesi, yapmıyorsa rehabilitasyona alınması, onda da yapmıyorsa işten çıkarılması kanaatindeyim. (Beyza)

Öğretmenlerin her türlü yenilik ve faaliyete karşı olduklarını belirten Mine, onları ne kadar sosyalleşmek için bir araya getirmeye, sanatsal faaliyetlere katılmalarına çalışsa da bunda başarılı olamadığını belirtmiştir.

Zaman zaman öğretmenlerimizle dışarıda yemek yiyelim bir araya gelelim yani okul dışında bir yerlerde zaman geçirelim diyorum. İnanır mısınız buna gelen öğretmen sayısı çok az. Mesela en son örnek geçen tiyatroya gideceğiz, 2 gün ayrılmış vaziyette 1'ini seçip bildirecekler. Belediye başkanımız gelmişti ben teklif ettim, bakın dedim güzel oyunlar geliyor ama sabah erken saatlerde biletler tükeniyor göremiyoruz. Bize ayda 1 gün ayırsanız öğretmenlere ve o gün 5 kişi gittik. Genelde bu çevrede oturuyorlar, o gidenler de benim gibi uzaktan gelenlerdi. Maalesef sosyalleşememişiz diye düşünüyorum. Öğretmenler toplumun en sosyal kesimi olarak düşünülür ama son yıllarda öyle değil maalesef. Kadınsa önce anne, ev hanımı ondan sonra öğretmen. (Mine)

Bizim yetiştiğimiz ortamdaki idealizm artık yok. Ne var? Ben gelirim, dersimi anlatır giderim. Hayır, öğretmenlik sadece ders anlatmak değil. Ya da ben 40 dakikayı sınıfta geçiririm, ama nasıl geçirirsem geçiririm. Ya da 40 dakikalık ders süresince ziliniz çalmış, hala öğretmenler odasıdaysa bir öğretmen veya koridorlarda sohbeti sürdürüyorsa hoşgörülü olamıyorum. (Mine)

Aşırı derecede dedikodu var. Benimle ilgili öğretmenlerle ilgili. Erkekler daha fazla yapıyor. Öğretmen nesli çok değişmiş durumda. Öğretmenler burayı zaman doldurma yeri olarak görüyor. Sadece burada değil maalesef ülkemizin her yerinde. İdareci olarak ben de dedikodudan şikâyetçiyim. Ha bu nasıl önlenir, neden böyle oldu bilemiyorum. (Mine)

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi yöneticiler öğretmenlerin tükenmişliklerinden profesyonel anlamda olumsuz etkilenmekte olup, hiçbir yenilik ya da değişim planının uygulanmamasından dolayı da kendilerini boşa kürek çekiyor hissetmektedirler. Bu durum süregelen sistemde değişiklik yapamayacağını düşünen okul yöneticilerinin

profesyonel gelişimleri ya da eylem ve uygulamalarını değerlendirmek için yansıtıcı düşüncelerinde engel oluşturabilmektedir.

### **4.3. Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları ve becerilerine ilişkin geliştirilen OYYDÖ (Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği)'nin geçerlik-güvenirliğine ve ölçekle elde edilen nicel bulgulara ve yorumlarına yer verilmiştir.

#### **4.3.1. Nicel Araştırma Ölçek Geliştirme Bulguları**

##### **4.3.1.1. OYYDÖ'nin Faktör Yapısına İlişkin Sonuçlar**

Ölçeğin faktör yapısını belirleyerek yapı geçerliliğini incelemek için AFA kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin gerçekleştirilebilmesi için öncelikle örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygunluk taşıyıp taşımadığının belirlenmesi gereklidir. Tabachnick ve Fidell (1996) faktör analizinde örneklem büyüklüğü için  $N=300$  kişinin yeterli olduğunu belirtmektedirler. Bu ölçüt dikkate alınarak Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ)'nin geliştirilmesi için İstanbul İli'nde görev yapan 427 okul yöneticisine ulaşılmıştır.

Tasarı ölçeğin uygulamalarının ardından örneklem büyüklüğünün yeterliliğini (sampling adequacy) denetlemek ve faktör analizinin yorumlanabilir olduğuna karar verebilmek için KMO ve Bartlett Testleri yapılmıştır. KMO değeri 0 ile 1 arasında değer alabilmektedir. ,50 ile ,70 arasında yer alan KMO değeri normal; ,70 ile ,80 arasındaki değer iyi, ,80 ile ,90 arasındaki değer çok iyi ve ,90'ın üzerindeki değer ise mükemmel olarak yorumlanmaktadır (Field, 2005). Ayrıca Bartlett's Sphericity testinin anlamlı çıkması örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli/uygun ve korelasyon matrisinin uygun olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Büyüköztürk (2004)'e göre de verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .60'dan yüksek ve Bartlett Testi'nin istatistiksel olarak anlamlı çıkması gerekmektedir.



**Tablo 8 Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri**

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği.		,881
	Ki-kare Değeri	10158,285
Bartlett's Test of Sphericity	S.Derecesi	1653
	p	,000

Tablo 8’de görüldüğü üzere KMO değeri  $KMO=,881$ , Bartlett's değeri de anlamlı ( $p<,001$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu ve oluşan faktöriyel yapının açıklanabilir olduğunu göstermektedir.

Faktör analizine 58 madde ile ve 1 eigen değeri ile başlanmıştır. Ancak oluşan 14 faktörlü yapının açıklanabilmesi hususundaki kısıtlılıkların bertaraf edilebilmesi için eigen değeri 2 alınarak işlem sürdürülmüştür. 1. faktör analizi sonuçları incelendiğinde Eigen değeri 2 olarak alındığında 4 faktör belirlenmektedir (Bkz: EK 12). Yapılan analizde ölçeğin öz değeri 2’den büyük 4 faktörde toplandığı görülmektedir. Oluşan dört faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı % 38,150’dir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için % 20,927, ikinci faktör için % 6,818, üçüncü faktör için % 6,081, dördüncü faktör için % 4,324 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçların ardından her bir maddenin diğer madde ve faktörlerle bağlantısını belirlemek için Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmış ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Birden fazla faktörde yüksek değer veren maddeler en yüksek yükü aldıkları faktör içinde değerlendirilmiştir (Bkz: EK 13).

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak elde edilen sonuçlara bakıldığında 19 no.lu maddenin hiçbir faktörden 0,30’un üzerinde yük almadığı saptanmış ve söz konusu maddenin elenerek faktör analizinin yenilenmesine karar verilmiştir.

## 2. Faktör Analizi

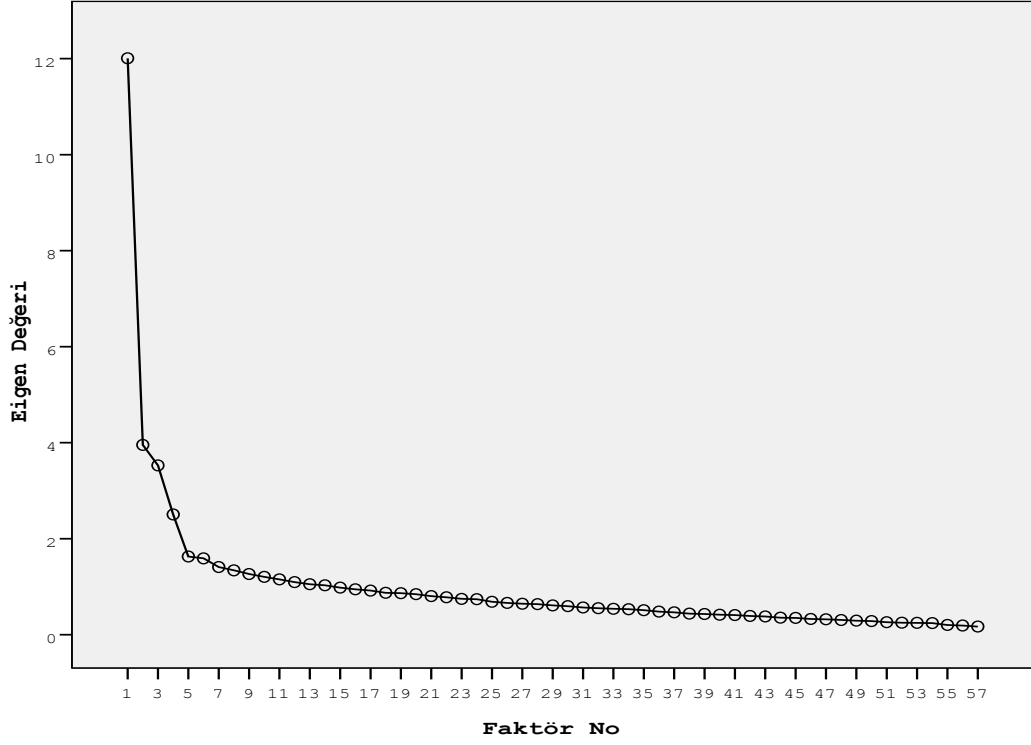
**Tablo 9 Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett's Testi Değerleri**

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği.		,882
Bartlett's Test of Sphericity	Ki-kare Değeri	9962,639
	S.Derecesi	1596
	p	,000

Tablo 9’da görüldüğü üzere KMO değeri  $KMO=,882$  olarak, Bartlett's değeri de anlamlı ( $p<,001$ ) olarak hesaplanmıştır. Bu değerler örneklem büyüklüğünün faktör analizi için uygun olduğunu ve oluşan faktöriyel yapının açıklanabilir olduğunu göstermektedir.

İkinci faktör analizinde eigen değeri 2 olarak alındığında 4 faktörlü yapı oluşmaktadır (Bkz: EK 14). Faktör analizine 57 madde ile başlanmıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde ölçeğin öz değeri 2’den büyük 4 faktörde toplandığı görülmektedir. Oluşan dört faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı % 38,585’dir. Faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları sırasıyla birinci faktör için % 21,067, ikinci faktör için % 6,937, üçüncü faktör için % 6,186, dördüncü faktör için % 4,394 olarak belirlenmiştir. Eigen değerleri üzerinden oluşturulmuş grafik yapı aşağıda sunulmuştur.

Şekil 6 Faktör Yapısı (Scree plot)



Bu sonuçların ardından her bir maddenin diğer madde ve faktörlerle bağlantısını belirlemek için Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmış ve elde edilen sonuçlar EK 15’te sunulmuştur.

Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılarak elde edilen sonuçlara bakıldığında hiçbir maddenin içinde bulunduğu faktörden 0,30’un altında yük almadığı saptanmıştır. Öte yandan birden fazla faktörden 0,30’un üzerinde değer alan maddeler en yüksek yükü aldıkları faktör içinde değerlendirilmişlerdir. Bu sonuçların ardından da madde elemeye gidilmeksizin faktör analizi işlemleri sonlandırılmış, güvenilirlik (iç tutarlılık) analizlerine geçilmiştir. Alt boyutlara giren maddeler ve madde sayılarını gösteren tablo aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 10 Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlardan Yük Alan Maddeler**

<b>Faktör</b>	<b>Madde Sayısı</b>	<b>Maddeler Numarası</b>
1. Bilgi ve tecrübe transferi	19 Madde	40, 41, 55, 58, 27, 8, 3, 17, 34, 15, 5, 25, 29, 47, 11, 45, 37, 26, 48
2. Sosyal paylaşım ve etkileşim	15 Madde	52, 46, 18, 20, 36, 21, 31, 14, 30, 22, 39, 12, 28, 13, 16
3. Sorgulama ve değerlendirme	13 Madde	43, 53, 57, 42, 56, 4, 1, 33, 9, 7, 23, 38, 6
4. Profesyonel gelişim	10 Madde	51, 54, 44, 10, 49, 50, 2, 35, 24, 32

Tablo 10’da görüldüğü üzere belirlenen birinci faktör 19 maddeden (40, 41, 55, 58, 27, 8, 3, 17, 34, 15, 5, 25, 29, 47, 11, 45, 37, 26, 48. maddeler); ikinci faktör 15 maddeden (52, 46, 18, 20, 36, 21, 31, 14, 30, 22, 39, 12, 28, 13, 16. maddeler); üçüncü faktör 13 maddeden (43, 53, 57, 42, 56, 4, 1, 33, 9, 7, 23, 38, 6. maddeler); dördüncü faktör 10 maddeden (51, 54, 44, 10, 49, 50, 2, 35, 24, 32) oluşmaktadır.

Faktör analizi sonunda ölçek 57 maddeden oluşmaktadır. Her bir faktör içine giren maddeler incelenerek oluşan alt boyutlar isimlendirilmiştir. Bu bağlamda birinci alt boyuta giren maddeler bilgi ve tecrübeyi öğrenmeye çevirmeye ilişkin maddeler içerdiği için “bilgi ve tecrübe transferi” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. İkinci alt boyuta giren maddeler çoklu yansıtma ile ilgili maddeler içerdiğinden “sosyal paylaşım ve etkileşim” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Üçüncü alt boyuta giren maddeler sorgulama ve değerlendirme yöntemleriyle yansıtma ile ilgili maddeler içerdiğinden “sorgulama ve değerlendirme” alt boyutu olarak; dördüncü alt boyuta giren maddeler ise profesyonel gelişim yöntemleriyle ilgili maddeler içerdiğinden dolayı “profesyonel gelişim” alt boyutu olarak isimlendirilmiştir. Ayrıca ölçeğin, “Okul Yöneticisi Yansıtıcı Düşünme Ölçeği (OYYDÖ)” olarak adlandırılmasına karar verilmiştir. Bu aşamanın ardından oluşan faktörler için güvenilirlik analizlerinin gerçekleştirilmesi işlemlerine geçilmiştir. Her bir alt boyutun içerdiği maddeler üzerinden hesaplanan Cronbach Alpha, Guttman ve Spearman Brown değerleri aşağıdaki bölümde sunulmuştur.

#### 4.3.1.2. OYYDÖ'nin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Özgüven (1999)'e göre Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı ölçek içinde bulunan maddelerin homojenliğinin bir ölçüsü olup, Alpha katsayısı yükseldikçe ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbirleriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yordayan maddelerden oluştuğu varsayılabilir. Öte yandan Tavşancıl (2002) Alpha katsayısının ,70 ve üzerinde olması durumunda ölçme aracının araştırmalarda kullanılabilirliğini belirtmektedir. Büyüköztürk (2008)'e göre ise ölçeğin güvenirlilik katsayısının ,70 ve daha yüksek olması ölçeğin güvenirlilik açısından yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin iç tutarlık güvenirliliğini belirlemek üzere yapılan ilk analizlerin ardından testin tamamı için toplam Cronbach Alpha değeri  $\alpha=.91$  olarak hesaplanmıştır (Bkz: Ek 16). Ayrıca bu analizler sonucunda ölçekteki tüm maddelerin, Alpha değeri üzerinde pozitif etkide bulunduğu; iç tutarlığı artırabilmek için bir madde eleme gerekliliği bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek amacıyla yapılan diğer analizlerle birlikte her bir faktör için de yapılan Cronbach's Alpha sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 11 Faktör Analizi Sonucunda Belirlenen Alt Boyutlar ve Bu Boyutlara Ait Güvenirlilik Kat Sayıları**

Faktör	C. Alpha	S.Brown	Guttman	Formlar arası r
1. Bilgi ve Tecrübe Transferi Alt Boyutu	,90	,89	,89	,81 (p<,01)
2. Sosyal Paylaşım ve Etkileşim Alt Boyutu	,90	,88	,88	,78 (p<,01)
3. Sorgulama ve Değerlendirme Alt Boyutu	,80	,75	,76	,61 (p<,01)
4. Profesyonel Gelişim Alt Boyutu	,66	,63	,63	,46 (p<,01)
<b>Toplam</b>	<b>,91</b>	<b>,83</b>	<b>,81</b>	<b>,71 (p&lt;,01)</b>

Tablo 11'den de anlaşılacağı gibi OYYDÖ'nün iç tutarlık kat sayıları oldukça yüksek bulunmuştur. Cronbach's Alpha değerleri  $\alpha=.90$  ile  $\alpha=.66$  (otorite) arasında; Guttman değerleri  $G=.89$  ile  $G=.63$  arasında; Spearman Brown değerleri de  $S=.89$  ile  $S=.63$

arasında saptanmıştır. Ölçeğin toplamı için Alpha değeri  $\alpha=.91$ ; Guttman değeri  $G=.81$ ; Spearman Brown değeri de  $S=.81$  olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplamı için elde edilen değerler ölçeğin iç tutarlık açısından oldukça avantajlı olduğunu ispatlamaktadır. Bu işlemlerin ardından madde toplam ve madde kalan analizleri ile madde ayırt edicilik analizlerine geçilmiştir.

Baykul (2000)'a göre madde ayırtıcılık düzeyi, maddenin ölçmeye yöneldiği özellik açısından, söz konusu özelliğe sahip olan ve olmayan bireyleri ayırt edebilmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu çalışmada ölçekle ilgili % 27'lik alt-üst grupların ( $N_{alt}=115$ ;  $N_{üst}=115$ ) madde puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

Ayrıca maddelerin ölçek toplam puanları ile ilişkilerini belirlemek amacıyla madde toplam (item-total) ve madde kalan (item reminder) analizleri gerçekleştirilmiştir. Kalaycı (2006) bu değerlerin yüksek çıkmasının maddelerin ölçek için önemli maddeler olduklarını gösterdiğini belirtmektedir.

madde-toplam ve madde-kalan korelasyonları için gerçekleştirilen Pearson çarpım moment korelasyon analizi sonucunda tüm maddelerle toplam puan arasındaki ilişki istatistiksel açıdan  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Bkz: EK 17). Öte yandan aynı şekilde maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm maddeler için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak  $p<.001$  düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar maddelerin ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduklarını ve her bir maddenin aynı yapı içinde olduğunu ispatlamaktadır. Bu işlemin ardından ayırt edicilik işlemleri faktör merkezli ve toplam puan üzerinden de gerçekleştirilmiş ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 12 Faktörler ve Ölçek Toplam Puanları İçin Madde Ayırt Edicilik Analizi Sonuçları (N=330)**

Faktörler ve Ölçek Toplam Puanı	Madde Ayırtedicilik Analizi (Alt-Üst %27)		
	sd	t	p
1 Bilgi ve Tecrübe Transferi Alt Boyutu	228	-19,530	p<.001
2 Sosyal Paylaşım ve Etkileşim Alt Boyutu	228	-18,324	p<.001
3 Sorgulama ve Değerlendirme Alt Boyutu	228	-27,413	p<.001
4 Profesyonel Gelişim Alt Boyutu	228	-29,322	p<.001
<b>Toplam puan</b>	228	-24,407	p<.001

Tablo 12’de görüldüğü üzere, faktör puanlarının ve ölçek toplam puanlarının ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda tüm faktörler ve ölçek toplam puanları için alt ve üst grupların ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak p<.001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Söz konusu sonuçlar, faktörlerin ve ölçek toplam puanlarının ölçtükleri özellik açısından ayırt edici olduğunu ispatlamaktadır.

**Tablo 13 Ölçek Alt Boyutları Arasındaki Korelasyonlar**

<b>Ölçek Alt Boyutları</b>		<b>Bilgi ve Tecrübe Transferi</b>	<b>Sosyal Paylaşım ve Etkileşim</b>	<b>Sorgulama ve Değerlendirme</b>	<b>Toplam</b>
Bilgi ve Tecrübe Transferi	r	,511	,290	,127	,763
	p	,000	,000	,008	,000
	N	427	427	427	427
Sosyal Paylaşım ve Etkileşim	r		,331	,184	,781
	p		,000	,000	,000
	N		427	427	427
Sorgulama ve Değerlendirme	r			,272	,681
	p			,000	,000
	N			427	427
Profesyonel Gelişim	r				,481
	p				,000
	N				427

Tablo 13'ten anlaşılacağı üzere ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment korelasyon analizi sonucunda tüm alt boyutlar ve ölçek toplam puanı arasındaki ilişkiler pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu anlamlılıklar “Bilgi ve Tecrübe Transferi” ve “Sorgulama ve Değerlendirme” alt boyutları arasında  $p < ,01$ ; diğerleri arasında ise  $p < ,001$  düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu sonuçlar ölçeğin tüm alt boyutlarının aynı yapıyı ölçtüklerini ortaya koymaktadır.



### 4.3.2. OYYDÖ'ye İlişkin Bulgular

#### 4.3.2.1. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın demografik değişkenlerine göre örneklemin ne şekilde dağılım gösterdiği şöyledir:

**Tablo 14 Cinsiyet Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%
Kadın	115	26,9
Erkek	303	71,0
Toplam	418	97,9
Cevapsız	9	2,1
Toplam	427	100,0

Tabloda 14'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan eğitim yöneticilerinin 115'i (%26,9) kadın, 303'ü (%71,0) erkektir. Yöneticilerin 9'u (%2,1) bu soruya cevap vermemişlerdir.

**Tablo 15 Kıdem Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%
3 yıl ve altı	94	22,0
4-8 yıl	79	18,5
9-12 yıl	71	16,6
13-16 yıl	36	8,4
17-20 yıl	41	9,6
21 ve Üstü	105	24,6
Toplam	426	99,8
Cevapsız	1	,2
Toplam	427	100,0

Tablo 15'te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan eğitim yöneticilerinin 94'ü (%22,0) 3 yıl ve altı yıl, 79'u (%18,5) 4-8 yıl, 71'i (%16,6) 9-12 yıl, 36'sı (%8,4) 13-16 yıl, 41'i (%9,6) 17-20 yıl, 105'i de (%24,6) 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduklarını ifade etmişlerdir. 1 (%0,2) eğitim yöneticisi kıdem süresini belirtmemiştir.

**Tablo 16 Okul Türü Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Devlet	316	74,0
Özel	111	26,0
Toplam	427	100,0

Tablo 16’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan eğitim yöneticilerinin 316’sı (%74,0) devlet okulunda, 111’i de (%26,0) görev yapmaktadırlar.

**Tablo 17 Branş Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<b>F</b>	<b>%</b>
Fen Bilimleri	103	24,1
Sosyal Bilimler	257	60,2
Sanat/Spor	56	13,1
Toplam	416	97,4
Cevapsız	11	2,6
Toplam	427	100,0

Tablo 17’de görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan eğitim yöneticilerinin 103’ü (%24,1) branşlarının fen bilimleri, 257’si (%60,2) sosyal bilimler, 56’sı (%13,1) sanat ve spor olduğunu belirtmişlerdir. 11 (%2,6) okul yöneticisi branşını belirtmemiştir.

**Tablo 18 Öğrenci Sayısı Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

<b>Gruplar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
500 ve altı	129	30,2
501-1000	144	33,7
1001-1500	76	17,8
1501-2000	37	8,7
2001-Üstü	37	8,7
Toplam	423	99,1
Cevapsız	4	,9
Toplam	427	100,0

Tablo 18’te görüldüğü üzere, örneklem grubunu oluşturan eğitim yöneticilerinin 129’u (%30,2) okullarındaki öğrenci sayısını 500 ve altı, 144’ü (%33,7) 501-1000 arası, 76’sı (%17,8) 1001-1500 arası, 37’si (%8,7) 1501-2000 arası, 37’si (%8,7) de 2001 ve üstü olarak belirtmişlerdir. 4 (%0,9) eğitim yöneticisi öğrenci sayısını ifade etmemiştir.

**Tablo 19 Hizmet İçi Eğitim Alma Durumu Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	f	%
HİE Alan	186	43,6
HİE Almayan	230	53,9
Toplam	416	97,4
Cevapsız	11	2,6
Toplam	427	100,0

Tablo 19’da görüldüğü gibi, örneklem grubunu oluşturan eğitim yöneticilerinin 186’sı (%43,6) hizmet içi eğitim aldığını, 230’u ise (%53,9) hizmet içi eğitim almadığını belirtmiştir. 11 (%2,6) eğitim yöneticisi hizmet içi eğitim alıp almadığını ifade etmemiştir.

**Tablo 20 Görev Değişkeni İçin Frekans ve Yüzde Değerleri**

Gruplar	F	%	Tablo	20’de
Vekil Müdür	21	4,9	görüldüğü	gibi,
Asil müdür	148	34,7	örneklem	grubunu
Müdür yardımcısı	257	60,2	oluşturan	eğitim
Toplam	426	99,8	yöneticilerinin	21’i
Cevapsız	1	,2		
Toplam	427	100,0		

(%4,9) vekil müdür, 148’i (%34,7) asil müdür, 257’si (%60,2) ise müdür yardımcısı olarak görev yaptıklarını belirtmişlerdir. 1 (%0,2) eğitim yöneticisi görevindeki pozisyonunu ifade etmemiştir.

#### 4.3.2.2. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt amaçlarından biri “Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır. Bu alt probleme ilişkin durumun ortaya çıkarılması amacıyla ölçeğin birinci bölümünde yer alan cinsiyet değişkeninin ölçek toplam puanıyla karşılaştırılmasına ilişkin değerler, Tablo 21’de görülmektedir.

**Tablo 21 OYYDÖ Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $\bar{x}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Puan	Kadın	115	210,70	17,87	1,67	,228	416	,820
	Erkek	303	210,15	23,77	1,37			

Tablo 21’de görüldüğü üzere, OYYDÖ toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=,228$ ;  $p>,05$ ). Bu değerlere göre okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre yansıtıcı düşünme uygulamaları ve becerileri arasında bir ilişki olmadığı elde edilen bulgular arasındadır.

#### 4.3.2.3. Okul Yöneticilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt amaçlarından biri de “Okul yöneticilerinin mesleki kıdemine göre yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır. Bu alt probleme ilişkin durumun ortaya çıkarılması amacıyla ölçeğin birinci bölümünde yer alan kıdem değişkeninin ölçek toplam puanıyla karşılaştırılmasına ilişkin değerler, Tablo 22’de görülmektedir.

**Tablo 22 OYYDÖ Toplam Puanlarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					ANOVA Sonuçları				
Puan	Grup	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F
Toplam Puan	3 yıl ve altı	94	209,02	22,19	G.Arası	2043,610	5	408,72	,834
	4-8 yıl	79	208,89	23,32	G.İçi	205870,29	420	490,17	
	9-12 yıl	71	211,80	22,03	Toplam	207913,90	425		
	13-16 yıl	36	209,89	30,38					
	17-20 yıl	41	207,00	19,79					
	21veÜstü	105	213,58	18,54					
	Toplam	426	210,46	22,12					

Tablo 22’de görülebileceği gibi, OYYDÖ toplam puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,834$ ;  $p>,05$ ). Bu değerlere göre

okul yöneticilerinin kıdemleri arasındaki farklılıklara göre yansıtıcı düşünme uygulamaları ve becerileri arasında bir ilişki olmadığı elde edilen bulgular arasındadır.

#### 4.3.2.4. Okul Yöneticilerinin Okul Türü Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt amaçlarından biri de “Okul yöneticilerinin görev yaptıkları okul türüne göre yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır. Bu alt probleme ilişkin durumun ortaya çıkarılması amacıyla ölçeğin birinci bölümünde yer alan okul türü değişkeninin ölçek toplam puanıyla karşılaştırılmasına ilişkin değerler, Tablo 23’de görülmektedir.

**Tablo 23 OYYDÖ Toplam Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Puan	Devlet	316	209,02	22,26	1,25	-1,997	425	,047
	Özel	111	213,93	22,34	2,12			

Tablo 23’de görüldüğü üzere, OYYDÖ toplam puanlarının okul türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-2,997$ ;  $p<,05$ ). Söz konusu farklılık özel okul yöneticileri lehine gerçekleşmiştir. Yani özel okul yöneticilerinin devlet okulu yöneticilerine göre ölçek toplam puanları anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

#### 4.3.2.5. Okul Yöneticilerinin Branş Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt amaçlarından biri de “Okul yöneticilerinin branş değişkenine göre yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır. Bu alt probleme ilişkin durumun ortaya çıkarılması amacıyla ölçeğin birinci bölümünde yer alan branş değişkeninin ölçek toplam puanıyla karşılaştırılmasına ilişkin değerler, Tablo 24’te görülmektedir.

**Tablo 24 OYYDÖ Toplam Puanlarının Branş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	Fen Bil.	103	209,48	21,95	G.Arası	150,206	2	75,10		
Toplam Puan	Sosyal Bil.	257	210,69	22,70	G.İçi	205583,39	413	497,78		
	Sanat/Spor	56	211,27	21,12	Toplam	205733,59	415		,151	,860
	Toplam	416	210,47	22,27						

Tablo 24’te görülebileceği gibi, OYYDÖ toplam puanlarının branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F=,151$ ;  $p>,05$ ). Bu değerlere göre okul yöneticilerinin branşları arasındaki farklılıklara göre yansıtıcı düşünme uygulamaları ve becerileri arasında bir ilişki olmadığı elde edilen bulgular arasındadır.

#### 4.3.2.6. Okul Yöneticilerinin Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt amaçlarından biri de “Okul yöneticilerinin öğrenci sayısı değişkenine göre yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır. Bu alt probleme ilişkin durumun ortaya çıkarılması amacıyla ölçeğin birinci bölümünde yer alan öğrenci sayısı değişkeninin ölçek toplam puanıyla karşılaştırılmasına ilişkin değerler, Tablo 25’te görülmektedir.

**Tablo 25 OYYDÖ Toplam Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

<i>f</i> , $\bar{x}$ ve <i>ss</i> Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Puan	Grup	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
	500 ve altı	129	213,03	18,52	G.Arası	9664,962	4	2416,240		
	501-1000	144	207,21	25,07	G.İçi	203147,227	418	485,998		
Toplam Puan	1001-1500	76	209,25	22,71	Toplam	212812,189	422		4,972	
	1501-2000	37	202,84	20,57						
	2001-Üstü	37	222,14	20,65						
	Toplam	423	210,27	22,46						

Tablo 25’te görülebileceği gibi, OYYDÖ toplam puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel

olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=4,972$ ;  $p<,01$ ). Bu sonucun ardından farklılıkların hangi gruplar arasında kaynaklandığını belirlemek amacıyla tamamlayıcı post-hoc analizlere geçilmiştir. Hangi karşılaştırma tekniğinin kullanılacağına karar vermek için öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiştir. Levene testi sonucu varyanslar homojen olduğu ( $LF=1,761$ ;  $p>,05$ ) saptandığından karşılaştırmalar için Scheffe testi tercih edilmiştir. Scheffe testinin tercih edilmesinin nedenlerinden birisi de alpha tipi hataya karşı daha duyarlı olmasıdır.

**Tablo 26 OYYDÖ Puanlarının Öğrenci Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Scheffe Testi Sonuçları**

Gruplar (i)	Gruplar (j)	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$P$
1-500	501-1000	5,82	2,67	,316
	1001-1500	3,78	3,19	,843
	1501-2000	10,19	4,11	,191
	2001-Üstü	-9,10	4,11	,299
501-1000	1-500	-5,82	2,67	,316
	1001-1500	-2,04	3,13	,980
	1501-2000	4,37	4,06	,885
	2001- Üstü	<b>-14,93</b>	4,06	<b>,010</b>
1001-1500	1-500	-3,78	3,19	,843
	501-1000	2,04	3,13	,980
	1501-2000	6,41	4,42	,716
	2001- Üstü	-12,89	4,42	,077
1501-2000	1-500	-10,19	4,11	,191
	501-1000	-4,37	4,06	,885
	1001-1500	-6,41	4,42	,716
	2001- Üstü	-19,30	5,13	<b>,007</b>
2001- Üstü	1-500	9,10	4,11	,299
	501-1000	14,93	4,06	<b>,010</b>
	1001-1500	12,89	4,42	,077
	1501-2000	19,30	5,13	<b>,007</b>

Tablo 26’da görüldüğü üzere, OYYDÖ puanlarının öğrenci sayısı değişkenine göre hangi gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan ANOVA sonrası post-hoc Scheffe testi sonucunda söz konusu farklılığın öğrenci sayısı 501-1000 olan okul yöneticileri ile öğrenci sayısı 2001 ve üstü olan okul yöneticileri arasında  $p<,01$  düzeyinde; öğrenci sayısı 1501-2000 olan okul yöneticileri ile öğrenci sayısı 2001 ve üstü olan okul yöneticileri arasında  $p<,01$  düzeyinde gerçekleştiği saptanmıştır. Bu anlamlı farklılığın 2001 ve üstü öğrenci sayısına sahip okul yöneticileri lehine

gerçekleştiği görülmektedir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ).

#### 4.3.2.7. Okul Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt amaçlarından biri de “Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim alma değişkenine göre yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır. Bu alt probleme ilişkin durumun ortaya çıkarılması amacıyla ölçeğin birinci bölümünde yer alan hizmet içi eğitim değişkeninin ölçek toplam puanıyla karşılaştırılmasına ilişkin değerler, Tablo 27’de görülmektedir.

**Tablo 27 OYYDÖ Toplam Puanlarının HİE Alma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Toplam Puan	Alanlar	186	214,14	21,42	1,57	3,372	414	,001
	Almayanlar	230	206,80	22,60	1,49			

Tablo 27’de görüldüğü üzere, OYYDÖ toplam puanlarının HİE alma değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız grup t testi sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $t=-3,372$ ;  $p<,01$ ). Söz konusu farklılık HİE alan okul yöneticileri lehine gerçekleşmiştir. Yani HİE alan okul yöneticilerinin HİE almayan okul yöneticilerine göre ölçek toplam puanları anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu da HİE alan okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulama ve becerilerinin almayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.3.2.8. Okul Yöneticilerinin Görev Türü Değişkenine Göre Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın alt amaçlarından biri de “Okul yöneticilerinin görev türü değişkenine göre yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır. Bu alt probleme ilişkin durumun ortaya çıkarılması amacıyla ölçeğin birinci bölümünde yer alan görev türü değişkeninin ölçek toplam puanıyla karşılaştırılmasına ilişkin değerler, Tablo 28’de görülmektedir.



**Tablo 28 OYYDÖ Puanlarının Görev Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları**

Puan	Gruplar	<i>N</i>	$\bar{x}_{sıra}$	$x^2$	<i>sd</i>	<i>p</i>
	Vekil Müdür	21	219,64			
Toplam	Asil müdür	148	226,37			
Puan	Müdür yardımcısı	257	205,59	2,733	2	,255
	Toplam	426				

Tablo 28’de görülebileceği gibi, OYYDÖ toplam puanlarının görev türü değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda grupların sıralamalar ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $x^2=2,733$ ;  $p>,05$ ).

#### **4.3.2.9. Ölçek Maddelerinin Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre En Yüksek 10 Tanesine İlişkin Bulgular**

Ölçek maddelerinin aritmetik ortalama puanlarına göre en yüksek 10 tanesinin yüzde ve frekansları aşağıdaki tabloda (Tablo 29) verilmiştir. Yüzde ve frekansların düzenlenmesinde kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum olarak cevap verenler “katılmayanlar”; kararsızım cevabını verenler “kararsız olanlar”; kesinlikle katılıyorum ve katılıyorum şeklinde cevap verenler ise “katılanlar” olarak birleştirilerek verilmiştir.

**Tablo 29 OYYDÖ Maddelerinin Aritmetik Ortalama Puanlarına Göre En Yüksek 10 Tanesinin Yüzde ve Frekansları**

Madde No	Madde	Katılmayanlar	Kararsızlar	Katılanlar	X	Sh	Ss
18	Hizmet içi eğitim ve seminerlerde tecrübelerin paylaşılıp tartışılması gerekir.	1 % 0,2	15 % 3,5	411 % 96,3	4,44	,028	,576
20	İdari kadromla sürekli fikir alışverişi yapmamız, daha eleştirel düşünebilmemi sağlar.	28 % 6,6	15 % 3,5	384 % 89,9	4,30	,042	,872
8	Yöneticiliği öğrenmede gözlemin çok önemli olduğunu düşünürüm.	27 % 6,3	13 % 3	387 % 90,6	4,30	,040	,823
4	Bir akademik yıl ya da dönem bittiğinde genel performansımı sorgularım.	23 % 5,4	19 % 4,4	385 % 90,2	4,30	,040	,817
3	Yöneticiliği öğrenirken öğretmenlik branşımın getirdiği avantajlardan yararlanırım.	29 % 6,8	10 % 2,3	388 % 90,9	4,29	,041	,856
41	Hangi sektörde olursa olsun, gördüğüm ya da duyduğum güzel uygulamaların kendi okuluma nasıl uyarlanabileceği konusunda sürekli düşünürüm.	12 % 2,8	30 % 7	385 % 90,2	4,28	,037	,763
53	Kendimi farklı mercelerden değerlendirebilmem için, empati kurmanın gerekliliğine inanırım.	9 % 2,1	27 % 6,3	391 % 91,6	4,27	,035	,714
43	Verdiğim kararlar sonrasında durum değerlendirmesi yapıp, o durumda başka nasıl davranabileceğimi düşünürüm.	8 % 1,9	29 % 6,8	390 % 91,3	4,19	,033	,689
17	Yönetim uygulamalarımla ilgili okuldaki çalışanlarla görüş alışverişinde bulunurum.	27 % 6,3	13 % 3	387 % 90,6	4,18	,039	,813
49	Okul yöneticisi meslektaşlarımla kimsenin kaygı duymadan konuşabileceği ciddi paylaşım toplantılarına ihtiyaç duyuyorum.	22 % 5,2	38 % 8,9	367 % 85,9	4,17	,041	,854

Tablo 29'daki bulgulara göre okul yöneticilerinin yansıtıcı uygulamalarında en önemli gördükleri ilk 10 unsur yansıtıcı uygulamalarına başkalarını da katma (madde 17, 18, 20, 49), gözlem ve transfer (madde 3, 8, 41), sorgulama ve değerlendirme (4, 43, 53)'dir.

## BÖLÜM V: SONUÇ, TARTISMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarının hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleriyle incelendiği bu çalışmada genel olarak şu sonuçlara varılmıştır:

Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin tecrübelerini hangi yollarla öğrenmeye dönüştürdükleri araştırmanın birinci alt problemini oluşturmaktadır. Okul yöneticileriyle yapılan görüşmeler ve uygulanan anketler birinci alt probleme ilişkin birbirini destekleyen sonuçlar vermiştir. Buna göre Türkiye ve Danimarka'da okul yöneticilerinin tecrübelerini öğrenmeye dönüştürüp mesleklerinde gelişme sağlamaları eski yöneticiden ve meslektaşlardan öğrenme, yaparak öğrenme, diğer iş tecrübelerinden transfer yaparak öğrenme, projelerde görev alarak öğrenme, formel kurs ve programlara katılarak öğrenme, hobi ve faaliyetlerden öğrenme, gözlem yaparak öğrenme şeklinde gerçekleşmektedir. İki ülkedeki okul yöneticilerinin tecrübelerini öğrenmeye dönüştürüp mesleklerinde gelişim sağlamaları aynı yöntemlerle gerçekleşiyor gibi görünse de yöntemlerin uygulamaları arasında büyük farklılıklar gözlemlenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre eski okul yöneticileri ve arkadaşlardan öğrenme Türk ve Danimarkalı okul yöneticileri için temel öğrenme ve yansıtma kaynağı olarak görülmektedir. Yöneticiler, müdür yardımcılıkları sırasında okul yöneticilerini gözlemleyerek, onların yokluğunda sorumluluğu üzerlerine alarak nasıl yönetici olunur sorusuna cevap aradıklarını ve kendi okul yöneticiliklerinde önceden gördükleri bu davranışları yeni görevlerine transfer edip geliştirme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan okul yöneticileri, eski yöneticilerinin dakikliği, pes etmemesi, yeniliklere açık olması, iyi dinleyici olması gibi özelliklerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Ancak yöneticilerin ifadelerine göre her iki ülkede de eski yöneticilerinden öğrenmeleri ve bunun farkına varmaları o an gerçekleşmemiştir. Kendileri yönetici olarak bir üst pozisyona gelen okul yöneticileri nasıl bir yönetici olmalıym diye düşündüklerinde kendilerini eski yöneticilerinin uygulamaları üzerinde düşünürken bulmuşlar ve bu uygulamalar arasında edinmeleri gereken davranış ve

kişilik özelliklerini benimseme yoluna gitmişlerdir. Yöneticilerin (eski) yöneticilerini gözlemlenmeleri yanında bir de sistemli olarak üstleri tarafından eğitildikleri de hem Türk hem de Danimarkalı yöneticilerin ifadelerinde görülmektedir. Bu tür sistemli eğitimler arasında belirli aralıklarla yapılan gelişim görüşmeleri (development interviews), öğretmen işe alım mülakatlarına okul yöneticisiyle birlikte katılma, okul yöneticisinin verdiği kararları idari kadroyla irdeleme gibi yöntemler kullanılmaktadır.

Eski yöneticiden öğrenme konusunda iki ülke arasında görülen en büyük fark, Danimarkalı okul yöneticilerinin bir kısmının başka bir okulda okul yöneticisi olduktan sonra bile eski okul yöneticileriyle diyalogunu sürdürüp onunla resmi ya da gayri resmi olarak mentorluk ilişkisine girmeleridir. Danimarka Eğitim Bakanlığı'nın okul yöneticisi yetiştirme politikalarının bir kolunu da yöneticilerinin birbiriyle mentorluk ilişkisine girmesi oluşturmaktadır. Bir okula okul yöneticisi atanan kişinin güçlü ve zayıf yönleri belirlendikten sonra, zayıf yönlerini geliştirmeye yönelik bu kişiye bir mentor ataması yapılır. Kişi, eğer bakanlığın ona bir mentor atamasını tercih etmiyorsa mentorlu olacak kişiyi seçmekte serbest bırakılır. Okul yöneticisi mentoruyla belirli aralıklarla yüz yüze gelmekte ya da bir problemle karşı karşıya kaldığında telefon ya da e-mail aracılığıyla iletişime geçmektedir.

İki ülkede de okul yöneticilerinin yetişmesi için tasarlanmış özel bir programın olmaması yöneticileri mesleklerini yaparak öğrenmeye itmiştir. Hem nitel hem de nicel araştırmada okul yöneticilerinin ifadelerinde yöneticilik uygulamalarını deneyerek geliştirdikleri görülmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yöneticilik mesleğini öğrenmelerinde diğer iş tecrübelerinin her iki ülkede de çok etkili olduğu, yöneticilerin tecrübelerini öğrenmeye dönüştürüp yöneticiliklerini geliştirmelerini sağladığı görülmektedir. Ancak bu durum uygulamada iki ülkede de farklılık göstermektedir. Diğer işlerden elde edilen tecrübelerle Danimarka okul yöneticileri için sistemli ve yapılandırılmış, özel olarak onları göreve hazırlamaya ve eğitim alanında ufuklarını geliştirmeye yönelik Eğitim Bakanlığı tarafından bakanlık adına çalıştıkları görevler kastedilmektedir. Türkiye'deki okul yöneticileri için ise diğer işler ifadesiyle öğretmen ya da müdür yardımcılığı görevleri kastedilmektedir. Türkiye'deki okul yöneticileri geçmişlerinde öğretmen ve müdür yardımcısı olarak görev yaptıkları sırada edindikleri bazı yeterlikleri yöneticiliğe

aktardıklarını belirtmişlerdir. Bu yeterliklerin yanında askerdeyken komutan vekilliği, sivil toplum örgütlerinde liderlik yapmak ya da gazetecilik gibi, eğitim faaliyetlerinin dışındaki iş tecrübelerinin de yönetici kimliklerinin oluşmasında etkili olduğu görülmektedir. Danimarka okul yöneticilerine ise okulda yönetici olarak atanmalarından önce yöneticiliğe hazırlık amaçlı bakanlık tarafından çeşitli görevler verildiği görülmektedir. Kontratla belirli bir süreliğine işe alınan öğretmenler, bakanlıktaki görevleri süresince eğitim sistemini farklı bakış açılarından görme imkânı elde eder, eğitim politika ve reformlarını daha yakından tanır. Bu görevlendirmeler içinde müfettişlik, projecilik, hizmet içi programlarda eğitimlik, müfredat oluşturma ekibi üyeliği, kitap yazma, kalite artırma gibi görevlerde bulunan yönetici adayları örneğin, müfettişlik sayesinde farklı okullar ve yöneticilerle tanışma imkânı bulup, yönetsel repertuarlarını da geliştirmiş olurlar.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre projelerin doğaları gereği çeşitli basamaklardan ve farklı alanlarda uzmanlıkları olan pek çok kişiden oluşmaları nedeniyle eğitimcilerin gelişiminde de büyük etkileri olduğu görülmektedir. Türkiye’de de örnekleri bulunan okul yöneticilerinin projelerde görev almaları Danimarka’daki yöneticiler arasında daha yaygın olarak görülmektedir. Genellikle okul kurma, Avrupa Birliği ya da okuldaki uygulama ve gelişim projelerine dâhil olan öğretmen ya da yöneticiler, bu süreç içinde farklı uzmanlıklara sahip farklı sektörlerden uzmanlarla birlikte çalıştıkları için daha önce bilmedikleri yeterlikler ve bakış açıları kazandıklarını ifade etmişlerdir. McIIIhatton ve diğerlerine (1993) göre farklı sektörlerde çalışan uzmanlar birbirlerinden farklı iş yapış biçimleri ve bakış açıları öğrenebilmektedir. Okulların hızla özerk hale getirildiği günümüzde, finans, işe alım, ileriye görebilme gibi konularda diğer sektörler eğitim yöneticilerine ilham verebilmektedirler (McIIIhatton ve diğerleri, 1993). Yöneticilerin eğitim sektörü dışındaki diğer sektörlerden repertuarlarını geliştirme boyutunda yararlandıkları ve rutin uygulamalardan uzaklaştıkları hem nitel hem de nicel araştırmada elde edilen bulgular arasındadır. Nicel araştırmada yer alan ”Hangi sektörde olursa olsun, gördüğüm ya da duyduğum güzel uygulamaların kendi okuluma nasıl uyarlanabileceği konusunda sürekli düşünürüm” ifadesi 4,28 ortalama puanla okul yöneticilerinin en çok katıldıkları ilk 10 ölçek maddesinden biri olma özelliği göstermektedir. Bu nedenle proje döngüsü okul yöneticileri tarafından tamamen öğretici bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Türkiye’de ise projelerin yöneticiyi

geliştirdiği, görüşülen iki özel okul yöneticisi tarafından ifade edilmiştir. Akreditasyon alma projesine ve okulda bir bilim müzesi kurma sürecine dâhil olan iki okul yöneticisi, bu süreçlerin kendilerini yoğun bir sorgulama sürecine soktuğunu, kendilerini bu projeler sayesinde okullarına farklı merceklerden bakmaya zorladıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticilerin çok eğitici ve öğretici olarak tasvir ettikleri bu süreç aslında eylem araştırmasını (action research) tanımlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde profesyonel gelişimi sağlamada projelerin eylem araştırması olarak kullanıldığı görülmektedir (Dana, 2009). Eylem araştırmasının okul yöneticilerine sağladığı en büyük fayda yansıtıcı ve eleştirel olmayan durumdan yansıtıcı profesyonellik uygulamalarına geçmelerini kolaylaştırmasıdır (Lytle ve Cochra-Smith, 1994).

Araştırma sonuçlarına göre yöneticilerin katıldıkları formel kurs ve programların yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmelerinde dolaylı şekilde olumlu etki yaptığı görülmektedir. Her iki ülkede de yüksek lisans yapan yöneticiler bu sayede okul ortamını daha iyi tanıyıp anlamlandırabildiklerini, pratik bilgilerini teorik temellere oturtabildiklerini, kendilerini ve okullarını diğer kurum ve yöneticilerle daha çok kıyaslamaya girdiklerini, fikirlerini ve yaptıkları işleri daha iyi ifade gücü kazandıklarını belirtmişlerdir. Çünkü yöneticiler için tasarlanmış formel programların onların yönetim alanında ortak bir dil oluşturmalarını ve edindikleri tecrübeleri isimlendirerek eylem repertuarlarını geliştirmelerini sağlamakta olduğu görülmektedir. Bu yönde yapılan araştırmalar, bireyin kendi düşüncelerini ifade edecek ve açıklayacak doğru bir dil kullanmasının, derin yansıtma uygulamalarını ve bireyin davranışlarındaki anlamın farkındalığını arttırdığını göstermektedir (Colton ve Sparks-Langer 1993). Bermúdez (2003)'e göre, yaptığı işte kullanılan ortak dili edinmek bireyin mesleğinde empati becerisini arttırmaktadır. Birey bu şekilde diğer bakış açılarını daha kolay algılayabileceği gibi, sözlü ve sözsüz mesajları da daha rahat çözümleyebilecektir. Yöneticilere yönelik belirli bir alanda yeterlik kazanmaları için düzenlenen hizmet içi kursların da yöneticilerin o alanda ortak bir dil geliştirmelerini sağladığı görülmektedir. Danimarka'da bakanlık tarafından düzenlenen hizmet içi kursların reformlara ve yönetici ihtiyaçlarına göre şekillendiği görülmektedir. Örneğin okulların özerkleşmesi yasasının çıkmasıyla okulların artık kendi binalarına sahip olmaları yöneticilerin finans, hukuk, iletişim ve liderlik alanlarında yeni yeterlikler kazanmalarını gerektirmiştir. Bu nedenle son yıllarda düzenlenen hizmet içi kursları, yöneticilerin bu tür ihtiyaçlarını

karşılama yöneliktir. Aynı yönetimsel alanda olduğu gibi okul yöneticilerinin bu alanlarda da bir dil geliştirmesi yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarına dolaylı yönden etki edecektir. Çünkü örneğin okul binasının bakımı ve onarımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmayan bir yöneticinin, binanın daha etkili bir öğrenme ortamı haline getirilebilmesi üzerine yansıtıcı düşünme sürecine girmesi de mümkün olmayacaktır.

Araştırmada formel programların yararları konusunda varılan diğer bir sonuç ise yönetsel bir dil geliştirmeyi sağlamanın yanında bu tür programlarda yer almanın bireyi öğrencilik günlerine götürmesidir. Yeniden öğrenci rolünü üstlenmek okul yöneticisine ona uzak kaldığı öğrenci rolünü ve öğrenciyken hissettiği duyguları, istek ve arzularını, olayları değerlendirme biçimini hatırlatır. Araştırmaya katılan yöneticiler yeniden öğrenciliğe dönmekle verdikleri kararlarda öğrenci bakış açısını daha iyi değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Çünkü öğrencilik hissinin tazelenmesi yöneticiye kendi okulundaki uygulamaları sırasında öğrenciye karşı daha çok empati kurabilme yetisi sağlayabilecektir. Brookfield (1995)'e göre de eğitimcilerin katıldıkları eğitim programlarının onlara eylem ve uygulamalarını değerlendirmede, yeni kararlar almada unutmış olabilecekleri öğrenci merceğiyle bakabilme yetisi kazanmalarını sağlamaktadır.

Yöneticilerin iş dışı yaşamlarında çeşitli hobilere sahip olmaları ve çeşitli faaliyetler (dans, halkoyunları, STK'larda görev almak, şiir okuma, köşe yazısı yazma vs.) içinde bulunmaları da yansıtıcı düşünüp mesleklerine farklı özellikler transfer etmelerini sağlamaktadır. Bu sayede kendilerine güvenleri artmakta ve okullarında yeni girişimlerde bulunabilmektedirler. Böylece yansıtıcı düşünmeyi engelleyen temel etmenlerden biri olan durağanlığın önüne geçebilmektedirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çalışılan kurum okul yöneticisinin mesleğini öğrenmesinde ve profesyonel olarak gelişmesinde etkili rol oynamakta ve yöneticilerin yansıtıcı düşünme uygulamalarını ve becerilerini etkileyebilmektedir. Nicel araştırmanın da desteklediği bu bulguya göre özel okulda görev yapan okul yöneticileri devlet okulundakilere kıyasla iş garantisinin olmaması ve yoğun rekabet ortamı nedeniyle kendilerini daha çok değişim ve gelişime zorlamakta ve dolayısıyla daha çok sorgulama sürecine girmektedirler. Örneğin özel okulda velinin ve öğrencinin eğitim



kalitesini sorgulaması okul yöneticilerini kendilerini sorgulamaya ve geliştirmeye itmektedir. Bu amaçla da sürekli eylemlerini iyileştirmeye yönelik bir sorgulama sürecine girdikleri görülmektedir. Buna karşın devlet kurumlarında sağlanan iş garantisi ve öğretmenlerdeki tükenmişlik ve devlet memuru olmanın verdiği iş güveni, okul yöneticilerini hiç bir şeyi değiştirme gücüne sahip olmadıkları inancını benimsemeye ve onları durağanlığa ve kabullenmişliğe itebilmektedir.

Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin yeterliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yollarının neler olduğu araştırmanın ikinci alt problemini oluşturmaktadır. Yöneticilerin yeterliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yollarının neler olduğunun araştırmanın alt problemlerinden biri olmasının sebebi, bu tür bir değerlendirme sürecinde çoğunlukla yansıtıcı düşünme sürecine girilmesidir. Her iki ülkede de yöneticilerin yeterliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yolu olarak resmi ve resmi olmayan değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır.

Resmi değerlendirme olarak Danimarka'da personel gelişim görüşmeleri (MUS-Medarejder Udvikling Samtale), anket uygulamaları ve okul kurulunun yöneticiyi değerlendirmesi yöntemleri kullanılırken, Türkiye'de ise MEB değerlendirmeleri ve Danimarka'daki gibi anket uygulamaları kullanılmaktadır. Yöneticilerin ifadelerine göre her iki ülkede de öğrenci, öğretmen ve idari kadrodan alınan değerlendirme anketleri ve formel olarak alınan geri bildirimler, yöneticileri yansıtıcı düşünme sürecine sokabilmektedir. Irons (2008)'a göre resmi geri bildirimler, üzerinde düşünmek için zengin veri sağladığından, bireyin yansıtıcı düşünme sürecine girmesinde etkin rol oynamaktadır. Danimarka'da okul yöneticisinin her sene tüm eğitim kadrosuyla yaptığı MUS görüşmeleri, personelin gelişimi için fayda sağladığı gibi okul yöneticisinin yansıtıcı düşünmesi için de olanak sağlamaktadır. Irons (2008)'a göre geri bildirimler değerlendirilmesi yapılan kişiye fayda sağlarken değerlendirmeyi yapan kişiyi de bunlar üzerinde düşünmeye ittiği için fayda sağlamaktadır. Bu geri bildirimler sırasında değerlendirilen, performansının etkililiğini, eksikliklerini öğrenir ve bunun üzerine düşünme fırsatı yakalar. Değerlendiren ise değerlendirilen kişinin uygulamalarının neler olduğu, etkililiği, uygulamaların nasıl olabileceği ve bu uygulamalardan asıl beklentilerinin ne olduğu konusunda yansıtıcı düşünme sürecine girer (Irons, 2008). Bu bağlamda her iki ülkede de okul yöneticisinin kendini değerlendirmek için öğrenci ve öğretmenlere verdiği anketler yöneticiye kendini değerlendirme fırsatı verirken, öğrenci

ve öğretmenleri de nasıl bir yönetici istedikleri yönünde sorgulama sürecine itebilmektedir. Danimarka eğitim sisteminde zorunluluk haline getirilen, Türkiye’de ise çoğunlukla özel okullarda isteğe bağlı uygulanan yıllık değerlendirme toplantıları okul yöneticisine sene boyunca eylemlerinde farkındalık, sene sonunda yapacağı değerlendirme için not alma ve aldığı eleştiriler karşısında düşünme ve gerekirse stratejilerini değiştirme şansı sağlamaktadır. Gene Danimarka’da uygulanan bir yöntem olan öğretmenlerin kendileriyle aynı statüdeki başka bir öğretmene sürekli iyileştirme amaçlı görüşlerini bildirmeleri de idari kadroya uygulamaları hakkında önemli bir veri sağlayabilmektedir.

Danimarka’da yapılan görüşmelerden varılan sonuçlara göre yönetici değerlendirmelerinde standartlaştırılmış anketlerin kullanılmasının yanında, okul yöneticisinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmaya yönelik, profesyonel bir koç ya da psikologla okul yöneticisinin beraber hazırladığı anketler, yöneticiye daha detaylı ve yerinde geri bildirim sağlayabilmektedir. Bu uygulama Danimarka’da bazı yöneticiler tarafından özellikle mesleklerinin ilk yıllarında kendilerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığını ve değerlendirildiğini anlamak ve hangi yönde değişmesi gerektiğini belirlemek amacıyla kullanılmaktadır.

Türkiye’deki okul yöneticileri MEB’ndan aldıkları geri bildirimleri resmi değerlendirme yöntemlerinden biri olarak görmektedir. Ancak bu geri bildirimlerin herhangi bir standarda oturtulmadan yapılıp, belirli aralıklarla ve sistematik olarak yapılmadığı görülmektedir. Bakanlık tarafından yapılan değerlendirmelerin sistemli olmamasının yanında, Türkiye’deki okul yöneticileri için bakanlık tarafından bir uyarı almamaları ve kendileri adına bir soruşturma açılmamış olması bir başarı göstergesi ve değerlendirme ölçütü olarak görülmektedirler. Hâlbuki bu tür değerlendirmelerin yönetici olarak bireyin kendini başarılı ya da başarısız olarak sorgulaması ve güçlü ve zayıf yönlerini irdelemesi için sadece soruşturma açılacağı durumlarda yapılmayıp, tüm yöneticiler için belirli aralıklarla yapılması gerekmektedir. Bakanlık değerlendirmelerinin belirli bir standarda ve zaman aralığına oturtulmamış olması, yöneticilerde stabilite yaratmakta ve durağanlıklarını sürdürme eğilimi yaratmaktadır. Bu da yansıtıcı düşünmelerine engel olabilmektedir. MEB’ndan verilen geri bildirimler okulun öğrenci başarısına ya da belirli bir alandaki faaliyetine göre verilmektedir. Bu geri bildirimlerde özel olarak yöneticinin eylemleri ve uygulamaları

değerlendirilmemekte olup, öğrencilerin ÖSS başarısı, bir spor dalındaki şampiyonluğu, okuma saati gibi okuldaki farklı uygulamalara olumlu geri bildirim ya da ödül verilmektedir. Danimarka eğitim sisteminde bu sorun, yani okul yöneticisinin sene sonunda bir ekip tarafından değerlendirilip ona geri bildirim verilmesi “Okul Kurulu” uygulamasıyla çözülmeye çalışılmıştır. Okul yöneticisinin sene içinde verdiği her türlü kararın okulun misyon ve vizyonuna uyumunun değerlendirildiği okul kurulu toplantıları, yöneticiyi sene içinde “bunu yapıyorum ama neden?”, “Niçin öteki yolu denemiyorum?”, “Bunu yaparsam okula yararı ne olur?” şeklinde sorular sormaya itmektedir. Demirtaş (2005) ilköğretim okul yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütlerini belirlemeye yönelik yaptığı araştırmada geliştirdiği performans değerlendirme modeline göre okul yöneticilerinin performans değerlendirmesi Sicil Raporu ve Yönetici Teftiş Formu ile yapılmaması gerektiğini önermektedir. Araştırmaya göre performans değerlendirmesi, ilköğretim müfettişleri, milli eğitim müdürü, diğer yöneticiler, zümre öğretmenleri, okul gelişimi yönetim ekibi, öğrenciler, veliler ve yöneticinin kendisinin oluşturduğu veri kaynakları tarafından yapılmalıdır. Geliştirilen bu modelde performans değerlendirme sürecine tüm paydaşların dâhil olması ve farklı bakış açılarının değerlendirmelerinin alınması hedeflenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre resmi olmayan bazı değerlendirme yöntemleri de okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme sürecine girmelerini sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin yeterliklerini ve eylemlerini resmi olmayan yöntemlerle izleme ve değerlendirme şekilleri iki ülkede de benzerlik ve farklılıklar göstermektedir. Öğrenci-öğretmen geri bildirimleri ile idari kadrodan alınan geri bildirimler her iki ülke okul yöneticilerinin kendilerini sorgulayıp değerlendirmelerinde etkili bulunurken, diğer resmi olmayan değerlendirme yöntemleri iki ülkede de farklılıklar göstermektedir. Yöneticinin öğrenci ve öğretmenlerle yakın ilişki içinde olup, onlarla çokça zaman geçirmesi okuldaki uygulamalar ve bireylerin bu uygulamalara karşı memnuniyet durumları hakkında bilgi vermektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin ifadelerine göre her geçen yıl öğrenci ve öğretmen profilleri farklılık göstermektedir. Onları anlayıp beklentilerini önceden kestirebilmek için de onları tanımak ve dolayısıyla onlara yakın olmak önemlidir. İdari kadroyla zaman zaman bir araya gelip okuldaki karar ve uygulamalar üzerinde değerlendirme sürecine girmek okul yöneticisini bireysel

yansıtma zorunluluğundan kurtarıp çoklu yansıtma sürecine çekebilmektedir. Nicel araştırmaya katılan okul yöneticilerinin de görüşleri bu yöndedir. Araştırmaya katılan 427 yöneticiden 384'ü 4,30 ortalama puanla "İdari kadromla sürekli fikir alışverişi yapmamız, daha eleştirel düşünebilmemi sağlar" ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Parkay ve Currie (1992)'ye göre, tecrübesiz olsalar bile idari kadro elemanlarının okul yöneticisine geri bildirim vermelerinin yöneticinin gelişimine büyük katkıları olabilmektedir. Dana (2009)'ya göre okul yöneticisinin kendini sorgulama sürecine girmesinde liderlik takımı (leadership team) okul yöneticisinin bulunduğu okulun içinde yer aldığından erişimi kolaydır. Liderlik takımı danışmanlık amaçlı, katılımcı karar verme, stratejik planlama, politika geliştirme, işbirliği ve paylaşımlı liderlikte önemli görevler görebilmektedir (Senge, 1990). Tüm bunlara ek olarak takım öğrenmesi örgütsel öğrenmenin temel taşı olarak görülmektedir. Çünkü modern örgüt yapısında temel öğrenme ünitelerini bireyler değil takımlar oluşturmaktadır (Senge, 1990).

Danimarka okul yöneticileri tarafından kullanılan diğer bir resmi olmayan değerlendirme şekli ise okula yeni gelen personelin kuruma henüz adapte olmadan kurumu değerlendirmesi yöntemidir. Okulda uyum kültürünün varlığı, öğretmen ve idari kadrodan alınacak geri bildirimlerin etki altında kalmadan ve açık fikirlilikle verilmesini engelleyebilmektedir. Çünkü uyum eğilimi bireylerin eleştirel bakışlarını kaybetmelerine neden olabilmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bu nedenle okula yeni gelen bir öğretmen ya da öğrenciden tamamen örgüte uyumları sağlanmadan geri bildirim almak yoluyla okul yöneticisi okula objektif bakış sağlayabilir.

Danimarka okul yöneticilerinden farklı olarak Türkiye'deki okul yöneticileri için velilerden aldıkları geri bildirimler gelişim kaynağı olarak görülmektedir. Velilerin talep ve eleştirileri okul yöneticilerini daha iyiyi arama yollarına yönlendirmekte ve bu da onları yansıtıcı düşünme sürecine sokmaktadır. Bu durum özel okullarda daha yaygın görülmekteyken devlet okullarında da artış göstermektedir. Çünkü son yıllarda düşük sosyoekonomik çevredeki okulların, velilerini çeşitli eğitimler yoluyla eğitimden beklentileri konusunda bilinçlendirdiği görülmektedir.

Bireysel değerlendirme yaparak yeterliklerini ve eylemlerini izleme ve değerlendirme yoluna gittiklerini belirten Türk ve Danimarkalı okul yöneticileri, bu süreçte eylemlerini sorgulayarak ve güçlü-zayıf yönlerinin analizini yaparak eylemlerinde gelişim

sağladıklarını belirtmişlerdir. Ancak Türk okul yöneticileri güçlü ve zayıf yönlerinin analizini yapma aşamasında sadece bireysel yansıtmayı kullanırken, Danimarkalı okul yöneticilerinin hem bireysel yansıtmayı hem de işe alım sürecinde kendilerine insan kaynakları firması tarafından uygulanan profesyonel kişilik testi raporlarını kullanarak okul kuruluyla yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri görülmektedir. İşletme alanında SWOT analizi olarak bilinen güçlü ve zayıf yönlerin analizi, düşünmeyi derinleştirebilme özelliğinden dolayı yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir egzersiz olarak kullanılabilir (Moon, 1999). Moon (1999)'a göre bireysel SWOT analizi yansıtıcı düşünmeyi güçlendirdiği gibi örgütte değişimi de hızlandırabilmektedir. Bu şekilde yansıtıcı düşünmenin engellerinden biri olan durağanlığın önüne de geçilebilmektedir. Danimarka'da işe alım sürecinde yönetici adaylarına uygulanan profesyonel kişilik testi ardından, yönetici adayına testin sonucuna ilişkin 3-4 sayfadan oluşan bir rapor verilmektedir. Bu raporda yönetici adayının yönetici olarak işe alınması durumunda karşılaşılabileceği olası problemler ve güçlü olabileceği yönler yer almaktadır. Raporun bir nüshası işe alımı gerçekleştirecek olan okul kuruluna verilmekte ve işe alım süreci tamamlanan yönetici bu kez okul kuruluyla raporda yazılanlara ilişkin bir sorgulama sürecine girmektedir. Bu sorgulama sürecinde yöneticinin zayıf yönlerinin nasıl giderilebileceği (koç ya da mentordan yardım alma, kursa devam etme, bir davranış bilimci uzmanından yardım alma vb. çözümler) üzerinde tartışılır. Bu tür bir yaklaşım bireyi bireysel yansıtma sürecindeki tek taraflılık zayıflığından kurtarabilmektedir. Kişilik testleri bireyin kendisini ve başkalarını anlamasına yardımcı olurken kişilik tanımları yoluyla sınıflandırma yapılabilmesini de sağlayabilmektedir. Kişilik testleri sonunda adaya verilen raporlarda açıklayıcı bir dille adayın güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi yapıp, hangi işlerde başarılı olabileceği ve iş performansına yönelik ipuçları verilmektedir (Öğüt, 2010). İş dünyasında yaygın olarak kullanılan profesyonel kişilik testleri son yıllarda eğitim alanında da kullanılmaya başlanmıştır. Ancak buradaki temel nokta Danimarka'daki uygulamalarında olduğu gibi profesyonel kişilik testlerinin işe alımlarda, bireyi eleyici bir araç olarak kullanılmasından ziyade, işe alımın gerçekleşmesi halinde kişiyi görevine en iyi şekilde hazırlama amaçlı kullanılmasıdır.

Kullandıkları bir diğer değerlendirme aracı olarak öğrenci ve öğretmenler tarafından kendilerine duyulan sevgi düzeyini gösteren Türk okul yöneticileri, eylem ve

uygulamalarının yeterlik, başarı ve uygunluğunu öğrencilerin ve öğretmenlerin kendilerine duydukları sevgi düzeyine göre de değerlendirmektedirler. Ancak alanyazında bu konuda yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Danimarka okul yöneticileri için yeterliklerini ve eylemlerini değerlendirme ve izleme yollarından bir diğeri ise karşılaştırma yapmaktır. Okul yöneticilerine göre kurumlarını ve kendilerini diğer kurum ve yöneticilerle karşılaştırmak kendilerine zengin geri bildirim sağlamakta ve gelişim ve değişim için katalizör görevi görmektedir. Engelkemeyer (1998)'e göre benchmarking (kıyaslama) değişime kapalı olmayan yöneticinin ve kurumunun değişmesine önyak olur. Bu bağlamda benchmarking bireyin uygulamalarını ve uygulamalarındaki süreçleri eleştirmesini, diğer insanlara ve kurumlara bakarak kendi uygulamalarını iyileştirmek için farklı yaklaşımlar arayarak bireyi yansıtıcı düşünmeye teşvik eder.

Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin kimlerle yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri araştırmanın üçüncü alt problemini oluşturmaktadır. Yöneticilerin yansıtıcı düşünme uygulamalarına girdikleri kişiler iki ülkede de çok büyük benzerlikler gösterirken çeşitli faktörlerden kaynaklanan farklılıklar da görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre her iki ülkedeki okul yöneticileri yansıtıcı düşünme uygulamalarında bireysel olarak, idari kadrolarıyla, arkadaş ve meslektaşlarıyla, iletişim ağlarıyla ve araştırmalara katılarak yansıtma sürecine girerken, eşleriyle, profesyonel koç ve mentorlarıyla, okul kuruluşuyla ve diğer sektörlerden kişilerle yansıtma sürecine girme konusunda farklılıklar göstermektedirler.

Okul yöneticilerinin günün sonunda, ofisten ayrılmadan, dönem ya da yıl sonlarında ve idari kadroyla yapılacak toplantılar öncesinde bireysel yansıtma sürecine girdikleri görülmektedir. Bireysel yansıtma ya da sorgulama, kişiye içinde bulunduğu ortamı daha iyi anlayıp analiz etmesini sağlamanın yanında, gelecekteki eylemleri üzerine düşünüp, onları planlama olanağı da sağlayabilmektedir (York-Barr, 2006). Ancak yansıtıcı düşünme sürecinde bireysel yansıtma kişinin kendisini sorgulayıp eylemlerini geliştirmeye yönelik olsa da tek taraflı olduğundan ve bireyin diğer bakış açılarını görememe riskinden dolayı bu süreçteki en uç hedef değildir. Day (1993)'e göre bireysel yansıtma bir egzersiz olarak görülüp alışkanlık haline getirildiğinde bile çoklu yansıtma ortamına ortam hazırlamıyorsa başarılı olamayabilmektedir. Çünkü birey

sürekli kendi başına bireysel yansıtma sürecine girdiğinde bir süre sonra başka bakış açılarını kaçırabilecek ve eleştirel diyalogdan uzaklaşabilecektir. Bu uygulamalar eleştirel diyalog düzeyine çıkarılmadığı sürece sadece kişisel düzeyde kalacak ve kurum ve hatta kurumlar arası etkileşimin gelişmesine katkı sağlamayacaktır.

Yapılan araştırmalar iş yükü nedeniyle yöneticilerin yansıtıcı düşünmeyi nadir uygulayabildiklerini ve bu uygulamaların da çoğunlukla bireysel düzeyde kaldığını göstermektedir (Vince & Salem, 2004). Bu nedenle yöneticinin diğer kişileri de dâhil ettiği yansıtıcı düşünme uygulamaları önem kazanmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticileri sıklıkla idari kadrolarıyla ve diğer meslektaşlarıyla eylemlerini, uygulamalarını ve kararlarını değerlendirme sürecine girip birbirlerine sıklıkla danışmaktadırlar. Yapılan araştırmalar öğretmenlerle, idari kadroyla, öğrencilerle, aileler, müfettiş, okul kurulu ve okulun çevresindeki toplumla yapılan sorgulama ve paylaşımın yanında okul yöneticisinin bu sorgulama sürecini kendisiyle aynı role sahip başka yöneticilerle paylaşımının önemini ortaya koymaktadır (Dana, 1990). Okul yöneticilerinin meslektaşlarıyla eleştirel diyaloga girmesi, tecrübe ettiği durumu diğer okul yöneticilerinin uyarlamalarıyla algılayabilmesini sağlar. Ayrıca arkadaş ve meslektaşlarla paylaşım, bu problemle sadece kendisinin karşılaşmadığı hissini vererek kendilerine olan güvenlerinin azalmasını engeller (Brookfield 1995).

Ancak Danimarkalı okul yöneticilerinin Türk okul yöneticilerinden ayrıldıkları bir nokta, eşleriyle sıklıkla eylem ve uygulamalarını tartışıp değerlendirmeleridir. Türk okul yöneticileri eşleriyle iş konularını konuşmayı özellikle tercih etmeyip, işi işte bırakmak istediklerini belirtmişlerdir. Oysa farklı iş kollarında olsalar da eşlerinin tecrübe ve görüşlerinden yararlanmak isteyen Danimarkalı okul yöneticileri, eşleriyle karşılıklı yoğun paylaşımına girerek bu şekilde diğer sektörlerdeki iş yapış biçimi ve bakış açılarını eğitim sektörüne aktarma şansı yakaladıklarını belirtmişlerdir. Karşılıklı güvenin yüksek olduğu ilişkilerde daha yoğun olarak yansıtıcı düşünme sürecine girilebildiği (York-Barr, 2006, s.21) göz önünde tutulduğunda eşlerin birbirlerine karşı duydukları güven hissi, paylaşımlarını arttırıp yansıtıcı düşünme sürecine girmelerini körükleyecektir. Bu bulguya paralel olarak mesleğe yeni başlayan okul yöneticileri üzerine yaptıkları çalışmada Parkay&Currie (1992), eşlerinin, yöneticilerin gelişimine büyük katkı sağladıklarını saptamışlardır.

Danimarkalı okul yöneticilerinin ayrıca yansıtıcı düşünme sürecine diğer sektörlerdeki kişilerle girmeyi tercih ettikleri görülmektedir. Bu yönde ifade veren okul yöneticileri arasında farklı sektörlerden yöneticilerin katıldığı MBA programlarında yüksek lisans yapan, farklı sektörlerden yöneticilerden oluşan iletişim ağlarında yer alan, gene farklı sektörlerden yöneticilerden oluşan bir grupta koçluk alan, projelerde yer alarak diğer sektörlerdeki kişilerden farklı iş yapış biçimleri öğrenen okul yöneticileri vardır. York-Barr ve diğerleri (2006)'a göre yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş bireyler farklı bilgi kaynaklarından beslenmeye önem vermektedirler.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri en büyük öğrenme, kendilerini geliştirme ve eleştirel ve yansıtıcı düşünme kaynağı olarak iletişim ağlarını ve iletişim ağlarıyla girdikleri faaliyetleri görmektedirler. Türk okul yöneticilerinin iletişim ağları yapılandırılmamış, isimsiz, arkadaş toplantıları şeklinde adlandırılırken, Danimarka okul yöneticileri iletişim ağı bağlantılarını profesyonel olarak kurmakta ve okul gelişim ve bireysel gelişim planlarını bu iletişim ağı faaliyetleri sürecinde gerçekleştirmektedirler. Day (1993), Schön'ün (1983) geliştirdiği eylem sırasında ve eylem sonrasında yansıtmanın önemini kabul etmekle birlikte yansıtıcı düşünmenin ancak eleştirel diyalog ve sosyal çevreyi geniş boyutta algılamakla gerçekleşebileceğini öne sürmektedir. Bu nedenle Day (1993), sadece kurum içi değil, kurumlar arası iletişim ağları oluşturmanın da önemini vurgulamaktadır. Rogers (2002)'a göre de yansıtıcı düşünme faaliyetlerine girmek için en uygun ortamlar etkileşim halinde olan iletişim ağı grupları içerisinde yaratılabilir.

Danimarkalı okul yöneticilerinin ifadelerine göre farklı okul türlerinden, farklı şehir ve bölgelerden, farklı kariyer basamağındaki yöneticilerden oluşan iletişim ağları okul yöneticilerinin repertuarlarını sürekli geliştirmekte, yöneticinin yalnızlık duygusunu azaltmaktadır. Ayrıca iletişim ağı faaliyetleri yöneticilerin profesyonel gelişimleri için aktif olmalarını sağlamaktadır. Okul yöneticileri farklı amaçlarla bir araya gelmiş farklı birkaç iletişim ağına üye olabilmektedirler. İletişim ağlarındaki yansıtma alanları iletişim ağının amacına ve kimlerden oluştuğuna göre değişmektedir (kadın yöneticiler, yeni başlayanlar, yatılı okul yöneticileri vb. gibi). İletişim ağları içinde lider olarak tek bir kişinin olmaması yöneticilere iletişim ağı faaliyetleri içerisinde güç ve otoritelerini kaybettiklerini hissettirmektedir. Earl ve Katz (2007)'a göre bu durum da onların güç ve otorite paylaşımı konusunda daha derin düşüncelerini sağlayabilmektedir.



Türkiye’de iletişim ağı teriminin henüz okul yöneticileri arasında yaygınlaşmadığı görülmektedir. Çünkü iletişim ağı faaliyetleri sadece birkaç arkadaşın belirli zamanlarda kahvaltı ya da öğle yemeği münasebetiyle bir araya gelip sorunlarını ve tecrübelerini paylaşımlarıyla sınırlı kalmaktadır. Görüşme yapılan Türk okul yöneticilerinden sadece bir tanesi İstanbul’da çok sayıda okulu kapsayan bir iletişim ağı yapılanmasının başlatıldığından bahsetmiştir. Farklı şehirlerde şubeleri olan bir okul yöneticisi de bu okullardaki yöneticilerin paylaşım amaçlı belirli aralıklarla bir araya geldiğini belirtmiştir. Ancak hem nitel hem de nicel araştırma Türkiye’deki okul yöneticilerinin çok yoğun bir şekilde tecrübelerini paylaşıp kendi seslerini duyurabilecekleri iletişim ağı ihtiyacı hissettiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin profesyonelleşmesinin bireyselliği ve izole olması eğitimciler arasındaki bilgi ve tecrübe paylaşımına engel olmaktadır (Fullan 2001). Bu nedenle, okullar arası iletişim ağları eğitimcilerin sosyalleşmesi, liderlik becerilerini geliştirmeleri, bilgi ve tecrübe paylaşımları açısından çok önemlidir (Edge and Mylopoulos 2008). Kanada’da lider öğretmenlerin görevlerinden ayrılma oranının yüksek olma nedenlerinin incelendiği bir araştırmada, okul içindeki iletişim ağlarının öğretmenlerin liderlik görevlerini bırakmalarındaki temel sebep olduğu saptanmıştır (Edge ve Mylopoulos 2008). Ancak aynı çalışmada Edge ve Mylopoulos (2008), okullar arası resmi olmayan lider öğretmen iletişim ağlarına katılan öğretmenlerin, okul içi pozisyonlarını korumaya daha eğilimli olduklarını belirlemişlerdir. Okul yöneticilerinin mesleklerinden ayrılma oranlarının yüksekliğine bakıldığında ise iletişim ağı kurma bu oranın azalmasında etkili bir önlem aracı olabilecek izlenimi vermektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre iletişim ağlarındaki çeşitli yöneticiler ve onların hikâyeleri kendilerine karşılaştırma yapma imkânı tanımaktadır. Her zaman toplanılan yerin dışında bir yerde birlikte olmak, iletişim ağı üyelerine başka bakış açıları, olayları farklı algılama, yaşadıklarını daha farklı değerlendirme imkânı sağlayabilmektedir. Kochan ve diğerleri (2002), yöneticilere yönelik hazırlanmış profesyonel gelişim programlarının başarısında farklı öğrenme olanakları sunmanın önemini savunmaktadırlar. Böylelikle, gidilen yerlerde incelenen farklı uygulamalar, farklı sistemler, etkileşime geçilen farklı insanların da eklenmesiyle Rearick ve Feldman’ın (1999) öne sürdüğü çoklu yansıtma (communal reflection) düzeyine geçilebilecektir. Rearick ve Feldman (1999) yansıtmanın üç düzeyinin olduğunu öne

sürmektedirler: Otobiyografik (autobiographical), işbirlikçi (collaborative) ve çoklu (communal). Otobiyografik yansıtma kişi içe dönük, bireysel yansıtma yaparken; işbirlikçi yansıtma yansıtma sürecine başka kişiler de katılarak, olayı bizim algılamamızdan farklı ve daha açık algılamamızı sağlarlar. İşbirlikçi yansıtma, yaşadıklarımızı bireysel algımızla belirli durumlarla sınırlandırmamızı engelleyip, daha çok gelecekteki eylemlerimiz ve karşılaşabileceğimiz problemlerle başa çıkma becerimizi geliştirici iletişim sağlar. Çoklu (communal) yansıtma ise kişiyi işbirlikçi diyalogun ötesine götürerek ona sadece kendi alanı ile değil daha geniş alanda yansıtma yapmasını sağlar.

Katz ve diğerleri (2008) iletişim ağı öğrenme grupları (networked learning communities-NLC) için bir eylem teorisi geliştirmişlerdir. Bu teoriyle iletişim ağı öğrenme gruplarının etkilerini de açıklamaya çalışmışlardır. Teoriye göre bir grup insan bir araya gelerek tecrübelerini paylaşır ve yeni bilgiler yaratırlar. Yeni bilgilerin yayılmasıyla öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin uygulamalarında değişiklikler meydana gelir. Sonuç olarak, öğretmen ve yöneticilerin uygulamalarındaki değişiklikler öğrenci öğrenmesi ve başarısı üzerinde olumlu etki yapar. Finlandiya eğitim sistemine bakacak olduğumuzda, iletişim ağı kurmanın okulların gelişimi konusunda en önemli konulardan biri olduğu görülmektedir (Nummi ve diğerleri 2000). Bunun en önemli sebeplerinden birisi ise 1994 Fin Ulusal Müfredat Reformu'dur. Reformla birlikte, Danimarka'da da yaşandığı gibi, okulların daha özgür hale gelmeleri, okulların farklı alanlarda deneysel atılımlar yapmalarına olanak sağlamıştır. İşte bu dönemde özellikle modern bilgi ve iletişim teknolojilerini (ICT) kullanarak iletişim ağı kurma önem kazanmıştır (Nummi ve diğerleri 2000).

Akademik araştırmalara katılmak her iki ülke okul yöneticilerinin iç seslerini duyup, yansıtıcı düşünme sürecine girmeleri için önemli bulunmaktadır. Danimarkalı okul yöneticileri, araştırmacı kendileriyle iletişime geçtiğinde araştırmacıya yardımcı olmanın yanında kendi gelişimleri için de araştırmada yer almak istediklerini belirtmişlerdir. Buna karşın, en başta isteksiz duran Türk okul yöneticileri araştırmacıyla yaptıkları görüşmenin belirli bir kısmından sonra görüşmenin kendilerine iyi geldiğini, zaman zaman bu şekilde bir aktarıma ihtiyaçları olduğunu beyan etmişlerdir. İş yoğunluğundan ya da ihmalkârlıktan dolayı eylemleri üzerine derin düşünmeyi ya da bunları kaleme almayı çoğu zaman ertelediklerini belirten

Danimarkalı okul yöneticileri, araştırmacıya görüşme dökümlerini göndermesi konusunda özellikle ricada bulunmuşlardır. Görülmektedir ki Danimarkalı okul yöneticileri araştırmalarda yer almak konusunda bilinçli bir şekilde eylemleri üzerinde düşünmelerine olanak sağladığı için istekli olmaktadırlar. Günlük okul yönetim işlerinin yoğunluğundan dolayı yöneticilerin oturup ne yaptıklarını düşünmeye ve eylemlerini anlamlandırmaya zaman bulamadıkları görülmektedir. Yöneticiler kendilerine yöneltilen soruları cevaplandırırken durup düşünme ve davranışlarını yeniden anlamlandırma ve olayları farklı bir şekilde analiz etme şansı bulabilmektedirler. Görüşme sonrasında, okul yöneticisinin görüşme sırasında konuştukları üzerine düşünmesi ya da daha sonradan araştırmacı tarafından yöneticilere gönderilen görüşme dökümleri, okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme faaliyetlerine girmelerini sağlayabilmektedir. Chivers (2003) çalışmasında araştırma sırasında yapılan görüşmelerin görüşülen kişinin profesyonel gelişimine katkısı olup olmadığını incelemiştir. Çalışmasının bulgularına göre görüşmeler bazı durumlarda araştırmacıya olduğu kadar görüşülen kişiye de anlam ifade edebilmektedir. Chivers (2003) bunun sebebini araştırmalara katılmanın görüşülen kişiye yansıtma için zaman ve mekân sağladığı, yansıtma için planlanmış ve yapılandırılmış sorular yöneltildiği, görüşmelerin teşvik edici bir atmosferde yapılıp yansıtma için katalizör görevi gördüğü ve araştırmacının kurum dışı bir yerden gelmesi dolayısıyla tercih ettiklerini belirtmektedir. Araştırmalara katılmak yöneticilerin yalnız olduklarında düşünemeyecekleri konularda düşünmelerine, araştırmacının detaylı sorularıyla olaylara daha farklı açılardan bakabilmelerine ve eylemlerini bambaşka bir şekilde anlamlandırabilmelerine olanak sağlayabilecektir. Bu nedenle araştırma tipi görüşmeler sürekli profesyonel gelişim için iyi bir yöntem olabilmektedir (Chivers, 2003). Osterman ve Kottkamp (2004)'a göre ise görüşme sorularının görüşülen kişiye göre adapte edilip esnek tutulması, bireyin benimsenmiş teorilerini ortaya çıkarmakta etkili olacaktır. Bu şekilde, görüşülen kişi daha rahat hissedip kendini araştırmacıya daha rahat açabilecektir. Araştırma görüşmelerinin yansıtıcı düşünme becerisinin gelişimine etkisi Pultorak (1996)'ın çalışmasında da görülmektedir. Aday öğretmenlerde yansıtıcı düşünme becerisi gelişimini inceleyen Pultorak (1996) üç sene süren araştırmasında günlük tutma ve yansıtıcı görüşmeler yapma yöntemlerini kullanmıştır. Araştırmada aday öğretmenlerle yansıtıcı görüşmeler yapılmaya başlandığında öğretmenlerin

eleştirel yansıtma becerilerinde hızlı bir gelişme gözlenmiştir. Eleştirel yansıtma becerisinin gelişimi için farklı teknikler kullanılmış olsa da yansıtıcı görüşmeler, tutulan günlüklerden çok daha etkili sonuç vermiştir. Dönem başında öğretmenlerin sadece %4'ü eleştirel olarak yansıtırken, bu oran dönem ortasında %43, dönem sonunda ise %77'ye yükselmiştir. Araştırmada yansıtıcı görüşmelerin günlüklerden daha iyi sonuç vermesi iki nedene bağlanmaktadır: 1) Bazı katılımcıların kendilerini yazıyla ifade etmekte zorlanmaları ve 2) Görüşmeler sırasında öğretmenlere görüşmeci tarafından rehberlik edilmesi.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yoğun yansıtma sürecine girdikleri bir diğer durum ise profesyonel koç ve mentorlarıyla bir araya geldiklerindeki paylaşım seanslarıdır. Danimarkalı okul yöneticileri için koç ve mentorlarıyla olan ilişkileri yapılandırılmış ve planlanmış seanslardan oluşurken, Türk okul yöneticileri için bir profesyonel koçtan bahsetmek mümkün değildir. Ancak Türk okul yöneticilerinin çoğunlukla “akıl hocası” olarak adlandırdıkları mentorları vardır ki bu mentorları kurumları ya da bakanlık tarafından kendilerine resmi olarak tayin edilmiş kişiler olmayıp, sorgusuz güven duydukları eski okul yöneticisi ya da yaşça kendilerinden büyük diğer okul yöneticileriyle olan ilişkilerine göre seçilmektedir. Southwort (1995) yaptığı araştırmada mentorluğun eleştirel yansıtıcı liderliğe olumlu etkilerinin olmadığı yönünde sonuçlara ulaşmıştır. Ona göre mentorluk sürecinde mentorluk alan kişinin mentoruna karşı çok fazla güven duygusu taşıması olaylara eleştirel bir bakış açısı getirmesini engelleyebilmektedir. Ancak bu araştırmada okul yöneticilerinin ifadelerinden elde edilen bilgilere göre mentorluk sürecinin yansıtıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediği öne çıkmaktadır.

Koçluk ve mentorluk, yöneticilerin izolasyon duygusu hissetmelerinden dolayı olaylar üzerinde daha derin ve yansıtıcı düşünememe olasılığını azaltabilecektir (Daresh, 1995; Bush&Coleman, 1995). Ancak her iki ülkedeki okul yöneticilerinin de mentorlarıyla ilişkileri problemle karşılaştıkları zaman telefon, e-mail ya da yüzyüze görüşme teknikleriyle gerçekleşmektedir. Moller'e (2004) göre yeni okul yöneticileri birebir mentorluk ilişkisiyle ya da geleneksel destek programlarıyla sınırlı kalmayıp mentor iletişim ağları kurmalıdırlar. Bu iletişim ağlarında okul yöneticileri bireysel ihtiyaçlarını karşılayabilip, repertuarlarını geliştirebileceklerdir. Stoll ve diğerleri (2009)'ne göre de profesyonel bir koçun iradesinde başarılı bir yansıtıcı ve kolaylaştırılmış yetişkin

eğitimi sürecine sahip olan iletişim ağlarında derin öğrenmenin gerçekte olasıdır. Ayrıca grup toplantıları sırasında profesyonel bir koçun gruba eşlik etmesi de, koçun yönlendirmeleri sayesinde öğrenme sürecini daha amaçlı ve planlı bir hale getirip hızlandırabilecektir (Fazio, 2009).

Danimarkalı okul yöneticilerinin özellikle mesleklerinin ilk yıllarında sürekli destek aldıkları profesyonel koçlarıyla belirli aralıklarla belirli konular üzerine odaklandıkları görülmektedir. Bu konular; iletişim, iş-özel hayatta denge, toplantı yönetimi vb. konularda yoğunlaşmaktadır. Mesleki kıdem olarak daha ileri basamaktaki yöneticiler için profesyonel koçlarıyla yansıtma odağı değişim yönetimi konusunda olmaktadır. Profesyonel bir koçtan destek almanın diğer bir avantajı ise koçun okul dışından biri olması nedeniyle güven duyulabilmesi ve koçla yansıtıcı düşünme sürecine özgürce girilebilmesidir. Profesyonel koçlarıyla birebir görüşmelerinin yanında grup olarak koç eşliğinde seanslara da katılan Danimarkalı okul yöneticileri bu süreçten çok şey öğrendiklerini, çok farklı sektörden insanların farklı tecrübeleriyle tanışıp repertuarlarını ve olaylarla baş etme yollarını geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda araştırmalar yapan MacBeath (1998)'in de bulguları bu yöndedir. Fazio (2009)'ya göre grup toplantıları sırasında profesyonel bir koçun gruba eşlik etmesi, koçun yönlendirmeleri sayesinde öğrenme sürecini daha amaçlı ve planlı bir hale getirip hızlandırabilecektir. İdari kadrolarıyla birlikte de profesyonel koçtan destek almayı seçen okul yöneticileri, bu süreçte tüm kadronun kendilerini birbirlerine rahatça açıp, birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini söylediklerini ve uygulamalarını eleştirip nasıl geliştirebileceklerini tartıştıklarını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçlarına göre “okul kurulu” Danimarkalı okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme sürecine girmelerinde olumlu etkiye sahiptir. Danimarkalı okul yöneticilerini yönetim sürecinde yalnız kalmaktan ve bireysel yansıtımdan kurtaran bir mekanizma olan okul kurulu, 1980'lerin sonunda uygulamaya konmuştur. Okul kurulu 6-10 kişiden oluşur. Okul kurulunun farklı vizyon ve yeterliğe sahip, farklı sektörlerden gelen, işinde başarılı kişilerden oluşmasına özen gösterilir. Okul kurulunu bölge belediyesinden bir kişi, okul yöneticisi, okuldan bir öğretmen-öğrenci-veli ve iş hayatının çeşitli kollarından kişiler oluşturur. Okul kurulunun belirli aralıklarla bir araya gelip okulun vizyon ve misyonunu gerçekte için takip edilecek stratejileri belirlemesi ve alınan kararları değerlendirmesi, okul yöneticisini bu toplantılar öncesi hazırlık

aşamasında yoğun bir bireysel yansıtma sürecine sokar. Ayrıca kurul toplantıları sırasında herkesin özgürce fikrini beyan etmesi ve kurulda öğretmen, öğrenci, veli, yönetici ve diğer sektörlerden kişilerin bulunması çok farklı merceklerin bir araya gelip seslerini duyurmalarını sağlamaktadır. Çoklu yansıtma ortamının olduğu bu toplantılar, Danimarkalı okul yöneticileri için en çok geliştirici ortamlar olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca okul kurulundaki paylaşımcı liderlik, yönetimi güçlendirebilmektedir (Hurley, 2006). Çünkü örgütlerde karar sorumluluğunun tek bir kişiden gruba geçirilmesiyle grup bazlı yansıtma uygulamalarına geçiş hızlandırılmış olur (Vince, 2000). Ayrıca bu şekilde yöneticinin kendi başına uyguladığı yansıtıcı düşünme faaliyetleri sadece bireysel tecrübelerinden yararlanmasıyla da sınırlı kalmaz (Vince, 2000). Tallericco (1993) yaptığı üç araştırmada da okul kurulu üyelerinin genelde çoklu bireysel gelişim sürecine giren, bağımsız düşünen, eylem üzerine yansıtan (reflection-on.action), eleştirel analiz yönleri gelişmiş kişiler olduğunu tespit etmiştir.

Arkansas Okul Kurulu Birliği (ASBA) (2006)'ne göre, sorgulama sürecinin okul kuruluna sağlayacağı faydalar şu şekilde özetlenebilir:

- a) Performansı üzerine yansıtıcı düşünmek okul kurulunun görev, sorumluluk ve öncelikleri konusunda farkındalığını arttıracaktır.
- b) Okul kurulunun performansının bir bütün olarak değerlendirilmesi ekipteki her üyenin kendi performansını diğerlerinden bağımsız olarak sorgulamasını sağlayacaktır.
- c) Öz değerlendirme, kurul içinde iletişim ve takım çalışmasını güçlendirecektir.
- d) Öz değerlendirme, okul kurulunun profesyonel gelişim aktivitelerine yön vererek kendilerini eksik hissettikleri alanların belirlenmesini sağlayacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamalarını gerçekleştirdiği kişi ya da gruplar York-Barr ve diğerleri (2006)'ın geliştirdiği yansıtıcı uygulama spiriline uyum göstermektedir. Yansıtıcı Uygulama Spirali yaklaşımının dayanak noktası öğrenmenin önce kişinin kendisinde gerçekleştiği ve içten dışa (bireyden gruba, gruptan tüm örgüte) bir büyüme gösterdiğidir (York-Barr, 2006, s.19). Araştırmada da görüldüğü gibi yöneticilerde yansıtıcı düşünme uygulamaları önce bireysel düzeyde başlamaktadır. Bireysel uygulamalar zamanla yerini eşle, bir

meslektaş, mentor ya da profesyonel koçla yansıtmaya; daha sonra ise idari kadro, okul kurulu, koçluk takımı ve iletişim ağı ile yansıtma uygulamalarına bırakmaktadır. Ancak bu süreç sürekli devinim göstermekte ve süreç boyunca yansıtıcı uygulamalarda kişi sürekli başa dönüp bireysel yansıtma uygulama durumunda kalmaktadır. Yansıtıcı uygulama spiralinin en üst düzeyi okul çapında yansıtıcı düşünmedir. York-Barr ve diğerleri (2006)'a göre yansıtıcı uygulamaları benimseyen küçük grupların, planlı ve sistemli yapıldığı takdirde yansıtıcı uygulamaların okulun tamamına yayılmasında büyük etkileri olmaktadır.

Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin hangi alanlarda yansıtma uyguladıkları araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme alanları iletişim ve örgütsel değişim konularında paralellik göstermektedir. Yönetici olunca okuldaki herkesin odak noktası haline gelen okul yöneticisi için okul personeli ve öğrencilerle etkili iletişim kurmak en temel hedef haline gelmektedir. Mesleklerinin ilerleyen yıllarında iletişim konusu üzerine eğilmeleri her ne kadar azalsa da, etkili iletişim tüm kariyerleri boyunca kendilerini geliştirmeleri gereken bir alan olarak kalmaktadır. Özellikle kariyerlerinin en başında öğretmen ve idari kadroyla kurdukları iletişimin düzeyi yöneticilerin en çok zamanını alan konudur. Araştırmanın sonuçlarına göre Danimarkalı okul yöneticilerinin iletişim engelini aşabilmek için bireysel yansıtıcı düşünme sürecine girmenin yanında en çok profesyonel koçtan destek aldıkları görülmektedir. Yöneticiler profesyonel koçlarıyla, gelecekte gerçekleştirecekleri bir olay için rol yapma yöntemi kullanabilmekte, öğretmen ya da idari kadroyla yaptıkları toplantılara profesyonel koçlarının da gözlemci olarak katılmasını sağlayıp, toplantının sonunda toplantı üzerine yansıtıcı düşünme sürecine girebilmektedirler. Türk okul yöneticileri için ise iletişim engelinin yaşayarak, zamanla öğrenerek aşıldığı görülmektedir. Ayrıca Türk yöneticileri iletişim sorunlarını çözmek konusunda kitaplardan da yararlandıklarını belirtmektedirler.

Okul yöneticilerini yoğun bir yansıtıcı düşünme sürecine sokan diğer konu örgütsel değişimdir. Okullarında köklü bir değişim yaratmak isteyen okul yöneticileri, bu işin kolay olmayacağını bildiklerini ve bu nedenle bu konuda uzun süre sadece düşünme ve planlama aşamasından ileri gidemediklerini belirtmektedirler. Ayrıca her iki ülke okul yöneticileri, değişim sürecinde yapacakları değişimin gerekliliği ve ne fayda

sağlayacağı konusunda diğer personeli ikna edebilmeleri için konuya hâkim olmaları ve kendilerinden bu değişim konusunda emin olmalarının gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu nedenle fikrin oluşması ve yöneticinin zihninde yoğrulması süreci aslında tüm değişim sürecinin en can alıcı aşaması olarak nitelendirilmektedir. İletişim konusu özellikle yöneticiliğe yeni başlamış kişilerin en önemli yansıtma alanı olarak görülürken, örgütsel değişim ise daha çok kariyerinin ortalarındaki yöneticiler için bir yansıtma alanı olarak ortaya çıkmaktadır.

Danimarkalı okul yöneticilerinin ayrıca yapılan reformlar üzerine yoğun bir şekilde bireysel olarak, idari kadrolarıyla ve en çok da iletişim ağlarıyla yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri görülmektedir. Gunter (2006), yaptığı araştırmada eğitimcilerin iletişim ağlarında reformları uygulama aşamasında karşılaştıkları problemlere çözüm aradıklarını saptamıştır. Danimarka'da 2007'de yürürlüğe giren yasa ile tüm gymnasiumların (lise dengi okul) özerklik kazanması okul yöneticilerinin yeni yeterlikler kazanmalarını zorunlu hale getirmiştir. Bu durum da okul yöneticilerinin farklı bir liderlik anlayışı benimsemelerini gerekli kılmış ve kendilerinde değişiklik yapma zorunluluğu hissetmelerine sebep olmuştur. Gymnasium sistemindeki idari yapının değişimi ile tüm sorumluluğun okul yöneticisinden alınıp idari kadroya yüklenmesi ve okul kurulu sisteminin kurulması, okul yöneticilerini yalnızlıktan kurtarmış ve paylaşım ve tartışma ortamı içinde farklı uzmanlıklara sahip kişilerle işbirliği içinde bir yönetim anlayışı benimsemelerini sağlamıştır. Bu durum da onları yöneticinin fildişi kulesinde genellikle bireysel yansıtma yapma mahkûmiyetinden kurtarabilmektedir.

Türkiye'deki okul yöneticileri için ise diğer yansıtma alanları veli, öğrenci başarısı, teknoloji, yönetmelikler ve finans konularında yoğunlaşmaktadır. Yapılan görüşmelerde okul yöneticileri velilerin okulla daha çok irtibat halinde olmaları için onları nasıl okula çekebilecekleri ve üniversiteye giriş sınavında öğrenci başarısını nasıl arttırabilecekleri konusunda çalışmalar yaptıklarını dile getirmektedirler. Ayrıca özellikle mesleklerinin başındaki okul yöneticileri için yönetmelikleri takip etmek ve yorumlamak bir başka yansıtma alanı haline gelmiştir. Yönetmelik uygulamalarında yanılığa düşmemek için okul yöneticileri başka okul yöneticileri ve idari kadrolarıyla sürekli fikir alışverişinde bulduklarını ve yönetmelikleri bu şekilde yorumladıklarını ifade etmişlerdir. Türkiye'de MEB tarafından okullara ayrılan finansal kaynağın yetersizliği,



Danimarka'da ise okulların özerkleşmesinden dolayı okulun tüm finansal işlerinden okul yöneticisinin sorumlu olması nedeniyle yöneticilerin zamanlarının büyük bir kısmını alan diğer bir yansıtma alanı ise finans konusundadır. Ancak yetersiz finansal kaynak Türkiye'deki okul yöneticilerini öyle çeşitli yolları denemeye itmiştir ki bazı okul yöneticileri sürekli okuluna nasıl finansal kaynak aktardığıyla övünen diğer okul yöneticilerini eleştirmektedir.

Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin görüşlerine göre yansıtıcı düşünen bir liderin karakter özelliklerinin neler olduğu, araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre her iki ülkedeki okul yöneticileri yansıtıcı düşünen bir yöneticinin karakter özellikleri olarak açık fikirlilik, güven, kendini bilmek ve farkındalık konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Danimarkalı okul yöneticileri bunlardan farklı olarak denge kurabilme, unutmama, sorgulama ve değerlendirme kültürü, iletişim ağı kurma ve diğer sektörlerden öğrenme gibi özellikleri yansıtıcı düşünen bir yöneticinin karakter özellikleri arasında sıralamışlardır. Türkiye'deki okul yöneticilerine göre ise yansıtıcı düşünen bir yönetici ayrıca hoşgörülü, insan ilişkileri ve empati gücü kuvvetli, sürekli öğrenme güdüsü taşıyan, adaletli, dinleme becerisine sahip, gözlemci ve samimi (içten) olmalıdır.

Yansıtıcı uygulayıcıların karakter özellikleri üzerine çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların bulguları ortak özellikler gösterse de birbirlerinden farklılaşan özellikler de taşımaktadırlar. Yapılan araştırmalara göre yansıtıcı düşünen bir uygulayıcı Dewey (1933)'e göre açık fikirli, zihinsel sorumluluk taşıyan ve içten; Colton ve Sparks-Langer (1993)'a göre öz-yeterliliği (self-efficacy) yüksek, esnek, sosyal sorumluluk bilinci gelişmiş ve her konuda bilinçli, bir durumu içten gelen bir istekle analiz etmeye istekli, hedefler koyan, davranışlarını planlayan ve izleyen, sonuçları değerlendiren ve kendi profesyonel düşünceleri üzerine yansıtan; Zeichener ve Liston'a göre (1996) sorumluluk bilinci gelişmiş; Atkins ve Murphy (1993)'e göre öz farkındalık (self-awareness) düzeyi yüksek, tecrübeyi sözlü ya da yazılı ifade edebilen, eleştirel analiz yapabilen, yeni ve eski bilgiyi sentezleyebilip değerlendirme yapabilen; Woodall ve Winstanley (1998)'e göre esnek ve sosyal sorumluluk bilincine sahip; York-Barr ve diğerlerine (2006, s.16) göre uygulamalarını sürekli geliştirmeye adanmış, kendi gelişiminin ve öğrenmesinin sorumluluğunu taşıyan, kendisinin, diğerlerinin ve etrafının farkında olup, sorgulama becerisi gelişmiş, farklı türden bilgiye

açık olma özelliklerine sahiptir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalar yansıtma, öğrenme ve profesyonel gelişim için empati, samimiyet, aktif dinleme, sorgulama, farkındalık gibi belirli özelliklere ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Egan, 2002; Grøtz & Prehn, 2008; Ragins & Kram, 2007; Akt. Høiard & Mathisen, 2009). Ayrıca Colton ve Sparks-Langer (1993)'e göre bireyin kendi düşüncelerini ifade edecek ve açıklayacak doğru bir dil kullanması, derin yansıtma uygulamalarını ve bireyin davranışlarındaki anlamın farkındalığını arttırmaktadır.

Alanyazında yansıtıcı uygulayıcının karakter özellikleriyle araştırma sonucunda elde edilen bulgular karşılaştırıldığında araştırma sonuçlarının alanyazınla paralel sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Ancak araştırma sonuçları alanyazında daha önce belirtilmeyen farklı karakter özellikleri göstermektedir. Bu özellikler arasında güven ortamı geliştirme, denge kurabilme, unutmama, iletişim ağı kurma, diğer sektörlerden öğrenme, hoşgörü, etkili iletişim ve yüksek empati gücü, adil, iyi bir dinleyici ve gözlemci olma özellikleri yer almaktadır.

Danimarkalı okul yöneticilerine göre yansıtıcı bir uygulayıcıda kendine ve çevresindekilere güven hissi gelişmiştir. Onlara göre kendine güveni olan bir kişi eylemlerini ve uygulamalarını sorgulamaktan ve başkalarına değerlendirmekten çekinmeyecektir. Ayrıca çevresine güven duyan bir yönetici, alacağı kararları tartışmaya açarak daha iyi kararlar verebilmek için paylaşıma girmekten kaçınmayacaktır. Danimarkalı okul yöneticilerinin vurguladıkları güven duygusu Colton ve Sparks-Langer (1993)'in öne sürdüğü öz-yeterlik duygusuna sahip olmakla birebir olmasa da çok yakın anlamlar taşımaktadır. Tüm bunlara ek olarak yöneticinin çevresindekilere güven duyması onların da düşünme becerilerini destekleyip geliştirebilecektir. Yaptığı bir araştırmada Clarke (1995), rehber ve danışman öğretmenlerin aday öğretmenlerin becerilerine güvenmelerinin ve uygulamalarını desteklemelerinin öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişiminde olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Ayrıca çalıştıkları kişilere güven duymaları okul yöneticilerine daha kolay görev delegasyonu yapabilmelerini sağlayacaktır ki bu da yöneticiye farklı uygulamalar yapabilmesi için ihtiyacı olan zamanı verecektir. York-Barr ve diğerleri (2006)'a göre de özellikle karşılıklı güvenin yüksek olduğu ilişkilerde bir başkası ile yansıtıcı uygulama sürecine girmek bireyin kendi uygulamaları üzerinde daha derin bir anlayış sağlamaktadır.

Danimarkalı okul yöneticileri için yaşadıklarını unutmamak, yansıtıcı bir uygulayıcının sahip olması gereken özelliklerden biridir. Burada görüşme yapılan okul yöneticilerinin temel dayanak noktası empati kurabilmektir. Türk okul yöneticilerine göre bireyin olaylar karşısında empati kurup, olaylara farklı merceklerden bakabilmesi için kişinin empati becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Empati kurabilmek için de birey öğrenci, öğretmen, çocuk, veli, idari kadro üyesi, bakanlık görevlisi rollerinde belirli olaylar karşısında nasıl hissettiğini, beklentilerinin neler olduğunu unutmamalıdır. Empati duygusu ayrıca beraberinde okul yöneticilerinin yansıtıcı uygulayıcının sahip olması gereken bir özellik olarak vurguladıkları hoşgörülü olmayı da beraberinde getirmektedir. Çünkü farklı durumlardaki kişilerle empati kurabilen bir yönetici onlara karşı hoşgörülü de olacaktır.

İletişim ağı kurabilme ve iletişim ağlarında yer alma ise Danimarkalı okul yöneticilerinin yansıtıcı bir uygulayıcıda aradıkları diğer bir özelliktir. Okul yöneticilerine göre yansıtıcı bir uygulayıcının tecrübelerini kendi sesiyle paylaşarak diğerlerinin tecrübeleriyle karşılaştırması, diğer yöneticilerle bir araya gelerek farklı uygulamalar görmesi ve böylece farklı bilgi kaynaklarına ulaşması gerekmektedir. Bu nedenle paylaşımın yoğun olduğu iletişim ağlarında yer almaları ve bunu hayatlarının bir parçası haline getirmiş olmaları çok önemlidir. Bell ve diğerleri (2006) çalışmalarında mesleki gelişim ve iletişim ağı kurma arasındaki ilişkiyi incelemişler ve araştırma sonucu olarak iletişim ağı kurmanın öğrenme kültürü oluşturarak, eğitimcinin kendi ve diğer eğitim kadrosunun mesleki gelişiminin önemini anlamasına katkı sağladığını saptamışlardır. Araştırmaya katılan Danimarkalı okul yöneticileri ayrıca farklı sektörlerden öğrenmenin yansıtıcı uygulayıcının bir diğer önemli özelliği olduğunu vurgulamışlardır. Yöneticilere göre yansıtıcı uygulayıcı sadece kendi meslek alanıyla sınırlı kalmayıp çok farklı iş kollarında uygulamaların nasıl olduğunu merak etmeli ve bunları kendi sektörüne nasıl adapte edebileceği üzerine düşünmelidir. Çünkü okul yöneticileri eğitim sektörü ve kendi kurumları içinde zamanla ufuklarını daraltmakta ve belirli bazı bakış açılarına hapsolabilmektedirler. York-Barr ve diğerleri (2006)'ne göre farklı bilgi şekil ve kaynaklarına değer vermek yansıtıcı eğitimcilerin önemli bir özelliğidir. Çünkü yaşamın farklı alanlarından uzmanlık ve tecrübe getiren bireyler birbirlerine sundukları farklı kaynaklarla repertuarlarını ve öğrenmelerini geliştirebilmektedirler. Bu nedenle iletişim ağlarında yer almak önem arz etmekte iken

Türk okul yöneticilerinin vurguladıkları gözlem yeteneğinin gelişmiş olması da önem kazanmaktadır. Nicel araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Anket maddelerinden ”Yöneticiliği öğrenmede gözlemin çok önemli olduğunu düşünürüm” maddesi yöneticilerin 387 tanesinin katıldığı en yükek 3. ortalama değere (4,30) sahip maddesidir (Bkz: Tablo 29).

Türk okul yöneticilerinin vurguladıkları diğer bir özellik ise yansıtıcı uygulayıcıda adalet duygusunun gelişmiş olmasıdır. Araştırmalar yansıtıcı uygulayıcıda sorgulama ve değerlendirme becerisinin gelişmiş olması gerekliliğini vurgulamaktadır (Egan, 2002; Grøtz & Prehn, 2008; Ragins & Kram, 2007; Akt. Høiard & Mathisen, 2009; York-Barr, 2006). Araştırmaya katılan Türk okul yöneticilerine göre ise yönetici, kararlarında ve eylemlerinde adaletli olmayı amaç edindiğinde adaleti sağlamak için kararları ve eylemlerini sürekli sorgulayıp değerlendirme çabasına girecektir. Bu da onu ister istemez yansıtıcı düşünme sürecine sokacaktır.

Türk okul yöneticilerinin yansıtıcı uygulayıcıda aradıkları diğer bir özellik ise dinleme becerisine sahip olmasıdır. Yöneticilere göre çevresindekileri dinleyen birey onların düşüncelerine önem verir ve önyargılı olarak sadece kendi doğrularının peşinden gitmez, benzer durumlarda diğer kişilerin ne tür eylemlerde bulduklarını öğrenme şansına sahip olur. Dolayısıyla dinleme becerisine sahip kişiler eylem repertuarlarını da sürekli yenileyip geliştirebilmektedirler.

Türkiye ve Danimarka’daki okul yöneticilerinin tecrübeleri ve eylemleri üzerine yansıtıcı düşünmek için kullandıkları strateji ve tekniklerin neler olduğu araştırmanın altıncı alt problemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre her iki ülkedeki okul yöneticilerinin tecrübe ve eylemleri üzerine yansıtıcı düşünmek için kullandıkları ortak teknikler yazma-not alma ve teori okumadır. Danimarkalı okul yöneticileri Türk meslektaşlarından farklı olarak koçlarıyla birlikte uyguladıkları prova yapma ve not tutma teknikleriyle de tecrübe ve eylemleri üzerine yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Tecrübelerini ve icraatlarını yazıya dökme okul yöneticilerinin tecrübelerinden öğrenmeleri için yararlı bir süreç olarak adlandırılırken, her iki ülkedeki yöneticiler tarafından zamansızlıklarından dolayı istenildiği kadar kullanılmadığı, görüşmeler sonunda ulaşılan bilgiler arasındadır. Ancak Danimarkalı bazı okul yöneticileri bu

eksikliği, profesyonel koçlarıyla yaptıkları seanslarda bir defter tutarak kendilerini geliştirmek istedikleri alanlarda not alma şeklinde aşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bir kısım okul yöneticisi ise tecrübelerini not alma eksikliklerinin bilincinde olduklarını ve bu eksikliği akademik araştırmalarda yer alarak, görüşme dökümlerini okuyup değerlendirme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Not alma bireyin uygulamaları ve tecrübelerini gözden geçirmesini sağladığı ve eylem sırasında yaptıkları üzerinde farkındalıklarını arttırdığı için yansıtıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi sürecinde etkilidir (Schön, 1983; Holy, 1985). Not alma okul yöneticileri tarafından günlük tutma şeklinde de kullanılabilir. Ayrıca eylemlerinde hesap verebilir olmaya önem veren yöneticiler eylem ve uygulamalarının neden ve niçinini unutmak istemediklerinden, önemli buldukları olay ve eylemleri not alma yoluna gidebilmektedirler. Örneğin sene sonunda bazı öğretmenleri işten çıkarmaya karar veren bir yönetici, öğretmene işten çıkarım sırasında nedenlerini eksiksiz açıklayabilmek ya da üzerinden zaman geçtiği için olayın kendisi için de önemsizleşmesini önlemek için not tutma yoluna gidebilmektedirler. Yöneticiler tarafından belirtilen bu yararlarının dışında not tutmak ya da günlük tutmak bireyin değerler ve anlamlar üzerine daha derin düşünmesini sağladığından dolayı yaratıcı düşünme düzeyine ulaşmasında bir araç olarak kullanılabilir (Blanchard ve Peale, 1988, s.71-72; Akt. Fritts 1989, s.91).

Her iki ülke okul yöneticileri tarafından yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirip güçlendiren diğer bir uygulama ise teori okumadır. Yöneticilerin eğitim ve yönetim teorileri üzerine okuma yaptıkları konular; kendilerinde eksik gördükleri, okullarının özel ihtiyaç duyduğu, reformlarla birlikte yöneticilerden beklenen yeni yeterlik ve uygulamalara ya da ilgi alanlarına göre çeşitlilik göstermektedir.

Yöneticilerin eğitim, yönetim, organizasyon ya da kişisel gelişim gibi konularda okuma yapmaları onlara kendi eylemlerine ya da örgütlerine dönüp, değerlendirme sürecine girmelerini sağlayabilmektedir. Ayrıca yöneticilerin alanyazını takip etmeleri pratikteki uygulamalarını isimlendirmelerine ve bir temele oturtmalarına yardımcı olacak bir dile sahip olmalarını sağlayacaktır (Brookfield, 1995). Elbaz (1983)'e göre eğitimcilerin uyguladıkları teorileri geliştirmeleri ve daha iyi ifade edebilip açıklayabilmeleri için, okuma yoluyla farklı bilgi türlerinin varlığının farkında olmaları çok önemlidir. Birey bu şekilde düşüncelerinin teoride nasıl ifade edildiğini görerek kendi düşüncelerini daha iyi dile getirmeye başlayabilecektir. Bu da bireyin derin yansıtma uygulamalarını ve

davranışlarındaki anlamın farkındalığını arttıracaktır (Colton ve Sparks-Langer, 1993). Brookfield (1995)'e göre teori okumak ayrıca okul yöneticilerinin karşılaştıkları problemlerle baş ederken yalnız olma hislerini azaltacaktır.

Danimarkalı okul yöneticileri için okul kurulu toplantılarına hazırlanma amaçlı tuttıkları notlar onları yansıtıcı düşünme sürecine sokmaktadır. Birkaç ay arayla yapılan okul kurulu toplantılarında okul yöneticisinden okuldaki uygulamalar konusunda detaylı bilgi istendiğinden, yöneticinin tüm karar ve uygulamaları, nedenleriyle hatırlaması gerekmektedir. Okul kurulu toplantıları öncesi, okul yöneticisinden yazılı bir rapor beklenmediği halde toplantıda ihtiyacı olur düşüncesiyle her türlü konuyu not almayı tercih eden okul yöneticileri bu sürecin kendilerini eylemleri ve kararları üzerinde sorgulama sürecine soktuğunu belirtmişlerdir.

Danimarkalı okul yöneticilerinin ayrıca yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için koçlarıyla bazı uygulamalar içerisine girdikleri görülmektedir. Prova yapmak okul yöneticilerinin ifadelerine göre bu tekniklerden en yararlı olanıdır. Bu teknikte okul yöneticilerinin gelecekte yaşayacakları kendilerinde gerginlik yaratan bir olayın profesyonel koçlarıyla canlandırması yoluna gitmeleri söz konusudur. Örneğin okulda sürekli problem yaratan bir öğretmenle görüşme yapacak olan, okulunun 800. kuruluş yılında bir konuşma yapacak olan ya da okulunda köklü bir örgütsel değişime gidecek olan okul yöneticisinin öğretmenlerle yapacağı toplantı öncesinde olabilecekleri canlandırması, Danimarkalı okul yöneticilerinin koçlarıyla prova yaptıkları konular arasındadır. Bu süreçte yönetici ile koç sürekli yer değiştirip yöneticinin karşı tarafın bakış açısını ve ne tarz bir yaklaşımda bulunabileceğini tahmin etmesi ve ona göre bir yaklaşım geliştirmesi temel alınır. Yani gelecekte karşılaşılabilecek bir durum için önceden yansıtıcı düşünme sürecine girilir. Bu tür yansıtma alanyazında eylem için yansıtma (reflection-for-action) olarak adlandırılmaktadır (Killon ve Todnem, 1991). Killon ve Todnem (1991), Schön (1983)'ün geliştirdiği eylem sırasında yansıtma (reflection-in-action) ve eylem üzerine yansıtma (reflection-on-action) bir yenisini ekleyerek bu iki tür yansıtma çeşidiyle uygulamak istenen sonucun eylem için yansıtma (reflection-for-action) olduğunu savunmaktadırlar. Eylem için yansıtma (reflection-for-action), ne geçmişi yeniden gözden geçirmek içindir ne de tecrübe ettiğimiz meta kognitif sürecin farkına varmamızı sağlamaya yöneliktir. Eylem için yansıtmanın (reflection-for-action) amacı geleceğe yönelik davranışlara rehberlik etmektir (Killon ve Todnem, 1991, s.15).

Eylem için yansıtmanın sinyallerini veren Dewey'e (1933) göre de yansıtmanın gelecekteki eylemlerimiz üzerinde şu anki eylemlerimize olduğundan daha büyük direk etkisi vardır. Jackson (2004)'a göre ise prova yapmanın yansıtmanın alışkanlık haline gelmesinde büyük katkısı vardır. Çünkü bu süreçte yansıtma tamamen yapılmış ve sistemlidir. Ayrıca Jackson (2004) prova yapma sürecinde bireyin eylem sırasında yansıtmayı (reflection-in-action) kullandığı ve bunun da eylem sırasında yansıtmayı normal hayatındaki eylemlerine daha kolaylıkla transfer edebilmeyi ve olaylara daha olumlu ve yapıcı tepkiler verebilmeyi sağladığı görüşündedir (Jackson, 2004).

Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin yansıtıcı düşüncelerindeki olası engellerin neler olduğu araştırmanın yedinci alt problemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yansıtıcı düşüncelerindeki olası engeller her iki ülke okul yöneticileri için farklılaşmaktadır. Danimarkalı okul yöneticileri için durağanlık, otorite kurma eğilimi, uzlaşma kültürü, sistemden (uygulamadan) uzaklaşma, izolasyon, sistemin sürekli değişmesi ve yöneticilerden yeni beklentiler yansıtıcı düşüncelerinde engel teşkil etmektedir. Türk okul yöneticileri içinse istikrar eğilimi, yabancı dil bilmemek, merkeziyetçi yönetim, iş yoğunluğu, veli ilgisizliği, iletişim ağı eksikliği, öğretmenlerdeki tükenmişlik yansıtıcı düşüncelerindeki olası engellerdendir.

Danimarkalı yöneticiler için aynı okulda uzun süre yöneticilik yapmak okul yöneticilerini durağanlığa ve bıkkınlığa itmektir. Uygulamalarını değiştirme ve geliştirme yoluna gitmeyen okul yöneticisi için gelişim ve iyileşme amaçlı yansıtıcı düşünme sürecine girme ihtiyacı hissedilmemektedir. Görüşme yapılan yöneticilere göre bu sorunun çözümü yöneticilerin belirli zamanlarda farklı okullar arasında rotasyonudur. Yapılan araştırmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir. Okul yöneticilerinin okulda geçirdikleri yıl sayısı ve tecrübelerinin artmasıyla daha az risk alma eğiliminde oldukları görülmektedir (Macmillan, 1993). Thomson (2009)'a göre yaşadığımız yüzyılda her alanda ihtiyatlı olma eğilimi gittikçe yaygınlaşmakta ve risk yönetimi, risk değerlendirmesi ve riskten kaçınma gibi konular üzerinde yoğunlukla durulmaktadır. Ancak Thomson (2009), kaçınılan bir riskin daha farklı riskler doğuracağına dikkat çekmektedir ki bu da yöneticileri hiç hesaba katmadıkları durumlarla karşı karşıya bırakabilmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin kendilerini risk almaya ve yeniliklere kapamalarına karşın rotasyon bir önlem olarak kullanılmaktadır. Ayrıca Hargreaves ve diğerleri (2003)'ne göre rotasyon okul

yöneticisinin kendinden önceki okul yöneticisinin neler yaptığı, neler yapmadığı, hangi uygulamalarının başarılı olduğu, hangi işleri yarım bıraktığı, nerelerde yetersiz kaldığı gibi konular üzerine düşünmesini sağlar.

Rotasyon politikası okul yöneticilerine yeni sorunlarla başa çıkabilmeleri için yeni beceriler geliştirme ve kendilerini yenileme olanağı sağlar. Rotasyon ayrıca özellikle kariyerinin ileri basamaklarında bıkkın ya da hallerinden çok memnun olan okul yöneticilerini harekete geçirip (Boesse, 1991; Aquila, 1989) okul gelişimine katkıda bulunur (Hart, 1993; Stine, 1998). Rotasyon okul yöneticilerinin farklı büyüklükte, farklı profilde öğrencilerle ve farklı bölgelerdeki okullarda görev yapmasıyla liderlik tecrübesini derinleştirir ve genişletir (Hargreaves ve diğerleri, 2003). Yapılan araştırmalar rotasyonun 5–7 yıllık sürelerle yapıldığında olumlu sonuçlar vereceği saptanmıştır (White ve diğerleri, 2006; Hargreaves ve diğerleri, 2003). Çünkü bir okul yöneticisinin mesleğinde en etkili olduğu zaman ilk 5–7 yıldır (Mortimore, 1988).

Fakat bu görüşlere zıt olarak okul yöneticilerinin kariyer basamaklarına ve kaç okulda görev yaptıklarına göre rotasyon sürecindeki etkililiklerini inceleyen bazı çalışmalar da okul yöneticisinin rotasyon tecrübesinin artmasıyla daha az risk aldığı, daha az vizyon sahibi olduğu ve okulda daha az değişim liderliği yaptığını göstermektedir (MacMillan, 1993; White ve diğerleri, 2006). Bakioglu (1993) İngiltere'deki okul yöneticilerinin kariyer basamakları üzerine yaptığı araştırmada MacMillan'ın bulgularını destekleyen sonuçlara ulaşmıştır. Lider kariyeri için belirledikleri 4 basamağın (initiation) giriş evresindeki okul yöneticisi idealist, istekli ve ulaşılabilir iken; (development) gelişme evresinde kendine güvenli, yapıcı ve sorgulayıcıdır. Otonomi evresinde yönetici kendini koruma yaklaşımı gösterirken; bağlantısızlık (disenchantment) evresinde ise profesyonel gelişimi, stresle baş etme düzeyi ve motivasyonu azalma gösterir. Bu nedenle 3. ve 4. evreler okul yöneticisinin en çok stratejik desteğe ve profesyonel değerlendirmeye ihtiyacı olduğu evreler olarak belirlenmiştir. Araştırmalara göre rotasyon, okul yöneticisinin tecrübelerinden öğrenmesinde devamlılık sağlıyor olsa da bu durumun tüm okul yöneticileri için geçerli olacağı kanısı yanlıştır. Bu nedenle okul yöneticisinin profesyonel gelişimini sürdürmek için yapılan rotasyon, çok planlı ve detaylı incelemeler sonrasında okul yöneticisinin ihtiyacı, kariyer basamağı, rotasyonun sayısı, gideceği okulun ihtiyaçları ve kendinden önceki ve sonraki okul yöneticisi gibi değişkenler göz önünde tutularak gerçekleştirilmelidir.



Yöneticilerin durağanlığına ilişkin Türkiye’deki okul yöneticilerinin görüşleri hem nitel hem de nicel araştırmada birbirine paralel sonuçlar vermektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre devlet okullarındaki yöneticilerin iş garantisi onları mesleklerinde durağanlığa itmektedir. Özel okullar arasındaki rekabet, öğretim kadrosu ve idari kadro ile sözleşmelerin senelik yapılması çalışanları kendilerini geliştirmeye ve yenilemeye itmektedir. Bu da yöneticilerin kendilerini sürekli sorgulayıp yansıtıcı düşünme sürecine girmelerini sağlamaktadır.

Danimarkalı yöneticilere göre yöneticilerin otorite kurma eğilimi yansıtıcı düşüncelerini engelleyen etmenlerden biridir. Görüşülen okul yöneticilerine göre kariyerlerinin özellikle ilk yıllarında kendilerine güvenlerinin tam olmaması ve okul personeline kendilerini kabul ettirme isteği onları yeni fikirlere ve düşünelere kapamaktadır. Hargreaves ve diğerleri (2003)’ne göre de yeni göreve başlayan yöneticiler öğretmen, öğrenci, veli ve diğer kadroya otoritelerini meşrulaştırma çabasındadırlar. Okulda uzlaşma kültürü yaratılması da Danimarkalı okul yöneticilerine göre yansıtıcı düşünmeyi engelleyen bir unsurdur. Okulda onay kültürü yaratılması bilgi üretilmesini ve olaylara farklı bakış açıları getirilmesini engelleyebilmektedir. Bu tür bir okulda yöneticilik yapan okul yöneticisinin de eylem ve uygulamalarını öğretim kadrosu ve idari personelden geri bildirim alarak değiştirip geliştirmesi imkânsız olabilmektedir. Brooks (1999)’a göre çatışmadan kaçınma iş yerinde eleştirel yansıtmayı engellemektedir. Özellikle Danimarka eğitim ve kültürü gereği eleştirel düşünmenin çok yaygın olduğu bir toplum olsa da nüfus yapısının homojenliği eleştirel yansıtma yönünden tehlike arz etmektedir. Labi (2007) tarafından yapılan bir araştırmada Kuzey Avrupa ülkelerindeki homojen toplumun yarattığı uzlaşma kültürüyle, bu ülkelerdeki üniversitelerde çalışan farklı ülkelere gelen akademisyenler tarafından zorlukla başa çıkıldığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca özellikle tartışmanın ve çatışmanın desteklendiği ülkelere gelen akademisyenler, bu uzlaşma kültürünün eleştirel düşünmeyi engellediğini vurgulamışlardır.

Danimarka’da okulların 2007 okul reformuyla tamamen özerklik kazanması nedeniyle okul yöneticileri görevleri ve statüleri gereği kurumsal yönetici haline gelmişlerdir (Eurydice, 2009). Yeni sisteme göre okul yöneticilerinden derslere girmeleri beklenmemektedir. Ancak görüşme yapılan yöneticilere göre derslere girmeyip eğitim uygulamalarından uzak kalmak okul yöneticilerinin okulun iç kültürünü, öğrenci

profilini, öğretim tekniklerini, yeni öğretim yaklaşımlarının öğrencilerdeki yansımalarını yakından takip edememesini ve buna bağlı olarak gerçekçi ve uygulanabilir kararlar vermesini engelleyebilmektedir. Okuldaki uygulamaların geliştirilmesi ve değiştirilmesi gerekliliği duymayan okul yöneticisi ise uygulamaları üzerinde yansıtıcı düşünüp uygulamalarını geliştirme yoluna gitmeyecektir. Pinder (2007)'a göre hafıza zaman içinde zayıflar ve birey hafızasındaki boşlukları kendi yarattığı gerçeklerle tamamlama eğilimine girer. Bu da bireyi gerçeğe dayanmayan kararlara götürür. Bu bağlamda okul yöneticilerinin uygulamadan uzak kalarak derse girmemeleri yenilikleri takip edememelerinin yanında eskiyi de unutmalarına ve empati yeteneklerini kaybetmelerine neden olacaktır. Finlandiya eğitim sistemine göre okul yöneticilerinin haftada en az 2-3 saat derse girme zorunlulukları vardır (Hargreaves, 2008, s.18). Bu onları eğitim uygulamalarından uzak tutmayıp repertuarlarını aktif kılmaktadır.

Ancak alanyazın incelendiğinde bu görüşü desteklemeyen araştırmalara da rastlanmaktadır. Blackmore (2009)'a göre okul yöneticisi çağın beklentilerini gerçekleştirebilmek için zaten az olan boş zamanını sınıfta geçirmek yerine iletişim ağları kurmak için okulun dışında geçirmelidir. Diğer okul yöneticileriyle iletişime geçip hikâyelerini onlarla paylaşmalı ve bu şekilde eylem repertuarını geliştirmelidir. Danimarkalı yöneticilerin görüşlerine göre 2007 okul reformu onları yansıtıcı düşünmelerini engelleyen izolasyon ortamından kurtarmıştır. Yeni sisteme göre okul yöneticisinin yönetimde idari kadro ve okul kuruluyla sürekli işbirliği halinde olması yalnızlık hislerini azaltmaktadır. Yönetim süreçlerinde eskisi gibi yalnız olmamak yöneticilerin sorgulama becerilerini geliştirdiği gibi başka fikirlerle de beslenmelerini sağlamaktadır. Dana'ya göre izolasyon okul yöneticilerinde zaman içinde mesleki atrofiye (körelme) sebebiyet verebilmektedir. Bu nedenle okul yöneticisinin yönetsel süreçlerde yalnız olmaması profesyonel gelişimi için de önem arz etmektedir.

Araştırmaya katılan Danimarkalı okul yöneticileri için sistemin ve yöneticilerden beklentilerin sürekli değişmesi kendi gelişimlerine ve eylemleri üzerine düşünmelerine zaman bırakmaz iken, bir kısım yönetici içinse bu sayede sürekli öğrenme sürecine girebilmektedirler. Aynı şekilde Türk yöneticiler için de iş yoğunluğu yöneticilerin eylemleri üzerine yansıtıcı düşünme sürecine girmelerini engellemektedir.

Türkiye’de araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre istikrar sağlama eğilimi yöneticiyi yansıtıcı düşünmekten uzaklaştırabilmektedir. Kurumunda her konuda istikrarlı olmaya çalışan okul yöneticisi, uygulamalarını tekrar etme yoluna gider. Yöneticilerin görüşlerine göre, istikrar kaygısı belli bir zaman sonra her durumun birbirinden farklı algılanması ve değerlendirilmesini engeller ve yöneticinin yansıtıcı düşünmesine sekte vurur. Türk okul yöneticilerine göre yabancı dil konusunda yetersiz olmaları çoklu bilgi kaynaklarına erişmelerinde, dünyaya açılıp farklı uygulamalar görmelerinde büyük bir engeldir. Yöneticiler dil bilmemelerinden dolayı kendilerini profesyonel olarak geliştiremediklerini ve bunun kendilerinde eksiklik ve yetersizlik duygusu yarattığını belirtmişlerdir. Yansıtıcı düşünme becerisinin gelişmesinde farklı bilgi kaynaklarına ulaşmanın (York-Barr, 2006) ve farklı öğrenme olanaklarının önemi büyüktür (Kochan ve diğerleri, 2002). Olanakları olduğu halde yurtdışı gezi ya da okul ziyaretlerine katılamayan, katılsalar bile geri planda kalıp diğer okulların yöneticileriyle paylaşımına giremeyen Türk okul yöneticileri için yabancı dil bilmemek bu nedenle önemli bir sorun teşkil etmektedir. Merkeziyetçi yönetim yöneticilerin yansıtıcı düşüncelerinde diğer bir engel olarak öne çıkmaktadır. Okul yöneticilerine göre görev sorumlulukları çok fazla ancak inisiyatifleri oldukça sınırlıdır. Eğitim ve öğretime ilişkin tüm kararların durumsallık göz ardı edilerek tek bir merkez tarafından verilmesi okul yöneticilerinde çaresizlik ve etkisiz olma hissi yaratmıştır. Uygulamalarda çok büyük değişiklikler yapamayacaklarını bilmek onları yaratıcı düşünmekten ve eylemleri ve uygulamaları üzerine yansıtıcı düşünmekten alıkoymaktadır. Şimşek (2010)’e göre merkeziyetçi anlayışın hâkim olduğu eğitim sistemimizde okul yöneticisi merkezi otoritenin okuldaki temsilcisi, memurudur. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler dergisinin Ocak 2000 sayısında okul yöneticisinin görev tanımında şu ifadeler kullanılmaktadır: "Okulun yönetimini; kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge, plan, program ve emirler doğrultusunda planlar..." (s. 65; Akt: Şimşek 2010). Okul yöneticisinin MEB’nce yapılan görev tanımı zaten okul yöneticisine belirlenmiş şablonların dışına çıkabilme inisiyatifi vermemektedir. Bu durum da okul yöneticisinin Avrupa’da uygulanan örneklerindeki gibi tam bir yönetici statüsü kazanmasını engellemektedir. Oysa merkeziyetçilikten uzak örgüt yapıları demokratik ilişkilere dayalı, öğrenmeye açık ve kendilerini sürekli yenileyebilen, profesyonelce denetlenen yapılar olabilme özelliği göstermektedir (Gümüşeli, 2001).

Araştırma sonuçlarına göre Türk yöneticilerin eylemleri üzerine yansıtıcı düşüncelerini engelleyen diğer bir unsur ise veli ilgisizliği ve öğretmen tükenmişliğidir. Alanyazına bakıldığında yapılan çalışmaların velilerin eğitime katılımlarının öğrenci başarısına etkisi ya da veliyi eğitime katma konusunda yöneticiye düşen görevler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ancak velilerin eğitime katılımlarının okul yöneticisi performansına etkisi konusunda yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre velilerin okuldan beklentilerinin olmaması, veli toplantıları dışında okula hiç uğramayıp çocuklarının okulda neler yaptıklarını merak etmemeleri, yönetim üzerinde baskı yaratamamakta ve bu durum da yöneticileri daha iyisi için fikir üretip yeni uygulamalar getirmeleri için zorlamamaktadır. Özel okulda görev yapan okul yöneticileri, okullarında bu durumun tam tersini yaşadıklarını, velilerin talep ve şikâyetleri nedeniyle kendilerine her gün ”daha iyi nasıl olabiliriz?” sorusunu yönelttiklerini belirtmişlerdir. Yöneticilere göre okullarına farklı uygulamalar getirip farklılaşmak isteyen yöneticiler, öğretmen engeliyle karşılaşmaktadırlar. Devlet memurluğunun verdiği iş garantisi ve maddi tatminsizlikleri nedeniyle öğretmenlerin idealistlikten uzak olduğunu ve birçoğunda tükenmişlik hissinin geliştiğini belirten yöneticilere göre öğretmenlerin tüm yeniliklere olan negatiflikleri yöneticilerin de uygulamalarındaki gelişim şevkini törpülemektedir.

Türk okul yöneticilerine göre yansıtıcı düşünme becerilerinin gelişmesindeki bir diğer engel ise iletişim ağı eksikliğidir. Yöneticilere göre kendi özel ilişkileriyle kurdukları meslektaş gruplarının dışındaki meslektaşlarıyla kolaylıkla bir araya gelememektedirler. Yöneticiler çeşitli hizmet içi kurslarda bir araya gelseler dahi bu, sürekli bir paylaşım ilişkisine dönüşmemektedir. Okul yöneticileri bu program ve hizmet içi kurslarda kendi seslerini duyma ve duyurma, meslektaşlarıyla tecrübelerini paylaşıp tartışma ortamı yaratılmasından yanadırlar. Çünkü okul yöneticileri bu tür paylaşım ortamlarında geçmiş tecrübelerini anlamlandırıp şu anki uygulamalarında bu tecrübelerin etkilerinin farkına varabilmektedirler. Yöneticilerin bu arzusu nicel araştırma bulgularında da öne çıkmaktadır. Ankette bulunan ”Okul yöneticisi meslektaşlarımla kimsenin kaygı duymadan konuşabileceği ciddi paylaşım toplantılarına ihtiyaç duyuyorum” ifadesi okul yöneticilerinin en çok katıldıkları ilk 10 maddeden biri olma özelliği göstermektedir. Ng ve Tan (2009)’a göre farklı yerlerdeki bireylerin bir araya gelerek tecrübelerini

paylaşmaları ortak hikâyelerdeki örtülü bilgilerin dışı vurumunu ve kişilerden kişilere transferini sağlamaktadır.

Okul yöneticilerinin cinsiyet, mesleki kıdem, görev yaptıkları okul türü, branş, öğrenci sayısı ve hizmet içi eğitim alma değişkenleri ile yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı araştırmanın sekizinci alt problemini oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre yansıtıcı düşünme uygulamaları ve becerileri arasında bir ilişki saptanmamıştır. Yansıtıcı düşünme becerisinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı konusunda çok sayıda çalışma yapılmış ancak çok farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu nedenle bu konu henüz neticesiz kalmaktadır. Shaka'a (2007) 641 lisans öğrencisi üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeylerini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin yansıtıcı düşünme düzeyleri ile yüksek öğretim kurumu ve akademik düzey değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar elde edilirken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre yansıtıcı düşünme becerilerini inceleyen Gurol (2011), kadın öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme konusunda erkek adaylardan daha hassas olduklarını ve fırsatları olduğunda erkek adaylardan daha sıklıkla yansıtıcı düşünme uygulamalarına zaman ayırdıklarını saptamıştır. King ve Kitchener (1994) 10 yıl süresince yansıtıcı düşünme gelişimi üzerine yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeni bağlamında farklı sonuçlara ulaşmışlardır. 1977 ve 1979'da yaptıkları çalışmada yansıtıcı düşünme becerisi ile cinsiyet arasında bir anlamlılığa rastlamamışlardır. Ancak bu çalışmalar sonrası yansıtıcı düşünme becerisi ve cinsiyet değişkenini inceleyen diğer 14 çalışma birbirinden farklı sonuçlar vermiştir. Bu çalışmaların 6'sında cinsiyet açısından hiçbir farklılık saptanmamıştır. Okul yöneticilerinin branşlarına göre düşünme becerilerine yönelik bir araştırmaya ise rastlanmamıştır.

Nicel çalışmada okul yöneticilerinin kıdemleriyle yansıtıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamışken nitel çalışmada kıdem değişkeninin yöneticilerin yansıtıcı düşünme alanlarında farklılık yarattığı sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre mesleğinin ilk yıllarındaki okul yöneticilerinin yansıtma alanları iki ülke arasında farklılık göstermektedir. Mesleğinin ilk yıllarındaki Türk okul yöneticisi için temel yansıtma alanı yönetmeliklerin yorumlanması, finans ve öğrenci başarısını artırma iken ileriki yıllarda veli ve öğretmen ile ilişkiler ve profesyonel

gelişim üzerine odaklanmaktadır. Danimarkalı okul yöneticilerinin ise mesleklerinin ilk yıllarında en çok yansıtıcı düşünme sürecine girdikleri alan iletişim ve kendilerini tanımadır. İletişim becerilerini geliştirirken ve güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeleri sürecinde ise sürekli sorgulama içerisine girmektedirler. Her iki ülkedeki daha kıdemli okul yöneticileri için ise yansıtma alanı örgütsel değişim, iletişim ağı kurma ve okul-çevre (veli) ilişkileri gibi alanlarda görülmektedir. Alanyazına bakıldığında bu konuda yapılan araştırmalar okul yöneticisinin mesleğinin ilk evresi olan başlangıç evresinde teknik düzeyde yansıtma yaptığını, ikinci evre olan gelişim evresinde sorgulama sürecine girdiğini göstermektedir (Bakioğlu, 1993). Ancak tüm basamak teorilerinde olduğu gibi, her basamakta geçirilen süre bireylere göre değişiklik göstermektedir.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile tecrübeli öğretmenlerin schemata'ları (tecrübe, kavram, genelleme ve olaylar ağının organizasyonu) çok belirli farklılıklar göstermektedir (Reagan 2000, s.24; Sparks-Langer&Colton, 1991, s.59; Taggart&Wilson, 2005, s.2). Mesleğe yeni başlayan birçok öğretmen yetersiz repertuar (schemata) nedeniyle eğitimsel problemlerle teknik düzeyde yansıtma ile baş etmektedirler (Taggart&Wilson, 2005, s.2). York-Barr ve diğerleri (2006)'ne göre uzman öğretmen zengin repertuarından dolayı tecrübesiz öğretmenden daha çok yansıtma sürecine girebilmektedir. Bu nedenle tecrübeli öğretmenler karşılaşılan problemleri mesleğe yeni başlayan öğretmenlerden daha çabuk ve etkili çözmekte ve sınıfta daha etkili öğrenme ortamı ve stratejiler geliştirmektedirler (Sparks-Langer & Colton, 1991, s.59).

Reagan ve diğerlerine göre (2000, s.22) ise yansıtıcı uygulamaların üç çeşidi de öğretmenin kariyeri boyunca devinim gösterebilir: “Örneğin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ayırıcı özellikleri eylem üzerine yansıtma ve eylem için yansıtma iken deneyimli öğretmenler daha yoğunlukla eylem sırasında yansıtma kullanmaktadırlar”. Bu nedenle Reagan ve diğerleri (2000, s.22) yansıtma çeşitlerini uygulamanın lineer bir süreç olmaktansa sürekli devinim halinde bir spiral olarak görülmesini savunmaktadırlar.

Okul türüne göre saptanan farklılık özel okul lehinedir. Yani özel okul yöneticilerinin devlet okulu yöneticilerine göre yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları daha

gelişmiştir. Araştırma sonuçları yöneticilerin hizmet içi eğitim alma durumunun yansıtıcı düşünme uygulama ve becerilerine olumlu etki ettiğini göstermektedir.

Öğrenci sayısı değişkenine bakıldığında öğrenci sayısının artmasıyla yöneticilerin yansıtıcı düşünme beceri düzeyinin yükseldiği saptanmıştır. Alanyazında öğrenci sayısının okul yöneticisinin yansıtıcı düşünme becerisi üzerindeki etkilerini incelemeye yönelik bir araştırma olmamasına rağmen okul büyüklüğünün diğer birçok faktöre etkisini inceleyen araştırmalar vardır. Okul büyüklüğünün öğretmen kalitesi üzerindeki etkisini inceleyen Jackson (1966), öğrenci sayısı fazla olan okulların küçük okullara oranla daha kaliteli öğretmenlere sahip olduğunu saptamıştır. Aynı şekilde Pethel (1978) de küçük okul öğretmenlerinin daha az yüksek lisans derecesi ve özel öğretim sertifikalarına sahip olduklarını ve öğrenci sayısı az olan okullarda daha çok öğretmenin alanı dışı derslere girdiklerini saptamıştır. Bu da öğrenci sayısı fazla olan okulların diğerlerine oranla daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Öğretmen kalitesiyle okul yöneticisi performansının birbiriyle doğru orantıda olduğu düşünüldüğünde araştırmalar bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Yapılan bazı araştırmalar da öğretim programlarında kapsamlılık ve çeşitliliği sağlayabilmesinden dolayı öğrenci sayısı fazla olan okulların diğerlerine göre daha avantajlı olduğunu göstermektedir (Jackson, 1966; Howley, 1997).

## 5.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme becerilerini ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik yönetici adaylarına, okul yöneticilerine, politika belirleyici ve yapıcılara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunmaktadır:

### 5.2.1. Okul Yöneticilerine ve Yönetici Adaylarına Yönelik Öneriler

- Müdür ve müdür yardımcısının karşılıklı yansıtıcı diyaloga girmesi ve birbirlerine geri bildirim vermeleri hem müdür yardımcısının müdürlüğe hazırlanmasını hem de okul yöneticisinin kendi eylem ve uygulamalarını gözden geçirmesini ve çalışmalarını eleştirel bir bakış açısıyla görmelerini sağlamaktadır. İdari kadronun birbirleriyle bu şekilde bir etkileşime girerek birbirlerine güven ortamında açılmaları, kendi eylemleri üzerinde derin düşünmelerini sağlarken, birbirlerinin eylemlerini de anlamlandırmaya çalışmalarını sağlamaktadır. Ayrıca uygulamaların ve verilen kararların daha sonra idari kadrolarıyla birlikte sorgulanması, müdüre uygulamaları hakkında dönüt ve analiz yapma imkânı verirken idari kadroya da olayları müdür gözüyle görüp yorumlama yetisi kazandırabilmektedir. Bu nedenle okul yöneticileri idari kadroyla güven ilişkisi içinde sürekli paylaşımda olmalı ve bu paylaşım toplantıları sistematik ve yapılandırılmış bir şekle sokulmalıdır.
- Farklı sektörlerden yöneticilerin birbirlerinin dünyalarına kapılarını açmaları ve tecrübelerini paylaşmaları eylem repertuarlarını geliştirirken uygulamaları üzerine daha derin ve farklı bakış açılarıyla düşünmelerini sağlayabilmektedir. Okul yöneticileri farklı sektörlerde okuldakine benzer uygulamaların nasıl yürütüldüğü ve gerçekleştirildiği konusunda bilgi edinmeli ve bu konuda değerlendirmeler yapmalıdırlar. Okul yöneticileri farklı sektörlerde yönetim pozisyonlarında görev yapan kişilerden oluşan iletişim ağlarında yer almayı farklı bakış açıları ve benzer sorunlara farklı sektörlerdeki çözümleri görebilmek için tercih etmelidirler. Farklı sektörlerle iletişime giren okul yöneticisi, eleştirel bakış ve sorgulama becerisini kullanarak yönetim uygulamalarında ufkunu genişletebilecektir.
- Yönetim işlerinin yoğunluğundan dolayı uygulamaları üzerine düşünüp eylemlerini anlamlandırmaya ve değerlendirmeye zaman bulamayan okul yöneticileri akademik araştırmalara katılmaktan kaçınmamalı, tam aksine bu tür araştırmalarda yer



alabilmek için tüm fırsatları değerlendirmelidirler. Okul yöneticileri bu tür araştırmalardaki (anket ya da mülakat tipi) soruları cevaplarken durup düşünme ve davranışlarını yeniden anlamlandırma ve olayları farklı şekilde analiz etme şansı bulabileceklerdir. Mülakat ya da anket cevaplandırma sürecinde yansıtma için zaman ve mekân ayrılmış olup, yapılandırılmış sorular yansıtma için katalizör görevi göreceklerdir. Araştırmacıyla yöneticinin bir ilişkisi olmaması onları önyargılardan uzak tutacak ve güvenli bir bireysel yansıtma süreci yaratacaktır. Ayrıca nitel araştırmalara katılan okul yöneticilerinin ifadelerinin araştırmacı tarafından yazıya döküldükten sonra okul yöneticisine onay ve yorumları için sunulması, tecrübelerini yazıya dökmeyi sevmeyen okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünceleri için daha büyük bir avantaj yaratacaktır.

- Güçlü ve zayıf yönlerini bilmek bireyin farkındalığını arttıracaktır. Bu nedenle okul yöneticileri bireysel ya da takım halinde zaman zaman kendi güçlü ve zayıf yönlerini, fırsat ve tehditlerini değerlendirdikleri SWOT analizi sürecine girmelidirler. İdari kadroda yer alan ve birbirlerine güven duyan yöneticiler bir araya gelerek önce kendilerini değerlendirip sonra birbirlerinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında fikirlerini paylaşabilirler. SWOT analizi düşünmeyi derinleştirebilme özelliğinden dolayı yansıtıcı düşünmeyi geliştirici bir egzersiz olarak kullanılmalıdır.
- Okul yöneticileri, öğrenmelerini sürekli hale getirecek iletişim ağlarında yer almalıdırlar. İletişim ağları okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına göre aynı kariyer basamağında, farklı kariyer basamağında, farklı ya da aynı okul tipinde, aynı bölgede ya da farklı bölge ve şehirlerde bulunan okul yöneticilerinden oluşabilir. Bu iletişim ağlarında okul yöneticileri aralıklı toplantılar, internet forumları, yurtdışı çalışma gezileri, konferans ve seminerlere katılma, konuşmacılar davet etme ve çalışma gezileri için araştırma ve hazırlık aşaması gibi faaliyetler yapabilirler. Böylece yöneticinin sosyalleşmesi, yalnızlıktan kurtulması, liderlik becerilerinin artması, repertuar ve ufkunun gelişmesi, duyduklarını kendi uygulama ve kurumlarıyla karşılaştırma olanağı bulması ona destek ve iç görü sağlayacaktır.
- Farklı kariyer basamaklarından yöneticilerin olduğu iletişim ağlarında tecrübeli yöneticiler kariyerinin başındaki yöneticilere mentorluk yapmalıdırlar. İletişim

ağlarında bu şekilde bir eşleştirme yapılabilir ve iletişim ağı ve mentorluk/koçluk bir arada kullanılabilir.

- Okul yöneticilerinin iletişim ağı faaliyetleri yıllık toplantı, çalışma gezileri ve seminer ve konferans katılımlarıyla sınırlı kalmamalı, yöneticiler karşılaştıkları günlük sorunlara çözüm bulmak, bakanlıktaki ya da eğitim politikalarındaki sıcak gelişmeleri takip edebilmek ve bunlarla ilgili paylaşım halinde olabilmek için çevrimiçi (online) forumları (tartışma grupları) da oluşturmalarıdır. Farklı kurumlarla iletişim ağları oluşturulabileceği gibi, bir kurumun bünyesindeki tüm okullarla bir öğrenme ağı kurmalı ve yöneticiler bu ağın içinde düzenli ve sistematik olarak paylaşımda bulunmalıdırlar.
- Veli sorgulaması okul yöneticilerinin nasıl daha iyi olurum yönünde kendilerini sorgulamasını sağlayacak olmasından, yöneticilerin uygulamaları üzerine düşünceleri açısından önemlidir. Bu nedenle okul yöneticileri velilerden gelen tüm geri bildirimleri göz önünde bulundurup değerlendirmeli, velileri de eğitim talepleri konusunda kendilerini ifade etmeye teşvik etmelidirler.
- Okul yöneticileri koçlarıyla, diğer meslektaşları ya da yalnız başlarına rol yapma tekniği kullanarak yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirebilirler. Okulda yapacakları önemli bir konuşma için, işten çıkaracakları ya da uyarı verecekleri bir öğretmenle yapacakları diyalogu vb. rol yapma yoluyla prova edebilir ve bu süreçte duruma karşı tarafın bakış açısıyla da bakma yetisi elde edebilirler. Prova yapmak yoluyla elde edilen yapılanmış yansıtma da, yansıtmanın alışkanlık haline gelmesine büyük katkı sağlayabilecektir.
- Yabancı dil bilmemek okul yöneticilerinin öğrenmelerini ve bakış açılarını geliştiren çeşitli ortamlarda bulunmalarını (Erasmus projeleri, yurtdışı gezileri, yurtdışından gelen okul yönetici ziyaretleri gibi) ve farklı bilgi kaynaklarına (yabancı kökenli eğitim ve yönetim dergileri, uluslararası kongreler, uluslararası projeler gibi) ulaşmalarını engellemektedir. Bu nedenle okul yöneticileri hangi yaşta ve kariyer evresinde olursa olsunlar yabancı dil öğrenmeye öncelik vermelidirler.
- Okul yöneticileri bireysel ya da kurum olarak yaşadıkları kritik olayların analizine önem vermelidirler. Bu sayede, bireysel ya da idari kadrolarıyla birlikte önceki

öğrenme ya da tecrübelerini yeniden gözden geçirerek bu olaydan yeni bir öğrenme çıkarmaları sağlanabilmektedir.

- Yöneticiler farklı bakış açılarına açık olmalı ve iyi birer dinleyici olmalıdırlar. Ayrıca yansıtıcı düşünme uygulamalarına yeterli zamanlarının kalabilmesi için delege etmeyi de öğrenmelidirler.
- Okul yöneticileri kendilerini her sorunun cevabını bilmek durumunda hissetmemelidirler. Alçakgönüllülükle kendilerine ve çevrelerindeki sorulara sorarak sürekli eylemleri ve uygulamaları hakkında sorgulama içinde olmalıdırlar. Bu şekilde uygulamaları rutine dönüşmeyecek ve olaylara farklı bakış açılarından bakmayı öğreneceklerdir.
- Çatışmadan kaçınma eleştirel yansıtmayı engelleyen etkenlerden biridir. Uzlaşma kültürü eleştirel düşünmeyi engellediğinden okul yöneticileri okullarında çatışmadan kaçınmak ya da uzlaşma kültürü oluşturmak yerine farklı seslere kulak vermeli ve farklılıkları desteklemelidirler.
- Okullarda okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerden her konuda dönüt ve eleştiri alabilecekleri, gerekirse isim yazılmayan yıl boyu işleyen bir “yorum” sistemi kurulmalıdır.
- Okul yöneticileri eylem ve uygulamalarında adaletli olmayı ön planda tutmalıdırlar. Çünkü adaletli olmayı ilke edinen bir yönetici tüm kararlarında ve eylemlerinde bu prensibi göz önünde tutacak ve eylemleri üzerinde çok sorgulama sürecine girecektir.
- Okul yöneticileri değişen öğretmen profil ve ihtiyaçlarını öğrenmek, verdikleri kararlarda daha yansıtıcı düşünebilmek için öğretmenlerle olabildiğince çok aynı ortamda bulunma fırsatı yakalamalı, onları tanımaya çalışmalı ve onlarla paylaşımına girmelidirler.
- Okul yöneticileri güvendikleri meslektaşlarıyla eleştirel diyaloga girmeli ve birbirleriyle benzer ve farklı tecrübelerini paylaşmalıdırlar.
- Özellikle kariyer basamağının başındaki yöneticiler yönetmelikleri yorumlama ve uygulama konusunda tecrübeli yöneticilerden destek almalıdırlar.

- Okul yöneticilerinin tecrübelerini yazıya dökmeleri, onların eylem sırasında yaptıkları üzerinde farkındalıklarını artırır, tecrübelerini yeniden şekillendirir ve kişinin değerler ve anlamlar üzerine daha derin düşünmesini sağlar. Bu nedenle okul yöneticileri tecrübelerini yazıya dökmeyi alışkanlık haline getirmeli ve yazmamak için zamansızlık ardına sığınmamalıdır.
- Okul yöneticileri bireysel olarak derin düşünme ve sorgulama yoluyla her dönem başı yıl içinde gerçekleştirmek istedikleri konusunda planlama yapıp, yıl sonunda da yıl içindeki performanslarını değerlendirmeli ve gelecekte neler yapabilecekleri üzerinde düşünmelidirler.

### **5.2.2. Politika Belirleyici ve Yapıcılara Yönelik Öneriler**

- Yönetici adaylarını mesleğe hazırlamak ya da okul yöneticilerinin profesyonel gelişimlerini sağlamak için onlara repertuarlarını geliştirecek, eğitim sistemi yapısını ekonomik, politik ve pedagojik açıdan daha iyi tanımalarını ve farklı bakış açıları edinmelerini sağlayacak bakanlık görevlendirmeleri verilmeli ve bunlara resmiyet kazandırılmalı ve yaygınlaştırılmalıdır. Yönetici olarak atanmalarından önce yönetici adaylarına bakanlık bünyesinde farklı projelerde ya da müfettiş olarak görevler verilmeli, bu şekilde daha çok okul, okul yöneticisi, yöneticilik örneği görmeleri sağlanmalıdır.
- Okul yöneticilerine tecrübelerini teorik temellere oturtabilmelerini ve yönetim alanında terminoloji edinmelerini sağlayacak yüksek lisans programları ya da resmi eğitim programlarına devamları konusunda kolaylık sağlanmalıdır. Bu programlara devamları finansal ve bürokratik olarak bakanlık tarafından teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.
- Okul yöneticilerinin merkeziyetçi yönetimden kaynaklanan yetki sınırlılıkları onlarda zaman içinde tükenmişlik ve işe yaramazlık hissi yarattığı için bu durum kendilerini gelişime, değişime zorlamalarını da engelleyebilmektedir. Bakanlık okul yöneticilerinin deneyimlerine ve düşüncelerine daha çok kulak vermeli, yönetmeliklerin oluşturulması sürecinde okul yöneticilerinden daha çok dönüt almalıdır. Ayrıca okul yöneticilerinin tecrübelerini yazıya dökmeleri ve diğer yönetici ve eğitimcilerle paylaşmaları bakanlık tarafından desteklenmeli ve

yaygınlaştırılmalı, eğitim politikalarının oluşumu sürecinde bu tecrübeler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu tür bir uygulama okul yöneticilerinin mesleklerine saygısını arttıracak ve profesyonel gelişimleri üzerinde daha çok düşünmelerini sağlayacaktır.

- MEB tarafından zaman zaman eğitim, öğretim ve yönetimi değerlendirmek için okullara gönderilen anketlerin değerlendirmeleri raporlar halinde okullara gönderilmelidir. Bu şekilde okul yönetimlerinin de bu anket verilerinden yararlanarak kendilerini sorgulama ve iyileştirme yoluna gitmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin okuldaki uygulamaları değerlendirmeleri ve önerileri ile ilgili yıl boyu aktif olacak bir “yorum” sistemi kurulmalı ve MEB tarafından bu tür bir uygulama tüm okullarda zorunlu hale getirilmelidir.
- Okul yöneticilerinin öğretmen ve idari kadro ile birebir gerçekleştirdikleri yıllık değerlendirme toplantılarının uygulanıp uygulanmaması okul yöneticisinin arzusuna bırakılmamalıdır. Okul yöneticilerine bu değerlendirme toplantılarının amaçları ve faydaları konusunda bilgi verilerek bu uygulama MEB tarafından sistematikleştirilip bir rutin haline getirilmeli ve tüm okullarda kullanılmalıdır.
- MEB tarafından okul yöneticilerine uygulamaları hakkında yapıcı dönütler verme amacıyla yönetici değerlendirme sistemi oluşturulmalı, bu sistem detaylı olarak yapılandırılmalı, etkili bir şekilde uygulamaya konmalıdır.
- Profesyonel kişilik testleri bireylere güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi verdiği ve bireyin kişilik özelliklerini birkaç sayfalık detaylı rapor halinde sunduğu için okul yöneticisine kendini geliştirmesi gereken alanlarda iç görü ve farkındalık sağlar. Bu nedenle MEB tarafından yöneticilerin atamaları yapılmadan, onları elemek amaçlı değil, mesleğe hazırlama amaçlı bu tür kişilik ve mesleki yeterlik testlerinin kullanımını uygulamaya konmalıdır.
- MEB’in düzenlediği hizmet içi eğitimleri yöneticilerin hazır bilgileri almasından çok birbirleriyle iyi örnekleri, sorunlarını ve çözüm yollarını paylaşmaları üzerine olmalıdır. Çünkü okul yöneticileri pratik, hayata aktarılabilir, anlamlı, uygulanabilir ve kendi ihtiyaçlarına cevap veren bilgiler almaya ve kendilerine konuşma hakkı verilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Hizmet içi programlar sayesinde ülkenin çeşitli bölgelerindeki farklı tip okul yöneticilerinin bir araya

gelişip tecrübelerini paylaşmaları repertuar gelişimleri açısından da çok önemli görülmektedir. Ayrıca hizmetiçi programlar iletişim ağı oluşturmada bir araç olarak kullanılmalıdır. MEB düzenlediği hizmetiçi eğitimler sonunda okul yöneticilerinin kontak adreslerini bir araya getirip onları iletişim ağı kurmaya teşvik etmelidir. Okul yöneticilerinin iletişim ağı ihtiyaçlarına MEB sistematikleştirdiği yönetici paylaşım toplantılarıyla cevap verebilir. Ayrıca MEB okul yöneticilerinin gönüllülük esasına dayanan kendi iletişim ağlarıyla yaptıkları gezi vb faaliyetleri finansal ve bürokratik olarak desteklemelidir.

- İletişim ağı faaliyetlerinden çalışma gezileri, okul yöneticilerini gezi öncesi araştırma ve okuma yoluyla bireysel yansıtma sürecine; gezi sırasında ise gerek iletişim ağlarındaki meslektaşlarıyla gerekse gezi sırasında etkileşime geçtikleri insanlarla yoğun bir paylaşım ve aktarım sürecine sokabilmektedir. Öğrenme ortamlarındaki çeşitlilik sayesinde okul yöneticileri bu gezilerde eğitim sistemleri arasında karşılaştırma yaparak, eleştirel bir bakış açısı kazanabilmektedirler. Her zaman toplanılan yerin dışında bir yerde birlikte olmak, iletişim ağı üyelerine başka bakış açıları, olayları farklı algılama, yaşadıklarını daha farklı değerlendirme imkânı sağlayabilmektedir. Böylelikle, gidilen yerlerde incelenen farklı uygulamalar, farklı sistemler, etkileşime geçilen farklı insanların da eklenmesiyle çoklu yansıtma (communal reflection) düzeyine geçilebilecektir. Bu nedenle MEB tarafından iletişim ağı faaliyetlerini desteklemenin yanında, okul yöneticilerinin çalışma gezilerine katılımları için gerekli bürokratik ve finansal kolaylaştırma ve destekler sağlanmalı, her okul yöneticisi için yılda belirli zamanlarda katılabileceği çalışma gezileri için fon ayrılmalıdır.
- Okul yöneticilerine göre velilerin okuldan uzak kalması, eğitim kalitesini ve çocuklarının okuldaki hal ve durumlarını sorgulamamaları okuldaki öğretmenlerin ve idari kadronun da kendini sorgulamasına engel olmaktadır. Dışarıdan talep ya da şikâyet gelmediği sürece bir problem yok düşüncesiyle kendilerini sorgulamaya gerek görmeyen okul yöneticileri için velilerden gelecek olumlu ya da olumsuz eleştiriler onlara zengin geri bildirim sağlayacaktır. Bu nedenle MEB ve okullar, velilerin bu yönde eğitilmesini sağlamalı, bu amaçlı veli destek-eğitim programları oluşturmalıdır.

- Doğası gereği yansıtıcı bir süreç olan koçluk ve mentorluk okul yöneticilerini izolasyon duygusundan kurtaracağı ve profesyonel gelişimlerinde büyük bir öneme sahip olduğu için bu tür girişimler kişisel kalmamalı, bakanlık tarafından rutin bir uygulama haline getirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır. Bu nedenle özellikle kariyerinin başındaki okul yöneticileri tecrübeli yöneticilerle eşleştirilmelidir.
- Okulda geçirdikleri yıl sayısı ve tecrübelerinin artmasıyla daha tecrübeli okul yöneticileri az risk alma eğilimine girerler. Özellikle kariyerinin ileri basamaklarında olan yöneticiler bıkkın ya da hallerinden çok memnun görünmektedirler. Bu nedenle okul yöneticilerini eylemlerinde değişiklik yapmak için yansıtıcı düşünmeye ve sorgulama faaliyetlerine itecek olmasından dolayı rotasyon önemli bir uygulamadır. 2010 yılı Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliğe ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)) göre aynı okulda 5 yıl süreyle görev yapan yöneticiler rotasyona uğrayacaktır. Bu uygulamada amaç okul yöneticilerinin farklı büyüklükte, farklı profilde öğrencilerden oluşan ve farklı bölgelerdeki okullarda görev yapmalarıyla liderlik tecrübelerini derinleştirmek ve genişletmek olmalıdır. Bu nedenle okul yöneticisinin profesyonel gelişimini sürdürmek için yapılan rotasyon, çok planlı ve detaylı incelemeler sonrasında okul yöneticisinin ihtiyacına, kariyer basamağına, rotasyonun sayısına, gideceği okulun ihtiyaçlarına göre ve kendinden önceki ve sonraki okul yöneticisi gibi değişkenler göz önünde tutularak gerçekleştirilmelidir.
- Yönetici adaylarının ve yöneticilerin bakış açılarını geliştirip repertuarlarını zenginleştirebilmeleri için onlara MEB bünyesinde çeşitli projelerde görevler verilmeli ve bu uygulama yönetici yetiştirme politikasının bir parçası haline getirilmelidir.
- Okul yöneticilerinin yabancı dil bilgilerinin yeterli olmaması onların dış kaynaklı bilgi edinme ve uluslararası okullarla kontak halinde olabilmelerinin önünde büyük bir engel teşkil etmektedir. Bu nedenle MEB, yönetici ve yönetici adaylarının dil yeterliliklerine öncelik vermeli ve bu doğrultuda kaliteli ve yoğunlaştırılmış program, kurs ya da yurtdışı eğitimleri düzenlemelidir.

### 5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Ortaöğretim kademesi okul yöneticileri ile yapılmış bu çalışma, eğitimin diğer kademesindeki yöneticiler üzerinde de uygulanmalı ve ilköğretim ve yüksek öğretim eğitim yöneticileri için de gerçekleştirilmelidir. Bu üç düzeydeki eğitim yöneticisinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarıyla ilgili elde edilen bulgular karşılaştırılmalı ve eğitimin farklı kademesindeki yöneticilerin yansıtıcı uygulamalarındaki ortak noktalar ve birbirlerinden farklılıklar belirlenmelidir.
- Yapılan bu araştırmada okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları okul yöneticilerinin gözünden, onların algılarına göre incelenmiştir. Okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamaları bir de öğretmen ve öğrenci gözünden araştırılıp değerlendirilmelidir. Böylece yöneticilerin kendilerini bu konuda nasıl değerlendirdikleriyle öğretmen ve öğrenci tarafından nasıl değerlendirildikleri belirlenip farklılıkların sebepleri üzerine gidilebilecektir.
- Bu araştırmayla okul yöneticilerinin yansıtıcı düşünür olarak yöneticilik mesleğini nasıl öğrendikleri, yansıtıcı düşünme sürecini kimlerle gerçekleştirdikleri, yansıtıcı düşünme alanları, yansıtıcı lider karakter özellikleri, yansıtıcı düşünme becerilerini güçlendiren strateji ve teknikler ile yansıtıcı düşünmelerindeki olası engeller ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu bulgulara dayanarak okul yöneticilerinde yansıtıcı düşünme beceri ve uygulamalarını geliştirmeye yönelik bir hizmet içi eğitim modeli geliştirilmelidir.
- Araştırmada okul yöneticilerinin ifadelerine göre belirlenen, yöneticilerin yansıtıcı düşünmelerindeki olası engellerin ortadan kaldırılabilmesi için bu engeller daha derinlemesine araştırılıp bunları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Bu araştırmada üzerinde çalışılan OYYDÖ, İstanbul'daki ortaöğretim okul yöneticilerini hedef alarak geliştirilmiştir. OYYDÖ geliştirilerek ilköğretim ve yüksek öğretimdeki eğitim yöneticileri için de standartlaştırılmış ölçekler alanyazına kazandırılmalıdır.



## KAYNAKÇA

- Anderson, L. (1997). *Argyris and Schön's theory on congruence and learning*. <http://www.scu.edu.au/schools/sawd/arr/argyris.html> adresinden 18 Haziran 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Aquila, F. D. (1989). Routine principalship transfers invigorate school management. *Executive Educator*, 11(12).
- Argyris, C. ve Schön, D. (1974). *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C. (1994). *Knowledge for Action*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Argyris, C., ve Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.
- ASBA (2006). *Handbook for Arkansas school board members*. Arkansas School Board Association. Arkansas.
- Atkins S. ve Murphy K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18(8); 1188-1192.
- Bailey, E. (1996). *A guide to field research*. California: Pine Forge.
- Bakioğlu A. (1993). *Relationship between school effectiveness and career phases of headteachers*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Nottingham University, İngiltere.
- Bakioğlu, A. (1995). *Reflection time: Development phase*. International Study Association on Teachers' Thinking, ISATT, 30 Temmuz- 3 Ağustos 1995. Kanada, Ontario: Brock University, St. Catharines.
- Bakioğlu, A. (1996). *Öğretmenlerin kariyer gelişimleri*. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri, 18-18. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Barnett, B.G. (1985). Peer-assisted leadership: A stimulus for professional growth. *Urban Review*, 17, 47-64.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM Yayınları: Ankara.
- Beaty, L. (1997). Becoming a Professional Teacher in Higher Education. <http://www.graham-russell-pead.co.uk/articles-pdf/being-a-teacher.pdf> adresinden 17 Temmuz 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bell, M., Cordingley, P., Mitchell, H. (2006). *The impact of networks on pupils, practitioners, organizations and the communities they serve* (Edt. Kirsten Hill). UK: NCLS.
- Berliner, D.C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Charles W. Hunt Memorial Lecture, The Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, 17-20 Şubat. LA: New Orleans.
- Bermúdez, J.L. (2003). *Thinking without words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bigge, M. L. (1971). *Learning theories for teachers*. New York: Harper&Row.

- Biott, C., Moos, L., ve Møller, J. (2001). Studying headteachers' professional lives: getting the life history. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(4).
- Birkvad, B. (1997). Teacher Professional Development in Denmark. *Phi Delta Kaplan*. 78(8), 611–615.
- Blackmore, J. (2009). *Understanding educational leadership: Thriving, surviving or leaving in performative times*. Seminar notes from Aarhus University, Danish School of Education, Copenhagen, Eylül 23.
- Bobaroğlu, M. (2009). *Düşünce tarihi ve dil*. <http://www.genbilim.com/content/view/7827/199> adresinden 15 Haziran 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Boesse, B.D. (1991). Planning how to transfer principals: A Manitoba experience. *Education Canada*, 31(1).
- Bolton, G. (2006). Narrative Writing: Reflective Enquiry into Professional Practice. *Educational Action Research*, 14(2), s.203-218.
- Boud, D., Cohen, R., ve Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Bristol: Open University Press.
- Boyd, C.O. (2001). Phenomenology the method. Munhall, P. L.(Eds.), *Nursing research: A qualitative perspective* (s. 93-122). MA: Jones and Barlett.
- Brockbank, A., ve McGill, I. (2003). *Facilitating reflective learning in higher education*. Philadelphia: Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brooks, A.K. (1999). Critical reflection as a response to organizational disruption. *Informal Learning on the Job, Advances in Developing Human Resources*, 3, 66-79.
- Bullough, R. V., Jr. (1989). *First year teacher: A case study*. New York: Teachers College Press.
- Bullough, R. V., Jr., Knowles, J. G., & Crow, N. A. (1992). *Emerging as a teacher*. New York and London: Routledge.
- Burton, E.M. (2001). Leadership coaching changes schools. Leadership and Counseling, Eastern Michigan University. <http://www.principalspartnership.com/feature305.html> adresinden 12 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Bush, T., Coleman, M. (1995). Professional development for heads: the role of mentoring. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 60-73.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, & Ş., Demirel, F. (2008) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Centra, J.A. (1993). *Reflective faculty evaluation*. California: Jossey-Bass.
- Chapman, J. ve Aspin, D. (2003). Networks of learning: a new construct for educational provision and a new strategy for reform. Brent Davis & John West-Burnham (Eds.). *Handbook of educational leadership and management* (s. 653-659). London: Pearson, Longman.
- Chivers, G. (2003). Utilising reflective practice interviews in professional development. *Journal of European Industrial Training*, 27(1), s. 5-15.
- CIRIUS (2006). The Danish Education System. Copenhagen, Denmark.
- Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings: Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-246.
- Coffey, A. ve Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data Analysis: Complementary Strategies*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Coghlan, D. (2001). Insider action research: Implications for practicing managers. *Management Learning*, 32, 49-60.
- Colton, A.B. ve Sparks-Langer, G.M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education* 44(1), s. 45-54.
- Copenhagen Post (2008). After four years of inspection and two reports. 7 Nisan 2008.
- Copenhagen Post (2008). Good Management of Schools. 14 Ekim 2009.
- Copenhagen Post (2009). Concern over courses taught in English. 19 Ocak 2009.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. California: Sage.
- Crossley, M. ve Watson (2003). *Comparative and International Research in Education: Globalization, Context and Difference*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Crow, G. M. ve Mathews, J. L. (1998). *Finding one's way: How mentoring can lead to dynamic leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (ERIC Document Reproduction Service No. ED414263)
- Çıngı, H. (1994). Örneklem Kuramı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayinevi.
- Dana, N.F., (2009). *Leading with passion and knowledge: The principal as action researcher*. Corwin & American Association of School Administrators.
- Daniels, N. (1996). *Justice and justification: Reflective equilibrium in theory and practice*. London: Cambridge University Press.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006). Skoleledelse i folkeskolen.
- Daresh, J.C. (1995). Research base on mentoring for educational leaders: What do we know? *Journal of Educational Administration*, 33(5), 7-16.

- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, 19(1), 83–93.
- Day, C. (2000). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice* 1(1), 113–127.
- Day, C. ve Bakioğlu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of headteachers. Goodson, F., ve Hargreaves, A., (Der.) *Teachers Professional Lives*. London: The Falmer Press.
- Demirtaş, Z. (2005). İlköğretim okul yöneticilerinin performanslarını değerlendirme ölçütleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 489-506.
- Denmark Statistics (2009). Statistical Yearbook 2008. Statistics Denmark, Copenhagen, s.1-631.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the education process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dinkelman, T. (2000). An inquiry into the development of critical reflection in secondary student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 195-200.
- Dolapçioğlu, S.D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünme düzeylerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eagleton, T. (2004). *Edebiyat Kuramları* (T. Birkan, Çev.) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Earl, L. ve Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: defining the terrain. *School Leadership and Management*, 27(3), 239–258.
- Earl, L., Katz, S., Elgie, S., Jaafar, S.B. ve Foster, L. (2006). How networked learning communities worked. <http://networkedlearning.ncsl.org.uk/collections/network-research-series/reports/how-networked-learning-communities-work.pdf> adresinden 15 Kasım 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Edge, K., Mylopoulos, M. (2008). Creating cross-school connections: LC networking in support of leadership and instructional development. *School Leadership and Management*, 28(2), 147–158.
- Ehrich, L.C. (2003). Phenomenology: The quest for meaning. O’Donoghue, T. & Punch, K. (Eds.), *Qualitative educational research in action: Doing and reflecting*. London: RoutledgeFalmer.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2006). An investigation of student teachers’ views of the teacher education models from the angle of different teacher education programs. *Elementary Education Online*, 5(2), 110–122.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: a study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- Elmore, R.F. (1992). Why structuring alone won’t improve teaching. *Educational Leadership*, 49(7), 44–48.

- Engelkemeyer, S. (1998). Applying benchmarking in higher education. *Quality Management Journal*, 5(4).
- Eraut, M. (1995). Schon shock: a case for reforming reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1), 9–22.
- Erginel, S.Ş. (2006). *Developing reflective teachers: A study on perception and improvement of reflection in pre-service teacher education*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ersözlü, Z.N., ve Arslan, M. (2009). The effect of developing reflective thinking on metacognitive awareness at primary education level in Turkey. *Reflective Practice*, 10(5), 683–695.
- Eurybase (2008). The Information Database on Education Systems in Europe: The Education System in Denmark 2007-2008. European Commission.
- Eurydice (2009). *National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms*. European Commission, Danimarka, Şubat.
- Factsheet Denmark (2003). The Royal Danish Ministry of Foreign Affairs in collaboration with Danmarks Nationalleksikon.
- Fairbrother, G. P. (2007). Quantitative and qualitative approaches to comparative education. M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative education research: Approaches and methods* (pp. 39-62). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong, Springer.
- Fazio, X. (2009). Teacher development using group discussion and reflection. *Reflective Practice*, 10(4), 529–541.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Yayınları.
- Fitzgibbons, R. E. (1981). *Making educational decisions: An introduction to philosophy of education*. Harcourt Brace Jovanovich: New York.
- Fritts, J.C. (1989). *A reflective leader development model: An investigation into the current use and potentialities of reflective thinking activities*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Seattle University.
- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Pres.
- Fullan, M. (1997). *What's worth fighting for in the principalship*. New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- George, J. E., Moley, P., & Ogle, D. S. (1992). CCD: A model comprehension program for changing thinking and instruction. *Journal of Reading*, 35(7), 564–570.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Birmingham: SCED.
- Glaser, B. Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

- Goldring, E.B. ve Rallis, S.F. (1993). *Principals of dynamic schools: Taking charge of change*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Greig, A. ve Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London: Sage.
- Griffiths, M. ve Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69–84.
- Grimmett, P.P., MacKinnon, A.M., Erickson, G.L. ve Riecken, T.J. (1990). Reflective practice in teacher education. R.T. Clift, W.R Houston, ve M.C. Pugach (Edt.), *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs* (s.20-38). New York: Teachers College Press.
- Groenewald, Thomas (2004). A phenomenological research design illustrated. *International Journal of Qualitative Methods* 3(1). [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3\\_1/pdf/groenewald.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/pdf/groenewald.pdf) adresinden 4 Mayıs 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Gunter, H. (2006). *UFA and networked learning communities: a research report to the national UFA*. UK: UFA.
- Gürol, A. (2011). Determining the reflective thinking skills of pre-service teachers in learning and teaching process. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 3(3), 387-402.
- Gümüşeli, A.İ. (2001). Çağdaş okul yöneticisinin liderlik alanları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 531-548.
- Hakkarainen, K., Palonen, T., Paavola, S., Lehtinen, E. (2004). *Communities of Networked Expertise: Professional and educational perspectives*. UK: Elsevier.
- Hammersley, M. (2000). *Taking sides in social research*. London: Routledge.
- Handfield, M., (2007). Co-leaders and middle leaders: the dynamic between leaders and followers in networks of schools. *School Leadership and Management*, 27(3), 259–283.
- Hargreaves, A. ve Fullan, M. (1998). *What's worth fighting for out there*. New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. (2008). *The long and short of educational change*. Education Canada, Canadian Education Association.
- Hargreaves, A., Earl, L., Ryan, J. (1996). *Schooling for change: Reinventing education for early adolescents*. Washington DC: Falmer Press.
- Hargreaves, D. (2003). *Education epidemic*. London: DEMOS.
- Hart, A. W. (1993). *Principal succession: Establishing leadership in schools*. New York: Sunny.
- Hart, A.W. (1990). Effective administration through reflective practice. *Education and Urban Society*, 22(2), 153–169.
- Hart, A.W. (1991). Leadership Succession and Socialization. *Review of Educational Research*, 61(4), 451–474.

- Hatton, N. ve Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49.
- Haughey, M. (2006). The impact of computers on the work of the principal: changing discourses on talk, leadership and professionalism. *School Leadership and Management*, 26(1), 23–36.
- Heidegger, M. (2001). *Nietzsche'nin tanrı öldü sözü ve dünya resimleri çağı*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Heron, J. (1985). The role of reflection in a co-operative inquiry. David Boud, Rosemary Keogh & David Walker (Ed.). *Reflection: turning experience into learning*. London: RoutledgeFalmer.
- Høigaard, R., ve Mathisen, P. (2009). Benefits of formal mentoring for female leaders. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(2), 64–70.
- Holly, M.L. (1985). *Professional Development, journal writing and evaluation*. 4th Cambridge Conference on Evaluation. England: Cambridge.
- Howley, C. (1997). Dumbing down by sizing up. *The School Administrator*, 54, 24-30.
- Hurley, B.B. (2006). *The Yearbook of the National Society for the Study of Education. Learning on the Job: The Education of a School Board President in Shared Leadership*. UK: Blackwell Publishing Limited, 170-198.
- Husserl, E. (1970). *Logical investigations* (D. Carr, Çev.). New York: Humanities Press.
- Hutchins, R. M. (1970). *The Learning Society*. Harmondsworth: Penguin.
- ICTUR et al., ed (2005). *Trade Unions of the World* (6th ed.). London, UK: John Harper Publishing. ISBN 0–9543811–5–7.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London: Routledge.
- İnönü, Y. (2006). *Tarih öğretmenlerinin yansıtıcı öğretmen özelliklerine sahiplik düzeyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jackson, J. L. (1966). *School size and program quality in southern high schools*. Nashville, TN: Center for Southern Education Studies, George Peabody College for Teachers.
- Jackson, P. (2004). Understanding the experience of experience: a practical model of reflective practice for coaching. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 2(1), 57–67.
- Jentz, B.C. ve Murphy, J.T. (2005). Embracing confusion: What leaders do when they don't know what to do. *Phi Delta Kappan*, 86, 358-366.
- Johnson, L.A. (2005). Why principals quit. *Principal*, Ocak-Şubat 2005.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *İnsan ve İnsanlar* (10. Baskı). İstanbul: Evrim Yayınları.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, Asil Yayıncılık, Ankara.

- Katz, S., Earl, L., Jaafar, S.B., Elgie, S., Foster, L., Halbert, J., Kaser, L. (2008). Learning networks of schools: The key enablers of successful knowledge communities. *McGill Journal of Education*, 43(2), 111–137.
- Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones A.Y., McKay, J., Sinclair, K. Et al. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 381-395.
- Killion, J.P. ve Todnem, G. (1991). A process of personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-17.
- King, P. M. ve Kitchener K.S. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- King, P. M. ve Kitchener K.S. (2004). Reflective judgment: theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18.
- Knapp, C. (1992). Lasting lessons. A teachers guide to reflecting on experience. Charleston, USA ERIC clearinghouse.
- Knapp, M, Copland, M.A, ve Talbert, J.E. (2003). Leading for learning: Reflective *tools for school and district leaders*. <http://www.ctpweb.org> adresinden 04 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Kochan, F, Riehl, C., ve Bredeson, P. (2002). Professional Development of Schools Leaders in the 21<sup>st</sup> Century. In J. Murphy (Ed.) *The Challenges of School Leadership - National Secondary School Educators 20001 Yearbook*.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc.
- Korthagen, F.A.J. ve Kessels, J.P.A. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Kottkamp, R.B. ve Silverberg, R.P. (2003). Leadership preparation reform in first person: Making assumptions public. *Leadership and Policy in Schools*, 2(4), 299-326.
- Köksal, N. ve Demirel, Ö. (2008). Yansıtıcı düşünmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarına katkıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 189–203.
- Köymen, Ü. (1994). Öğrenme ve ders çalışma stratejileri envanteri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması: Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2(1), 19-28.
- Kruger, D. (1988). *An introduction to phenomenological psychology*. 2. Baskı. Cape Town: Juta.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Juta.
- Labi, A. (2007). Swedish university, alleging culture clash, forces out 2 tenured foreign professors. *Chronicle of Higher Education*, 53(38), A49, Mayıs 25.



- Lasley, T.J. (1992). Promoting teacher reflection. *Journal of Staff Development*, 13(1), 24-29.
- Leat, D. (1995). The costs of reflection in initial teacher education. *Journal of Education*, 25(2), 161-174.
- Leithwood, K. ve Montgomery, D. (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Toronto: OISE.
- Leithwood, K. ve Steinback, R. (1993). Total quality leadership: Expert thinking plus transformational practice. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 7(4), pp.311-37.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. [www.Sld.demon.co.uk/publications.htm](http://www.Sld.demon.co.uk/publications.htm) adresinden 20 Şubat 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science; selected theoretical papers*. D. Cartwright (Ed.). Harper & Row: New York.
- Light, G., ve Cox R. (2001). *Learning and teaching in higher education*. California: Sage Publications.
- Lytle, S. ve Cochran-Smith, M. (1994). Inquiry, knowledge and practice. S. Hollingsworth & H. Sockett (eds.) *Teacher Research and Educational Reform*. Chicago: University of Chicago Press.
- MacBeath (1998) I Didn't Know He Was Ill. The role and Value of the Critical Friend, Stoll, L and Myers, K (Eds) *No Quick Fixes. Perspectives on Schools in Difficulty*. Falmer Pres.
- MacBeath, J. (2007). Leadership as a subversive activity. *Journal of Educational Administration*, 45(3), 242-264.
- Macmillan, R.B. (1993). *Approaches to leadership succession: What comes with experience?* Annual Meeting of the Canadian Society for the Study of Education'da sunulan bildiri. Canada: Ottawa, Ontario.
- McGregor G. ve Salisbury, C. (1998) *The reflective principal: Principal's project* (H023D970520). [http://www.uic-cfdc.org/pdf/PPBRO\\_FINAL.pdf](http://www.uic-cfdc.org/pdf/PPBRO_FINAL.pdf) adresinden 05 Ekim 2008 tarihinde edinilmiştir.
- MEB. İnsan Kaynaklarının Mesleki Eğitim Yoluyla Geliştirilmesi Projesi. <http://ikmep.meb.gov.tr/tr/> adresinden 15 Ocak 2008 tarihinde edinilmiştir.
- M.E.B. Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü (2006). *Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberi*. Ankara.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Çev.). New York: Routledge.
- Metzger, C. (2006). *Balancing leadership and personal growth*. California: Sage Publications.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Pub.

- Milstein, M.M. (1996). *Portfolios: Potentials and problems for preparation of educational leaders*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association of School Administrators. San Diego, CA, March 8-11.
- Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York: Harper & Row.
- Mirvis, P.H., ve Hall, D.T. (1994). Psychological success and the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior* 15, 265–380.
- Moller, K.D. (2004). *Network mentoring for new principals of public elementary schools*. Doktora Tezi, School of Education and organizational Leadership. University of la Verne, CA, USA.
- Moon, J.A. (1999). *Reflection in learning and Professional development. Theory and practice*. USA: Kogan Page.
- Moore, T. ve Kelly, M.P., (2009). Networks as power bases for school improvement. *School Leadership and Management*. 29(4), 391-404.
- Moos, L. (2002). Cultural isomorphs in theories and practice of school leadership, in: Leithwood, K., Hallinger, P. (Eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Kluwer Academic Publishers: Dordrecht.
- Moos, L. (2003). Educational leadership: leadership for/as Bildung? *International Journal of Leadership in Education*, 6(1), 19-33.
- Moos, L., Krejsler, J., Kofod, ve K.K., Jensen, B.B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 563-572.
- Moos, L. ve Møller, J. (2003). Schools and leadership in transition: the case of Scandinavia. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), November.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. ve Ecob, R. (1988). *School Matters*. Barkeley: University of California Press.
- Munn, P. (Eds.). (1993). Parents and schools: Customers, managers or partners? Pamela Munn, *Parents as school board members: school managers and friends?* London: Routledge.
- NBPTS. (2008). *The Portfolio*. [http://www.nbpts.org/for\\_candidates/the\\_portfolio](http://www.nbpts.org/for_candidates/the_portfolio) adresinden 3 Ocak 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Newton, J. (2004). Learning to reflect. *Reflective Practice*, 5(2), 155–166.
- Ng, P.T. ve Tan, C. (2009). Community of practice for teachers: sense making or critical reflective learning? *Reflective Practice*, 10(1), 37–44.
- Norton, J. L. (1997). Locus of control and reflective thinking in preservice teachers. *Project Innovation*, 117(3), 401–411.
- Nummi, T., Ristola, R., Rönkä, A., Sariola, J. (2000) Approaching pedagogical networking through teacher education. Deryn W. Watson (Eds.) *Communications and Networking in Education; Learning in a Networked Society*. USA: Kluwer Academic Publishers, 69–78.

- OECD (2007). *Improving School Leadership, National background report*, Denmark Pluss Leadership. Denmark. <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership> adresinden 20 Temmuz 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Oruç, İ. (2000). *Effects of a reflective teacher training program on teachers' perception of classroom environment and on their attitudes toward teaching profession*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Osterman, K.F. ve Kottkamp, R.B. (1993). *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Osterman, K.F. ve Kottkamp, R.B. (2004). *Reflective practice for educators (2nd Ed.): Professional development to Improve student learning*. CA: Corwin Press.
- Öğüt, Ş. (2010). İşe alım süreci ve kişilik testleri. 12. *Lojistik Yönetici Zirvesi "Tedarik Zinciri Yönetiminde İnovasyon"*, 7-8 Nisan, İstanbul.
- Özçallı, S. (2007). *Possible Effects of in-service education on efl teachers' professional development in terms of teacher efficacy and reflective thinking*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özden, M.C. (2001). *Bireysel kariyer yönetimi*. İstanbul: Akis Yayınları.
- Özgüven İ.E. (1999). *Psikolojik testler*. (3. Baskı) Ankara: PDREM.
- Pakman, M. (2000). Thematic foreword: Reflective practices: The legacy of Donald Schön. *Cybernetics and Human Knowing*, 17(2-3), 5-8.
- Parkay, F.W. ve Currie, G. (1992). Sources of support for the beginning principal. Parkay, F.W. & Hall, G.E. (Eds.). *Becoming a principal: Challenges of beginning leadership*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Parkay, F.W. ve Rhodes, J. (1992). Stress and the beginning principal. Parkay, F.W. & Hall, G.E. (Eds.). *Becoming a principal: Challenges of beginning leadership*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.
- Peck, B.T. ve Ramsay, H.A. (1994). The training of school directors for the European dimension. V1. *Managing Schools in Europe*. University of Strathclyde, Faculty of Education.
- Pellicer, L. O. (2008). *Caring enough to lead: How reflective practice leads to moral leadership*, (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Peters, M., Marshall, J., ve Fitzsimons, P. (2000). Managerialism and educational policy in global context: Foucault, Neoliberalism, and the doctrine of self-management. (eds) *Globalization and education: critical perspectives* (s.109-132). New York: Routledge.
- Pethel, G. E. (1978). *An investigation of the relationship of school size and program quality in the public high schools of Georgia*. Unpublished doctoral dissertation, University of Georgia, Athens, ABD.

- Pinder, G. (2007). *Eight barriers to critical thinking*. [http://ezinearticles.com/?expert=gene\\_pinder](http://ezinearticles.com/?expert=gene_pinder) adresinden 18 Eylül 2009 tarihinde edinilmiştir.
- Pluss Leadership A/S (2005). Kortlægning og analyse af udviklingspotentialer for bestyrelser for selvejende erhvervsrettede uddannelsesinstitutioner-delrapport baseret på 12 cases.
- Pocklington, K. ve Weidling, D. (1996). Promoting reflection on headship through the mentoring mirror. *Educational Management & Administration*, 24(2), 175-191.
- Pultorak, E.G. (1996). Following the developmental process of reflection in novice teachers: Three years of investigation. *Journal of Teaching Education*, 47(4), 283-291.
- Raelin, J.A. ve Coghlan, D. (2006). Developing managers as learners and researchers: Using action learning and action research. *Journal of Management Education*, 30(5), 670-689.
- Reagan, T.G., Case, C.W., Brubacher, J.W. (2000). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the school* (2nd Ed.). CA: Corwin Press.
- Rearick, M.L. ve Feldman, A. (1999). Orientations, purposes and reflection: A framework for understanding action research. *Teaching & Teacher Education*, 15(4), 333-349.
- Reeves, J., Moos, L., Forrest, J. (1998). The school leader's view. J. MacBeath (Eds.), *Effective school leadership: Responding to change* (s. 32-59). London: Paul Chapman Publishing.
- Roberts, J. (1992). Building the school culture. (Ed.) Parkay, F.W. & Hall, G.E., *Becoming a principal: Challenges of beginning leadership*. Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Rothwell, A. ve Ghelipster, S. (2003). The developing manager: Reflective learning in undergraduate management education. *Reflective Practice*, 4(2), 241-254.
- Sammons, P., Tamjid, M., Earl, L., Gu, Q., (2007). Participation in network learning community programmes and standards of pupil achievement: does it make a difference?, *School Leadership and Management*, 27(3), 213-238.
- Schinker, S.A. ve Roberts, L.M. (1987). Helping principals overcome on-the-job obstacles to learning. *Educational Leadership* 45, 30-33.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Maurice Temple Smith.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sebring, P.B, Bryk, A.S, Easton, J.Q., Luppescue, S., Thum, Y.M., Lopez, W.A., Smith, B. (1995). Charting reform: Chicago teachers take stock. *Consortium on Chicago School Research*.
- Semerci, Ç. (2007). Öğretmen ve öğretmen adayları için yansıtıcı düşünme eğilimi (YANDE) ölçeğinin geliştirilmesi - Developing a reflective thinking tendency scale for teachers and student teachers. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(3), 1353-1378.

- Senge P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Shaka'a, A.A. (2007). Level of reflective thinking of undergraduate and higher education students at An-Najah National University. *An-Najah University Journal for Research - Humanities*, 21(4).
- Short, P. M. ve Rinehart, J. S. (1993). Reflection as a means of developing expertise. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 501–521.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Smith, M. K. (2001) Donald Schön: learning, reflection and change, *the encyclopedia of informal education*. [www.infed.org/thinkers/et-schon.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm) adresinden 19 Ocak 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Southworth, G. (1995). Reflections on mentoring for new school leaders. *Journal of Educational Administration*, 33(5), 17–28.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 23-32.
- Sparks-Langer, G.M. ve Colton, A.B. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*, 48(6), 37–44.
- Steffy, B.E. ve Wolfe, M.P. (2001). A life cycle model for career teachers. *Kappa Delta Pi Record*, Fall.
- Stewart, D. (2002). What does a reflective principal do? *The Journal of the Secondary Principals' Association of New Zealand*, Ağustos.
- Stimson, W.R. (2009). Using dreams to train the reflective practitioner: the Ullman dream group in social work education. *Reflective Practice*, 10(5), 577–587.
- Stine, D.E. (1998). *A change of administration: A significant organizational life event*. Nisan 13-17. CA: American Educational Research Association.
- Stoll, L., Halbert, J., Kaser, L. (2009). Deepening in school-to-school networks. <http://www.npbs.ca/2010/pdf/Deepening-Network%20.pdf> adresinden 11 Mayıs 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.
- Şimşek, H. (2010). Eğitim yöneticisi yetiştirme pratiğinin geçmişi. [http://www.oygem.com/index.php?option=com\\_content&view=article&id=154:turkiyede-egitim-yoneticisi-yetistirilemez&catid=42:yazarlar](http://www.oygem.com/index.php?option=com_content&view=article&id=154:turkiyede-egitim-yoneticisi-yetistirilemez&catid=42:yazarlar) adresinden 24 Ocak 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics*. New York: HarperCollins College

- Taggart, G.L., ve Wilson, A.P. (2005). *Promoting reflective thinking in teachers: 50 action strategies*. California: Corwin Press.
- Tallerico, M. (1993). The professional development of school board members. *Journal of Staff Development*, 11(1), 32–36.
- Tavsancıl, E.(2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSSle Veri Analizi*. Ankara: Nobel.
- Thompson, P. (2009). *Leaving headship*. Seminar notes from Arhus University, Danish School of Education, Copenhagen, Eylül 23.
- Thompson, S. ve Thompson, N. (2008). *The Critically Reflective Practitioner*. Palgrave Macmillan: Basingstoke.
- Thoreau, H.D. (1971). *Reflections at Walen*. Hallmark: Missouri.
- Ünver, G. (2003). *Yansıtıcı düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Valli, L. (1990). *Teaching as moral reflection: Thoughts on the liberal preparation of teachers* (Report No.SP 033712). Milwaukee, WI: Association of Independent Liberal Arts Colleges for Teacher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED344853).
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: A description of practitioner reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67–88.
- Valverde, L (1982). The self-evolving supervisor. In T. Sergiovanni (Ed) *Supervision of teaching* (s.81-89). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205–28.
- Veugelers, W. ve O’Hair, M.J. (Eds.) (2005). *Network learning for educational change* (s. 211-221). London: Open University Press,.
- Vince, R. (2000). Learning in public organizations in 2010. *Public Money and Management*, 20(1): 39–44.
- Vince, R. ve Salem. T. (2004). The impact of caution and blame on organizational learning. *Management Learning*, 35(2): 133–154.
- Welman, J.C. ve Kruger, S.J. (1999). *Research methodology for the business and administrative sciences*. Johannesburg, South Africa: International Thomson.
- White, R.E., Cooper, K., Brayman, C. (2006). *Case studies of principal rotation and succession policies: An international perspective*. Canada: Ontario Principals’ Council.
- Wildman, T. ve Niles, J. (1987). Reflective teachers: tensions between abstractions and realities, *Journal of Teacher Education*, 3, 25-31.
- Woodall, J. ve Winstanley, D. (1998). *Management development: strategy and practice*. Blackwell Business: Oxford.
- Wrobel, K., Raskin, P., Maranzano, V., Frankel, J.L., Beacom, A. (2003). Career stages. Sloan Work and Family Research Network, Boston College.

- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- York-Barr, J., Sommers, W.A, Ghere, G.S. ve Monthie J. (2006). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. California: Corwin Press.
- Yorulmaz, M. (2006). *İlköğretim I. kademesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yansıtıcı düşünmeye ilişkin görüş ve uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zeichner, M.K. ve Liston, D.P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

## **EKLER**

### **EK 1: DANİMARKALI OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN DAVET MEKTUBU**

18.03.2009

Dear ----- ,

I am a guest PhD student at Århus University, Danish School of Education. I am conducting a research study on gymnasium principals. My main focus is on how principals turn their experience into learning during their career. In my research I use in-depth interviewing technique which will take approximately between 45 minutes -1 hour.

If you are interested in the research and would like to take part in it, I would like to visit you for an interview at a suitable time for you. I will surely send you the interview questions prior to the interview.

Regards,

Gülay Dalgıç



## EK 2: TÜRKİYE'DEKİ OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN DAVET MEKTUBU

18.03.2009

Sayın .....,

Bahçeşehir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Öğretim Görevlisiyim. 1 yıl izinli olarak geldiğim Copenhagen Danish School of Education'da doktora tez proje çalışmalarımı sürdürmekteyim. Araştırmamın amacı Türkiye ve Danimarka'daki okul yöneticilerinin, kariyer basamaklarına göre uygulamaları üzerine düşünerek tecrübelerini ne şekilde öğrenmeye dönüştürdüklerini saptamaktır. Araştırmada okul yöneticileriyle mülakat yöntemiyle görüşmekteyim.

Ekli dosyada görüşme soruları ve görüşme ile ilgili diğer bilgileri içeren davet mektubunu bulabilirsiniz. 8-23 Haziran tarihleri arasında İstanbul'da olacağım. Eğer katılımcı olarak araştırmada yer almak isterseniz sizin için uygun bir tarih ve zaman belirleyip sizinle görüşebilmeyi çok isterim.

Saygılar,

Gülay Dalgıç

Bahçeşehir Üniversitesi

Fen-Edebiyat Fakültesi

Öğretim Görevlisi

**EK 3: DANİMARKALI OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN BİLGİLENDİRME ONAY MEKTUBU**

11.05.2009

Dear .....,

I am a lecturer at Bahcesehir University, Faculty of Arts and Science and a visiting PhD student in Copenhagen Danish School of Education at the University of Århus. I am conducting a research study and I am inviting your participation in the interview, which will involve your experiences as a principal. The aim of the study is to examine how the principals in Denmark and Turkey learn from their experiences as reflective practitioners in relation to their career stages.

Your participation in this study is voluntary. If you choose to withdraw from the study at any time, there will be no penalty. You can also skip questions. The questions below provide a framework for a conversation that I hope to conduct with you. The conversation will take approximately one hour of your time.

1. How have you shaped your professional identity/developed yourself as a principal?
2. When you look back to the time you started your career as a principal, do you see any differences from your current state in terms of decision making, professional development, being open to novelties, tolerance, trust, leadership style, learning from experience etc?
3. What do you think are the characteristics of a principal that help him reflect on his experience and develop his practice?
4. During your career as a principal when reflecting on or evaluating your management practices, do you include any other person or people into the process (a colleague, a mentor, a group of principals, an inspector etc.)?
5. Do you encourage other administrative staff or teachers for their professional development and developing their capacity of reflective dialogue? How?
6. During your principalship did you build up a repertoire of leadership capacities or competencies/tools? How did you build it up?

7. What are the areas you would like to develop in yourself as a principal in the coming years?

The results of this study may be used in reports, presentations, or publications but your name will not be known/used unless you wish to be identified. To maintain confidentiality, you will be given a pseudonym and no information that may reveal your identity will be included when the study results are published.

I would like to audiotape this interview. The interview will not be recorded without your permission. Please let me know if you do not want the interview to be taped; you also can change your mind after the interview starts, just let me know. All the information revealing the participants' identity including the audio recordings will be accessible to only the researcher.

If you have any questions concerning the research study, please contact the researcher: Gulay Dalgic, [gulay@dpu.dk](mailto:gulay@dpu.dk) or [gulay.dalgic@bahcesehir.edu.tr](mailto:gulay.dalgic@bahcesehir.edu.tr) mobile1: +9053....., mobile2: +4525387041.

"I have read the information about the study and have been informed of it's general purpose. I am fully aware of the risks and benefits associated with participating in the study described to me. I acknowledge that I have received a copy of the informed consent form and agree to participate in the study. I understand that I can withdraw at any time without penalty."

\_\_\_\_\_  
Print name

\_\_\_\_\_  
Today's Date

\_\_\_\_\_  
Signature

Regards,  
Gulay Dalgic

**EK 4: TÜRKİYE’DEKİ OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN BİLGİLENDİRME ONAY MEKTUBU**

14.05.2009

Sayın .....,

Bu davet mektubu okul yöneticileri üzerine yaptığım araştırmaya katılımınız için yazılmıştır. Araştırmanın amacı Türkiye ve Danimarka’daki okul yöneticilerinin, kariyer basamaklarına göre uygulamaları üzerine düşünerek tecrübelerini ne şekilde öğrenmeye dönüştürdüklerini saptamaktır.

Marmara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programına doktora öğrencisi olarak devam etmekteyim. Profesyonel olarak ise Bahçeşehir Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi’nde öğretim görevlisi olmamın yanı sıra Şubat 2009 tarihinden itibaren 1 yıl için Copenhagen Danish School of Education’da misafir doktora öğrencisi ve araştırmacı olarak çalışmalarımı sürdürmekteyim.

Sizinle yapmak istediğim sohbet aşağıdaki sorular çerçevesinde olacaktır. Sohbetimiz yaklaşık 45 dakika ila 1 saat arasında sürecektir:

1. Okul yöneticisi olarak benliğinizi nasıl oluşturduunuz? Kendinizi bir yönetici olarak nasıl tanıyıp, zayıf ve güçlü yönlerinizi nasıl fark ettiniz? Profesyonel gelişiminizi nasıl sağladınız?
2. Okul yöneticiliği kariyeriniz boyunca yöneticilik uygulamalarınız hakkında düşünürken ya da onları değerlendirirken bu sürece başkalarını da katar mısınız? (bir meslektaş, müdür yardımcısı, öğretmen, öğrenci, başka okul yöneticileri, müfettiş, aileniz vb.) Uygulamalarınızı ve eylemlerinizi değerlendirirken kendinize ne gibi sorular sorarsınız?
3. Okul yöneticiliğiniz süresince yönetim uygulamalarınızda bir repertuar geliştirdiniz mi? Eğer geliştirdiyse nasıl? Örnek verebilir misiniz?
4. Okul yöneticisi olarak kariyerinize başladığınızdan beri öğrenci, öğretmen, veli ya da diğer meslektaşlarınıza duyduğunuz güven ve gösterdiğiniz tolerans, yeniliklere açık olma, liderlik stili, tecrübelerinizden öğrenme kapasiteniz hakkında zaman içinde değişiklik oldu mu? Örnek verebilir misiniz?

5. Bir okul yöneticisinin eylemleri üzerine düşünmesini ve bu yolla uygulamalarını geliştirmesini sağlayan kişisel özellikleri sizce neler olabilir?

6. Yönetim ve öğretim kadronuzun sorgulama ve düşünce becerilerini geliştirmek için herhangi bir destek ve yönlendirmeniz var mı? Örnek verebilir misiniz?

7. Kendinizi hala geliştirmeniz gereken alanlar olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız bu alanlar ve bu konudaki planlarınız nelerdir?

Görüşme ses kayıt cihazı ile kayıt edilecektir. Katılımcıların kimlikleri ve verdikleri bilgiler bir kod ile kaydedilerek gizlilik korunacaktır. Görüşmeler tarafımda yazılı hale getirildikten sonra eklemek ya da çıkarmak istediğiniz yerler belirlenip onay için size gönderilecektir. Siz istemediğiniz müddetçe isminiz veya size ilişkin bilgiler araştırmada kesinlikle kullanılmayacaktır.

Sorularınız için [gulay@dpu.dk](mailto:gulay@dpu.dk) ve [gulay.dalgıç@bahcesehir.edu.tr](mailto:gulay.dalgıç@bahcesehir.edu.tr) adreslerine e-posta yollayabilir ya da 053..... ve +4525387041 numaralı telefonlardan arayabilirsiniz.

Saygılarımla,

Gülay Dalgıç, Bahçeşehir Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Öğretim Görevlisi

Århus Üniversitesi, Copenhagen Danish School of Education, Misafir Araştırmacı ve Doktora Öğrencisi

## **EK 5: DANİMARKA OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN GÖRÜŞME SORU VE SONDALARI**

School size:

Socio-economic context:

Number of students

Number of teachers:

How many years in post:

How many years teaching:

Educational Background:

Inservice training:

### **Questions to Principals**

1. How have you shaped your professional identity/developed yourself as a principal?  
Can you give some examples?

-How do you think it is important for a principal to learn from his experiences?

-Did you feel yourself ready for principalship?

-What kind of sources or practices are you using and you would like to use for your professional development by reflecting on your experience? (action research, portfolio, autobiography, mentor, diary, discussion group, evaluation reports, video taping, personal development plans etc.)

- Did they change in time?

- How do you think they improve your practice?

-Have you found some ways of improving learning capability in practice?

2. When you look back to the time you started your career as a principal, do you see any differences from your current state in terms of decision making, professional development, being open to novelties, tolerance, trust, leadership style, learning from experience etc. Can you give some examples?

- How? Why?

- How do you think these changes happened?

-Can you classify the stages you pass through?

3. What do you think are the characteristics of a principal that help him reflect on his experience and develop his practice? Can you give some examples?

-Do you have all these characteristics? Did it change in time?

- What kind of environment encourages that?

4. During your career as a principal when reflecting on or evaluating your management practices do you include any other person or people into the process (a colleague, a mentor, a group of principals, an inspector etc.)? Can you give some examples?

- Do you try to see/evaluate/criticize yourself from different perspectives (such as teacher, inspector, student, minister of education, parents, and other school principals)?  
How? Why?

- Do you learn from others (teachers, students, parents, inspectors, mistakes etc.)? How?

- Did it change in time?

5. How do you encourage other administrative staff or teachers for their professional development and developing their capacity of reflective dialogue? Can you give some examples?

- Did it change in time?

6. During your principalship did you build up a repertoire of leadership capacities or competencies/tools? How did you build it up? Can you give some examples?

- Was there a stage in your career when you felt you were very active in developing your repertoire?

- Are you still developing your repertoire and how?

- Does your repertoire help you or hinder critical thinking activities/your professional development/your practice?

7. Have there been created some kind of unwritten codes for some situations in the school? Can you give some examples?

- How are these codes created and spread?
  - Are you in favor of or against creating standards/codes for the solution of some specific problems and issues?
8. What kind of a process do you follow before making a decision? Can you give some examples?
- Do you involve others in decision making process? How?
  - Does it help you think more creatively or make you more relaxed as you share the responsibility?
  - If a decision you made does not result with your desired outcome how do you correct the situation? Where do you think the mistake could be?
  - Did it change in time?
9. Future plans? In what areas do you want to develop yourself in the future?
10. How do you learn about yourself? How do you find out about your strengths and weaknesses?
11. What kind of questions do you ask to yourself to learn about and develop your practices?



## EK 6: TÜRKİYE'DEKİ OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN GÖRÜŞME SORULARI

### Demografik Bilgiler:

Okulun büyüklüğü (öğrenci ve öğretmen sayısı, yönetim kadrosu sayısı)

Okul çevresinin ve öğrencilerin/velilerin sosyo-ekonomik düzeyleri

Kaç yıldır okul yöneticisisiniz?

Kaç yıl öğretmenlik yaptınız?

Hala derslere giriyor musunuz?

Alanınız nedir?

Okul yöneticisi olmaya nasıl karar verdiniz?

Okul yöneticiliği ve liderlikle ilgili eğitim geçmişiniz var mı? (hizmet içi eğitim, yüksek lisans, sertifika programı gibi)

### Sorular:

1. Okul yöneticisi olarak benliğinizi nasıl oluşturduunuz? Profesyonel gelişiminizi nasıl sağladınız?

- Sizce bir okul yöneticisinin tecrübelerinden öğrenmesi ne kadar önemlidir?

- Mesleğe ilk başladığınızda kendinizi okul yöneticiliğine hazır hissediyor muydunuz? Neden? Hayır ise bu durumu düzeltmek için ne yaptınız?

- Tecrübelerinizi öğrenmeye çevirerek profesyonel gelişiminizi sağlamak için ne gibi araç, teknik ya da stratejiler kullandınız/kullanmaktasınız ve ya kullanmayı isterdiniz? (Otobiyografi, günlük tutma, portfolyo oluşturma, değerlendirme raporu, anket, video kaydı, kişisel gelişim planı, tartışma grubu, mentor vs.) Ya da sizin geliştirdiğiniz bir teknik var mı?

- Bunlarda zaman içinde değişiklik oldu mu?

- Sizce bu teknik ve araçlar yöneticilik uygulamalarınızı nasıl geliştirmekte?

2. Okul yöneticisi olarak kariyerinize başladığınızdan beri öğrenci, öğretmen, veli ya da diğer meslektaşlarınıza karşı duyduğunuz güven, gösterdiğiniz tolerans, yeniliklere açık

olma, liderlik stili, tecrübelerinizden öğrenme kapasitenizde zaman içinde değişiklik oldu mu?

- Eğer değişiklikler olduysa ne gibi değişiklikler oldu? Sebepleri nelerdir? Bir örnek ya da anekdot anlatabilir misiniz?

- Fark ettiğiniz bu değişiklikleri kariyerinizin belirli dönemlerine göre sınıflandırabilir misiniz?

- Değişiklik olmadıysa bunun nedenini nasıl açıklayabilirsiniz?

3. Bir okul yöneticisinin yaşadıkları üzerine düşünmesini sağlayan ve bu yolla uygulamalarını geliştirmesini sağlayan kişisel özellikleri sizce neler olabilir?

- Ne tür bir okul ortamı bu özellikleri güçlendirebilmektedir?

- Siz bu özelliklere sahip misiniz?

- Bu özellikler sizde zaman içinde değişiklik gösterdi mi?

4. Okul yöneticiliği kariyeriniz boyunca yöneticilik uygulamalarınız üzerinde düşünürken ya da onları değerlendirirken bu sürece başkalarını da katar mısınız? (bir meslektaş, müdür yardımcısı, öğretmen, öğrenci, başka okul yöneticileri, müfettiş, aileniz vs.) Örnek verebilir misiniz?

- Başka perspektiflerden bakmaya çalışarak kendinizi değerlendirir ya da eleştirir misiniz? Bunu nasıl yaparsınız? Kendinizi kimlerin yerine koyarsınız?

- Yöneticilik uygulamalarınızda başka insanlardan öğrenme çabasına girer misiniz? Kimlerden? Nasıl?

5. Okul yönetim kadrosunun ve öğretmenlerinin sorgulama ve düşünce becerilerini geliştirmek için herhangi bir destek ve yönlendirmeniz var mı? Örnek verebilir misiniz?

6. Okul yöneticiliğiniz süresince yönetim uygulamalarınızda bir repertuar geliştirdiniz mi? Bu repertuarınızı nasıl geliştirdiniz? Örnek verebilir misiniz?

- Yöneticilik kariyeriniz boyunca repertuarınızı oluşturma ve geliştirmede hızlandığınız ya da yavaşladığınız dönemler oldu mu?

- Repertuarınızı hala geliştirmekte misiniz? Nasıl?

- Sizce oluşturduğunuz bu repertuar profesyonel gelişiminizi ve eleştirel düşünme becerinizi hızlandırmakta mıdır yoksa yavaşlatmakta mıdır?

7. Okulunuzda belirli durumlarda uygulanan yazılı ya da herhangi bir şekilde resmi olmayan kodlar var mıdır? Örnek verebilir misiniz?

- Sizce bu kodlar nasıl oluşmakta ve yayılmaktadır?

- Belirli durumların ya da problemlerin çözümünde belirli standart ya da kodların oluşturulmasından yana mısınız yoksa bu duruma karşı mısınız?

**EK 7: MÜLAKAT İRTİBAT ÖZET FORMU (CONTACT SUMMARY SHEET)**

Görüşme Şekli:

Görüşme Tarihi:

Görüşme Yeri:

Bugünün Tarihi:

Sesli Kayıt: VAR / YOK

1. Görüşmede ortaya çıkan ana temalar ve konular nelerdi?

2. Görüşme formundan sorduğun her soru için 1'er cümlelik özet yaz.

3. Görüşme ne tür yeni bilgi ya da fikirler sağladı?

4. Bu görüşmede ilgini çeken herhangi bir şey oldu mu?

**EK 8: DANİMARKA OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN GÖRÜŞME DÖKÜMLERİ DEĞERLENDİRME MEKTUBU**

10-06-2009

Dear .....,

Thank you for agreeing to meet with me earlier this semester. At this time I have conducted 15 interviews. Attached is the transcription from our interview. Please take a few minutes to read through the transcript to look for obvious errors or misunderstandings. Please call or return the transcript with any corrections. This part of the process is called a member check and is used to establish the trustworthiness of the data. As we agreed, the interviews will be treated confidentially and your specific identity will not be reported.

I appreciate your cooperation and thank you for your participation in my research project. You may reach me during the day at (+45)25387041 or [gulay@dpu.dk](mailto:gulay@dpu.dk).

Sincerely,

Gülay Dalgıç

**EK 9: TÜRKİYE’DEKİ OKUL YÖNETİCİLERİ İÇİN GÖRÜŞME DÖKÜMLERİ  
DEĞERLENDİRME MEKTUBU**

05.10.2009

Sayın.....,

Geçen dönem sonunda araştırmamda yer aldığınız için çok teşekkür ederim. Şu ana kadar 24 okul yöneticisiyle görüşme yaptım. Ekli dosyada görüşmemizin dökümlerini bulabilirsiniz. Birkaç dakikanızı ayırabilerseniz görüşme dökümlerini okuyup hata, yanlış anlama ya da eksiklikleri belirleyip beni arayabilir ya da bana yazabilirsiniz. Sürecin bu bölümü araştırmanın güvenilirliği açısından önem arz etmektedir. Önceden de konuştuğumuz gibi görüşmelerin gizliliği sağlanacak ve kimlik bilgileriniz saklı tutulacaktır.

Yardımlarınızdan ve araştırmamda yer almanızdan dolayı çok teşekkür ederim. Bana gün içerisinde (+90) ..... numaralı telefonda ya da [gulay.dalgic@bahcesehir.edu.tr](mailto:gulay.dalgic@bahcesehir.edu.tr) adresinden ulaşabilirsiniz.

Saygılarımla,

Gülay Dalgıç

## EK 10: ÖLÇEK UZMAN DEĞERLENDİRME FORMU (UDF)

Sayın .....

“Eğitim Yöneticilerinin Yansıtıcı Düşünme Beceri ve Uygulamaları” konulu bir araştırma yapmaktayım. Araştırmada gereksinim duyulan verileri toplamak amacıyla hazırlanacak ankette yer alması düşünülen sorular uzman değerlendirmesi için ilişikte sunulmuştur. Ankette yer alacak sorular, sizlerin eleştirileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak uygulamaya hazır hale getirilecektir.

Sizden ankette yer alan soruların, okul yöneticilerinin derin düşünme uygulamalarını ölçmede uygun olup olmadıklarına ilişkin değerlendirme yapmanız beklenmektedir. Araştırmanın amacına uygun bulmadığınız veya dil açısından hatalı olduğunu düşündüğünüz maddelerin üzerinde düzeltmeler yaparak ankete dahil edilebilir bulduklarınız için önerilerinizi ifade üzerinde veya açıklama sütununda belirtiniz. Konuya ilişkin yeni madde önerileriniz varsa bölüm sonuna not edebilirsiniz. Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülay DALGIÇ  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Doktora Programı Öğrencisi  
Şubat 2010

### BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek	
2. Yönetici olarak kıdeminiz:	<input type="checkbox"/> 1-3 yıl <input type="checkbox"/> 13-16 yıl	<input type="checkbox"/> 4-8 yıl <input type="checkbox"/> 17-20 yıl	<input type="checkbox"/> 9-12 yıl <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üstü
3. Okul tipi:	<input type="checkbox"/> Devlet	<input type="checkbox"/> Özel	
4. Branş(lar)ınız:	<input type="checkbox"/> Fen Bilimleri	<input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler	<input type="checkbox"/> Sanat/Spor
5. Okulunuzdaki öğrenci sayısı:	<input type="checkbox"/> 1-500 <input type="checkbox"/> 1501-2000	<input type="checkbox"/> 501-1000 <input type="checkbox"/> 2001 ve üstü	<input type="checkbox"/> 1001-1500
6. Düşünme konusunda (yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı düşünme gibi) hizmet içi eğitim aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Aldım	<input type="checkbox"/> Almadım	
7. Göreviniz:	<input type="checkbox"/> Vekil Müdür	<input type="checkbox"/> Asil Müdür	<input type="checkbox"/> Müdür Yardımcısı

## BÖLÜM II

**Bu bölümde eğitim yöneticilerinin derin düşünme uygulamaları konusunda aşağıda belirtilen ifadelerle ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için her maddenin yanına uygun bulduğunuz puanı (hiç uygun değil=1, tam uygun=5) yazınız. Maddeler için eklemek istediğiniz açıklamalar varsa lütfen açıklama kutucuğuna not ediniz.**

	Puan	Açıklama
1. Bu tür (anket tipi ya da mülakat) araştırmalara katılmanın kendime yönelik sorgulamamı arttırdığını düşünmekteyim.		
2. Bu tür (anket tipi ya da mülakat) araştırmalara zamansızlıktan dolayı katılmak istemem.		
3. Mülakat tipi araştırmalara katılmayı, fikirlerimi paylaşma imkanı bulduğum için önemli buluyorum.		
4. Yönetici olarak, geçen yıllar içinde zamanla farklılıklara daha ılımlı bakmaya başladığımı düşünmekteyim.		
5. Yönetim uygulamalarımla ilgili okuldaki çalışanlarla görüş alışverişinde bulunurum.		
6. Hoşgörülü olmam nedeniyle çalıştığım kişiler beni rahatça eleştirebilir.		
7. Kendimi farklı merceklerden değerlendirebilmem için empati kurmamın gerekliliğine inanırım.		
8. Evrak yükü nedeniyle uygulamalarımızı iyileştirmeye yönelik fikir geliştirmeye zaman kalmıyor.		
9. Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin hiçbir yaptırım gücünün olmadığını ama sorumluluklarının çok olduğunu düşünmekteyim.		
10. Tüm kararları bakanlıktan beklemek okul yöneticilerinin varolan uygulamaları iyileştirmek amaçlı alternatifler üretmek için sorgulayıcı düşüncelerini engellemektedir.		
11. Yabancı dil bilmemem farklı kaynaklardan beslenmemi engellemektedir.		
12. Okulda yaşadığım olayları, problemleri ve kendi eylemlerimi eşimle sıklıkla paylaşıyorum.		
13. Her yıl daha iyi olabilmek için diğer kurumları sürekli gözlemler, uygulamalarını takip ederim.		
14. Yöneticiliği öğrenmede gözlemin çok önemli olduğunu düşünmekteyim.		
15. Katıldığım seminer ya da eğitimlerden en büyük kazanımlarım diğer okul yöneticileriyle serbest zamanlardaki sohbetler sırasındaki paylaşımlarımdır.		
16. Hizmet içi eğitim ve seminerlerde kendimi değerlendirme imkanı bulurum.		
17. Hizmet içi eğitim ve seminerlerde yaşantıların paylaşılıp tartışılması gerektiğini düşünmekteyim.		
18. Yıllar geçtikçe hoşgörü ve toleransımın arttığını düşünmekteyim.		
19. Yıllar geçtikçe hoşgörü ve toleransımın azalma olduğunu düşünmekteyim.		
20. Karar almadan önce olası seçenekleri idari kadromla tartışırım.		
21. İdari kadromla sürekli fikir alışverişinde oluşumuzun daha eleştirel düşünmemi sağladığı kanısındayım.		
22. İdari kadromla, edindiğimiz tecrübeleri sık sık grupça bir araya gelerek tartışıyor ve değerlendiriyoruz.		
23. Tecrübeli okul yöneticisi meslektaşlarımdan çok şey öğrenirim.		
24. Yeniliğe daha açık oldukları için genç okul yöneticileriyle paylaşımına girmeyi daha çok tercih ediyorum.		
25. Benim yaşımdan küçük ya da büyük birçok okul yöneticisi benden çok şey öğrendiklerini söylerler.		



	Puan	Açıklama
26. Günün sonunda okuldan çıkmadan önce o gün yaşadıklarımı düşünür, eylemlerim hakkında kendimi değerlendiririm.		
27. Bir akademik yıl ya da dönem bittiğinde kendi kendime o yıl neler yaptığımı, başarı ve başarısızlıklarımı sorgularım.		
28. Şu ana kadar şahsım adına bakanlık tarafından herhangi bir soruşturma açılmamış olması ve uyarı almamış olmamın iyi bir yönetici olduğumu gösterdiğini düşünüyorum.		
29. Yöneticiliğim hakkındaki en etkili değerlendirmeyi üstlerim tarafından verilen teşekkür belgelerinden alıyorum.		
30. Aldığım yazılı değerlendirmeler kendimi sorgulamamı sağlıyor.		
31. Günü en sıklıkla gece kafamı yastığa koyduğum zaman değerlendiriyorum.		
32. Öğretmenlerle yaptığım dönem sonu değerlendirme görüşmeleri bana uygulamalarım ve eylemlerim hakkında eleştirel dönüt sağlıyor.		
33. Okulda yapılan yazılı değerlendirme uygulamaları eksiklerimi görmemi sağlıyor.		
34. Verdiğim kararların uygulanmasından sonra idari kadromla bu uygulamanın etkililiğini değerlendiririm.		
35. Okulda her türlü eylem ve uygulamamı rahatça konuşup tartışabildiğim bir eğitimci arkadaşım var.		
36. Kendilerine yardımcı olup önerilerde bulunduğum yönetici meslektaşlarım var.		
37. Karşılaştığım küçük sorunlarla ilgili başka yönetici arkadaşlarıma telefonla sık sık danışırım.		
38. Eylemlerimi ve uygulamalarımı beraber sürekli sorguladığım, daha iyi bir yönetici olabilmem için beni yönlendiren bir akıl hocam var.		
39. Bilgi ve becerilerini geliştirmek için çalışanlarıma kılavuzluk yaparım.		
40. Yönetici meslektaşlarımla bir araya geldiğim toplantılarda paylaştığımız deneyimlerimiz gelecekte karşılaşılabileceğimiz durumlara karşı bilgi dağarcığımızı genişletmektedir.		
41. Yöneticiliğimi değerlendirme ve geliştirmemde bakanlık müfettişlerinin katkısının büyük olduğuna inanıyorum.		
42. Yöneticiliği deneme yanılma yoluyla öğrendim.		
43. Farklı eğitim sistemlerinden dolayı yurt dışındaki yöneticilere kıyasla kendi ülkemdeki okul yöneticilerinden daha çok şey öğrenebileceğimi düşünmekteyim.		
44. Yöneticiler arasındaki yoğun rekabet, onların birbirleriyle gelişimsel paylaşım içine girmelerini engellemektedir.		
45. Diğer yönetici arkadaşlarıma herhangi bir konuda danışmak yerine sorunlarını kendi kendime çözmeye çalışırım.		
46. Bir grup yönetici meslektaşımınla düzenli olarak bir araya gelir ve tecrübelerimizi paylaşıyoruz.		
47. MEB tarafından düzenlenen seminerlerde yeni bilgiler edinmesem de meslektaşlarımla bir arada olmak bana yoğun paylaşım imkanı tanır.		
48. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okul yöneticileriyle bir araya gelebilmek için daha çok etkinliğe ihtiyacımız var.		
49. Okul yöneticisi meslektaşlarımla kimsenin kaygı duymadan konuşabileceği ciddi paylaşım toplantılarına ihtiyaç duyuyorum.		
50. Farklı ülkelerden yöneticilerin yer aldığı bir e-mail grubuna üyeyim.		
51. Yüz yüze, telefon ya da e-mail aracılığıyla sürekli görüştüğüm bir okul yöneticileri grubum var.		
52. Okul yöneticilerinden oluşan grubumla yaptığımız toplantılar bana yoğun tecrübe paylaşımı sağlıyor.		
53. Devlet kurumlarında çalışmış olmamın mevzuat gibi konularda		

	Puan	Açıklama
kendimi çok iyi yetiştirmemi sağladığımı düşünüyorum.		
54. Özel okulun rekabet ortamı çalışanlarını sürekli kendilerini sorgulama ve geliştirmeye itmektedir.		
55. Özel okullarda yöneticilerin profesyonel anlamda daha çok gelişebildiklerini düşünüyorum.		
56. Özel okulda sözleşmeli çalışmak okul yöneticisini kendini geliştirmeye zorlamaktadır.		
57. Kendimi geliştirme ihtiyacımı kitaplar ve dergiler okuyarak gidermeye çalışıyorum.		
58. Etkili liderlik üzerine kitaplar okuyorum.		
59. Tecrübem sayesinde çeşitli yönetsel aktiviteleri üzerinde hiç düşünmeden yapabiliyorum.		
60. Uygulamalarımla idari kadroma her zaman “yarın bu koltukta sen oturabilirsin” mesajını veririm.		
61. Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinde etkili olmadığını düşünüyorum.		
62. Çalışanlarımla dönem/sene sonlarında performanslarıyla ilgili birebir görüşmeler yaparım.		
63. Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere kıyasla kendilerini geliştirmeye daha açık olduklarını düşünmekteyim.		
64. Yürüttüğüm ya da görev aldığım projelerin profesyonel gelişimime çok katkısı olduğunu düşünüyorum.		
65. Acil karar vermem gereken durumların sonrasında, olay üzerine derin düşünerek doğru kararı verip vermediğimi, o durumda başka nasıl davranabileceğimi değerlendiririm.		
66. Tecrübem arttıkça risk almaya daha çok eğilimli oluyorum.		
67. Mesleğimin ilk yıllarında risk almaya daha açık olduğumu düşünüyorum.		
68. Hangi sektörde olursa olsun, gördüğüm ya da duyduğum güzel uygulamaların kendi okuluma nasıl uyarlanabileceği konusunda sürekli düşünürüm.		
69. Velilerden gelen talep ve şikayetler nasıl daha iyi olabiliriz konusunda kendimizi sorgulamamızı sağlıyor.		
70. Tecrübelerimi sık sık değerlendirir ve gelecek performanslarım için bu eylemlerimi nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.		
71. Yöneticilikte istikrar çok önemlidir.		
72. Fazla istikrar işlerin rutine dönüşmesine neden olup gelişimi yavaşlatabilir.		
73. Geçmişteki her türlü hobi, uğraş ve ilgimin şu anda yöneticiliğime katkılarını görüyorum.		
74. Yöneticiliği öğrenirken branşımın getirdiği avantajlar da oldu.		
75. Olaylar birbirine benzer olsa da onlarla başa çıkarken her durumu farklı olarak değerlendiririm.		
76. Mesleki tecrübelerimi sıklıkla not alırım.		
77. Her sene/dönem sonunda, o dönem boyunca aldığım notlara bakarak eylem ve uygulamalarımı değerlendiririm.		

## EK 11: İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ ARAŞTIRMA İZİN ONAYI

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **39299**  
Konu: **Anket.**  
**(Gülay DALGIÇ)**

07. Nisan 2010

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a-)Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 26/03/2010 tarih ve 1667 sayılı yazısı.  
b-)Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.  
c-)Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı emri.  
d-)Millî Eğitim Müdürlüğü Anket Komisyonu'nun 31/03/2010 tarihli tutanağı.

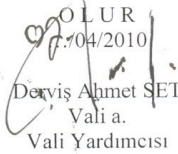
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi **Gülay DALGIÇ**'in, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Yöneticilerinin Kariyer Evrelerinin Yansıtıcı Düşünme Uygulamaları İle İlişkisi**" konulu anket çalışmalarını yapma istekleri hakkındaki İlgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı öğrencisi **Gülay DALGIÇ**'in, İlimizde ekte isimleri belirtilen okullarda uygulanmak üzere "**Okul Yöneticilerinin Kariyer Evrelerinin Yansıtıcı Düşünme Uygulamaları İle İlişkisi**" konulu anket çalışmalarını yapması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, İlgi (c) Bakanlık Emri esasları dahilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında)bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olurlarınıza arz ederim.

  
Dr. Muhammer YILDIZ  
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :  
Ek-1. İLGI (a)yazı ve ekleri

  
Derviş Ahmet SET  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

**NOT** :Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
**Adres** :İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 526 13 82

## EK 12: FAKTÖR ANALİZİ (I) SONUÇLARI

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıkl. Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %
	1	12,137	20,927	20,927	12,137	20,927	20,927	7,925	13,664
2	3,954	6,818	27,745	3,954	6,818	27,745	6,984	12,041	25,705
3	3,527	6,081	33,825	3,527	6,081	33,825	4,316	7,442	33,147
4	2,508	4,324	<b>38,150</b>	2,508	4,324	38,150	2,901	5,002	38,150
5	1,634	2,817	40,967						
6	1,592	2,746	43,712						
7	1,450	2,501	46,213						
8	1,383	2,385	48,598						
9	1,291	2,225	50,823						
10	1,247	2,151	52,974						
11	1,201	2,070	55,044						
12	1,152	1,985	57,029						
13	1,084	1,870	58,899						
14	1,037	1,788	60,687						
15	,994	1,714	62,401						
16	,958	1,651	64,052						
17	,934	1,610	65,663						
18	,907	1,564	67,227						
19	,872	1,503	68,729						
20	,844	1,456	70,185						
21	,803	1,385	71,570						
22	,784	1,351	72,921						
23	,750	1,293	74,214						
24	,739	1,274	75,488						
25	,687	1,185	76,672						
26	,678	1,169	77,841						
27	,661	1,140	78,981						
28	,638	1,099	80,080						
29	,631	1,088	81,168						
30	,595	1,027	82,195						
31	,577	,994	83,189						
32	,552	,951	84,140						

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri (Initial Eigenvalues)			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	Toplam	Açıkl. Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %
	33	,550	,948	85,088					
34	,532	,917	86,005						
35	,512	,883	86,888						
36	,495	,854	87,742						
37	,480	,828	88,570						
38	,461	,795	89,365						
39	,436	,752	90,117						
40	,422	,727	90,844						
41	,414	,714	91,558						
42	,390	,672	92,230						
43	,380	,655	92,885						
44	,370	,638	93,523						
45	,353	,608	94,131						
46	,347	,598	94,729						
47	,325	,560	95,289						
48	,313	,539	95,829						
49	,304	,525	96,353						
50	,286	,493	96,846						
51	,274	,473	97,319						
52	,260	,448	97,767						
53	,249	,430	98,197						
54	,247	,426	98,623						
55	,240	,414	99,037						
56	,201	,347	99,384						
57	,190	,328	99,712						
58	,167	,288	100,000						

### EK 13: I. FAKTÖR ANALİZİ SONRASI DÖNÜŞTÜRÜLMÜŞ BİLEŞENLER MATRİSİ

İfadeler	Faktörler			
	1	2	3	4
40 Olaylar birbirine benzer olsa da, onlarla başa çıkarken her durumu farklı değerlendiririm.	,757	,131	,075	-,036
43 Verdiğim kararlar sonrasında durum değerlendirmesi yapıp, o durumda başka nasıl davranabileceğimi düşünürüm.	,738	,209	,083	-,010
53 Kendimi farklı merceklerden değerlendirebilmem için, empati kurmamın gerekliliğine inanırım.	,724	,170	-,038	-,030
41 Hangi sektörde olursa olsun, gördüğüm ya da duyduğum güzel uygulamaların kendi okuluma nasıl uyarlanabileceği konusunda sürekli düşünürüm.	,717	,204	-,001	-,025
51 Tecrübelerimi sık sık değerlendirir ve gelecekteki performanslarım için bu eylemlerimi nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.	,714	,248	,094	,007
54 Tüm kararları bakanlıktan beklemek, okul yöneticilerinin alternatifler üretmek için sorgulayıcı düşüncelerini engeller.	,665	,023	,025	,107
44 Yönetici olarak, geçen yıllar içinde zamanla farklılıklara daha ılımlı bakmaya başladım.	,656	,190	,134	,084
10 Yürüttüğüm ya da görev aldığım projelerin profesyonel gelişimime çok katkısı oluyor.	,630	,176	,117	-,015
57 Bir kararı verdiğim sırada kararın gittiği yönü düşünür ve gerekirse anında değişiklik yaparım.	,598	,065	,151	,066
55 Geçmişteki her türlü hobi, uğraş ve ilgimin şu andaki yöneticiliğime katkılarını görürüm.	,595	,137	,100	-,037
49 Öğretmenlerle yaptığım dönem sonu değerlendirme görüşmeleri, bana uygulamalarım ve kararlarım hakkında eleştirel dönüt sağlar.	,581	,256	,141	-,037
42 Hizmet içi eğitim ve seminerlerde kendimi değerlendirme imkânı bulurum.	,579	,165	,117	-,153
56 Her sene veya dönem sonunda, o dönem boyunca aldığım notlara bakarak kararlarımı ve uygulamalarımı değerlendiririm.	,574	,230	,214	-,019
52 Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okul yöneticilerinin bir araya gelebilmesi için daha çok etkinlik yapılmalı.	,533	,167	-,019	,046
58 Belirsizliktense bir konuda herhangi bir karar almış olmayı tercih ederim.	,532	,135	-,046	,143
46 Velilerden gelen talep ve şikâyetler, nasıl daha iyi olabiliriz konusunda kendimizi sorgulamamızı sağlar.	,492	,097	,086	,131
50 Uygulamalarım, idari kadroma her zaman "yarın bu koltukta sen oturabilirsin" mesajını verir.	,475	,144	,175	,048
18 Hizmet içi eğitim ve seminerlerde tecrübelerin paylaşılıp tartışılması gerekir.	,443	,323	-,131	-,026
27 Tecrübem arttıkça risk almaya daha çok eğilimli oluyorum.	,408	-,038	,118	,289
19 Kendimi geliştirme ihtiyacımı, kitaplar ve dergiler okuyarak gideririm.	,265	,219	,166	-,025
4 Bir akademik yıl ya da dönem bittiğinde genel performansımı sorgularım.	,227	,743	,113	-,030
20 İdari kadromla sürekli fikir alışverişi yapmamız, daha eleştirel düşünebilmemi sağlar.	,185	,719	,058	-,014
8 Yöneticiliği öğrenmede gözlemin çok önemli olduğunu düşünürüm.	,242	,707	,023	,070
3 Yöneticiliği öğrenirken öğretmenlik branşımın getirdiği avantajlardan yararlanırım.	,250	,707	,052	,011
17 Yönetim uygulamalarımla ilgili okuldaki çalışanlarla görüş alışverişinde bulunurum.	,178	,704	,017	-,068
1 Çalıştığım kişiler beni rahatça eleştirebilir.	,211	,700	-,089	,008
33 Günün sonunda okuldan çıkmadan önce, o gün yaşadıklarımı düşünür,	,300	,670	,055	,089

İfadeler	Faktörler			
	1	2	3	4
kararlarım hakkında kendimi değerlendiririm.				
34 Her yıl daha iyi olabilmek için diğer kurumları sürekli gözlemlerim.	,282	,642	,211	-,041
36 Yönetici meslektaşlarımla bir araya geldiğim toplantılarda paylaştığımız deneyimlerimiz, gelecekte karşılaşılabileceğimiz durumlara karşı bilgi dağarcığımızı genişletir.	,158	,611	,277	,127
9 Öğretmen ve öğrencilerin yaptığı yazılı değerlendirmeler kendimi sorgulamamı sağlar.	,182	,575	,038	,155
21 Okul yöneticisi meslektaşlarımla, kimsenin kaygı duymadan konuşabileceği ciddi paylaşım toplantılarına ihtiyaç duyarım.	,148	,572	,172	,040
15 Tecrübeli okul yöneticisi meslektaşlarımdan çok şey öğrenirim.	,145	,562	,214	,084
5 Yöneticilikte verilen kararların benzerliği çok önemlidir.	,086	,541	,064	,193
2 Mesleki tecrübelerimi yazıya dökerim.	,028	,486	,277	-,148
7 O günün değerlendirmesini - çoğunlukla - gece kafamı yastığa koyduğum zaman yaparım.	,138	,453	,000	,158
31 Bir grup yönetici meslektaşımın düzenli olarak bir araya gelir ve tecrübelerimizi paylaşıyoruz.	,088	,146	,673	-,010
23 Anket ya da mülakat tipindeki araştırmalara katılmak, bana kendimi mesleki açıdan sorgulama noktasında yardımcı olur.	,255	,079	,608	-,048
14 Yüz yüze, telefon ya da e-mail aracılığıyla görüştüğüm bir okul yöneticileri grubum var.	,045	,090	,595	-,039
30 Farklı ülkelerden yöneticilerin yer aldığı bir forum (e-mail) grubuna üyeyim.	,016	-,039	,570	,092
35 Eylemlerimi ve uygulamalarımı beraber sürekli sorguladığım, daha iyi bir yönetici olabilmem için beni yönlendiren bir akıl hocam var.	,035	,095	,548	,071
22 Benim yaşımdan küçük ya da büyük birçok okul yöneticisi, benden çok şey öğrendiklerini söylerler.	,108	,151	,547	,029
39 İdari kadromla, edindiğimiz tecrübeleri düzenli grup toplantılarında tartışır ve değerlendiririz.	,225	,172	,513	-,048
25 Şu ana kadar şahsım adına bakanlık tarafından herhangi bir soruşturma açılmamış olması ve uyarı almamış olmam, iyi bir yönetici olduğumu gösterir.	,027	,229	,476	,161
29 Yeniliğe daha açık oldukları için genç okul yöneticileriyle paylaşım girmeyi tercih ederim.	,141	-,058	,468	,180
24 Özel okullarda yöneticilerin profesyonel anlamda daha çok gelişebildiklerini düşünürüm.	,098	,101	,466	-,068
38 Mesleğimde yıllar geçtikçe toleransım azalma olduğunu düşünürüm.	-,007	-,062	,451	,338
6 Yöneticiliğim hakkındaki en etkili değerlendirmeyi, üstlerim tarafından verilen teşekkür belgelerinden alırım.	-,030	,214	,430	,198
47 Tecrübem sayesinde çeşitli yönetsel kararları, üzerinde düşünmeden yapabilirim.	,015	-,059	,397	,201
32 Evrak yükü nedeniyle, uygulamalarımı iyileştirmeye yönelik fikirler geliştirmeye zaman kalmıyor.	-,102	,054	-,054	,620
11 Yöneticiliği deneme yanılma yoluyla öğrendim.	-,057	-,016	-,027	,609
45 Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin yetkilerinin az ama sorumluluklarının çok olduğunu düşünürüm.	,054	,152	-,039	,532
12 Katıldığım seminer ya da eğitimlerden en büyük kazanımlarım, diğer okul yöneticileriyle yaptığımız sohbetler sırasındaki paylaşımlarımdır.	-,005	,206	,125	,519
28 Yöneticiler arasındaki yoğun rekabet, onların birbirleriyle paylaşım içine girmelerini engeller.	,073	-,034	,018	,491
37 Eğitim sistemlerinin farklılığından dolayı, yurt dışındaki yöneticilere kıyasla kendi ülkemdeki okul yöneticilerinden daha çok şey öğrenebileceğimi düşünürüm.	,077	,042	,173	,437

İfadeler	Faktörler			
	1	2	3	4
13 Okulda yaşadığım olayları, problemleri ve kendi eylemlerimi eşimle paylaşıyorum.	-,056	-,037	,148	,409
26 Diğer yönetici arkadaşlarıma herhangi bir konuda danışmak yerine, sorunlarımı kendi kendime çözmeye çalışırım.	,105	-,011	,259	,370
16 Yabancı dil bilmemem farklı kaynaklardan yararlanmamı engeller.	,007	,186	-,060	,365
48 Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere kıyasla, kendilerini geliştirmeye daha açık olduklarını düşünürüm.	,133	-,013	,158	,339



**EK 14: II. FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI**

Faktör	Başlangıç Özdeğerleri			Toplam Faktör Yükleri			Faktör Yüklerinin Döndürülmüş Toplamları		
	(Initial Eigenvalues)								
	Toplam	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %	Toplam	Açıklanan Varyans%	Kümülatif %
1	12,008	21,067	21,067	12,008	21,067	21,067	7,844	13,761	13,761
2	3,954	6,937	28,005	3,954	6,937	28,005	6,950	12,194	25,955
3	3,526	6,186	34,191	3,526	6,186	34,191	4,299	7,543	33,498
4	2,504	4,394	38,585	2,504	4,394	38,585	2,900	5,087	38,585
5	1,628	2,857	41,441						
6	1,591	2,791	44,232						
7	1,409	2,471	46,704						
8	1,341	2,353	49,056						
9	1,265	2,220	51,276						
10	1,205	2,114	53,390						
11	1,153	2,023	55,413						
12	1,095	1,922	57,335						
13	1,051	1,844	59,179						
14	1,030	1,806	60,985						
15	,980	1,720	62,705						
16	,945	1,659	64,364						
17	,919	1,612	65,976						
18	,872	1,530	67,507						
19	,865	1,518	69,025						
20	,844	1,481	70,506						
21	,803	1,409	71,915						
22	,780	1,369	73,284						
23	,747	1,311	74,595						
24	,739	1,296	75,891						
25	,686	1,204	77,095						
26	,661	1,160	78,255						
27	,646	1,133	79,388						
28	,637	1,117	80,506						
29	,610	1,070	81,576						
30	,595	1,043	82,619						
31	,567	,995	83,614						
32	,552	,968	84,582						
33	,540	,947	85,528						
34	,531	,932	86,460						
35	,511	,896	87,357						
36	,481	,844	88,200						
37	,466	,818	89,018						
38	,439	,771	89,789						
39	,431	,756	90,545						
40	,416	,730	91,275						

41	,408	,716	91,992
42	,390	,684	92,676
43	,380	,666	93,342
44	,354	,622	93,964
45	,349	,613	94,577
46	,328	,575	95,152
47	,321	,563	95,715
48	,306	,538	96,252
49	,292	,512	96,764
50	,284	,498	97,262
51	,260	,456	97,718
52	,250	,439	98,157
53	,247	,434	98,591
54	,241	,423	99,013
55	,202	,355	99,369
56	,191	,335	99,703
57	,169	,297	100,000

### EK 15: II. FAKTÖR ANALİZİ SONRASI DÖNÜŞTÜRÜLMÜŞ BİLEŞENLER MATRİSİ

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
40 Olaylar birbirine benzer olsa da, onlarla başa çıkarken her durumu farklı değerlendiririm.	,757	,133	,078	-,037
41 Hangi sektörde olursa olsun, gördüğüm ya da duyduğum güzel uygulamaların kendi okuluma nasıl uyarlanabileceği konusunda sürekli düşünürüm.	,737	,211	,085	-,011
55 Geçmişteki her türlü hobi, uğraş ve ilgimin şu andaki yöneticiliğime katkılarını görürüm.	,723	,171	-,038	-,031
58 Belirsizliktense bir konuda herhangi bir karar almış olmayı tercih ederim.	,715	,205	-,001	-,024
27 Tecrübem arttıkça risk almaya daha çok eğilimli oluyorum.	,712	,249	,093	,008
8 Yöneticiliği öğrenmede gözlemin çok önemli olduğunu düşünürüm.	,666	,025	,027	,104
17 Yönetim uygulamalarımla ilgili okuldaki çalışanlarla görüş alışverişinde bulunurum.	,658	,193	,139	,078
34 Her yıl daha iyi olabilmek için diğer kurumları sürekli gözlemlerim.	,628	,176	,116	-,014
15 Tecrübeli okul yöneticisi meslektaşlarımdan çok şey öğrenirim.	,599	,067	,155	,062
5 Yöneticilikte verilen kararların benzerliği çok önemlidir.	,596	,139	,103	-,039
25 Şu ana kadar şahsım adına bakanlık tarafından herhangi bir soruşturma açılmamış olması ve uyarı almamış olmam, iyi bir yönetici olduğumu gösterir.	,579	,257	,141	-,036
29 Yeniliğe daha açık oldukları için genç okul yöneticileriyle paylaşım girmeyi tercih ederim.	,579	,167	,119	-,155
47 Tecrübem sayesinde çeşitli yönetsel kararları, üzerinde düşünmeden yapabilirim.	,574	,232	,216	-,020
11 Yöneticiliği deneme yanılma yoluyla öğrendim.	,533	,136	-,045	,142
45 Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin yetkilerinin az ama sorumluluklarının çok olduğunu düşünürüm.	,532	,168	-,019	,046
37 Eğitim sistemlerinin farklılığından dolayı, yurt dışındaki yöneticilere kıyasla kendi ülkemdeki okul yöneticilerinden daha çok şey	,492	,098	,088	,129

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
öğrenebileceğimi düşünürüm.				
26 Diğer yönetici arkadaşlarıma herhangi bir konuda danışmak yerine, sorunlarımı kendi kendime çözmeye çalışırım.	,474	,144	,175	,048
48 Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere kıyasla, kendilerini geliştirmeye daha açık olduklarını düşünürüm.	,439	,321	-,137	-,021
3 Yöneticiliği öğrenirken öğretmenlik branşımın getirdiği avantajlardan yararlanırım.	,409	-,037	,120	,287
52 Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okul yöneticilerinin bir araya gelebilmesi için daha çok etkinlik yapılmalı.	,225	,743	,112	-,029
46 Velilerden gelen talep ve şikâyetler, nasıl daha iyi olabiliriz konusunda kendimizi sorgulamamızı sağlar.	,184	,719	,058	-,015
18 Hizmet içi eğitim ve seminerlerde tecrübelerin paylaşılıp tartışılması gerekir.	,242	,708	,025	,068
20 İdari kadromla sürekli fikir alışverişi yapmamız, daha eleştirel düşünebilmemi sağlar.	,249	,707	,052	,010
36 Yönetici meslektaşlarımla bir araya geldiğim toplantılarda paylaştığımız deneyimlerimiz, gelecekte karşılaşabileceğimiz durumlara karşı bilgi dağarcığımızı genişletir.	,176	,704	,017	-,068
21 Okul yöneticisi meslektaşlarımla, kimsenin kaygı duymadan konuşabileceği ciddi paylaşım toplantılarına ihtiyaç duyarım.	,209	,700	-,091	,010
31 Bir grup yönetici meslektaşımınla düzenli olarak bir araya gelir ve tecrübelerimizi paylaşırız.	,300	,671	,058	,087
14 Yüz yüze, telefon ya da e-mail aracılığıyla görüştüğüm bir okul yöneticileri grubum var.	,281	,642	,211	-,042
30 Farklı ülkelerden yöneticilerin yer aldığı bir forum (e-mail) grubuna üyeyim.	,157	,612	,278	,126
22 Benim yaşımdan küçük ya da büyük birçok okul yöneticisi, benden çok şey öğrendiklerini söylerler.	,184	,578	,043	,149
39 İdari kadromla, edindiğimiz tecrübeleri düzenli grup toplantılarında tartışır ve değerlendiririz.	,148	,573	,174	,038
12 Katıldığım seminer ya da eğitimlerden en büyük kazanımlarım, diğer okul yöneticileriyle yaptığımız sohbetler sırasındaki paylaşımlarımdır.	,145	,564	,217	,081
28 Yöneticiler arasındaki yoğun rekabet, onların birbirleriyle paylaşım içine girmelerini engeller.	,085	,541	,065	,192
13 Okulda yaşadığım olayları, problemleri ve kendi eylemlerimi eşimle paylaşırım.	,026	,485	,277	-,147
16 Yabancı dil bilmemem farklı kaynaklardan yararlanmamı engeller.	,138	,453	,001	,157
43 Verdiğim kararlar sonrasında durum değerlendirmesi yapıp, o durumda başka nasıl davranabileceğimi düşünürüm.	,088	,146	,674	-,011
53 Kendimi farklı mercelerden değerlendirebilmem için, empati kurmanın gerekliliğine inanırım.	,254	,080	,609	-,049
57 Bir kararı verdiğim sırada kararın gittiği yönü düşünür ve gerekirse anında değişiklik yaparım.	,047	,092	,600	-,044
42 Hizmet içi eğitim ve seminerlerde kendimi değerlendirme imkânı bulurum.	,013	-,040	,567	,094
56 Her sene veya dönem sonunda, o dönem boyunca aldığım notlara bakarak kararlarımı ve uygulamalarımı değerlendiririm.	,109	,153	,551	,026
4 Bir akademik yıl ya da dönem bittiğinde genel performansımı sorgularım.	,033	,094	,547	,072
1 Çalıştığım kişiler beni rahatça eleştirebilir.	,224	,173	,513	-,048
33 Günün sonunda okuldan çıkmadan önce, o gün yaşadıklarımı düşünür, kararlarım hakkında kendimi değerlendiririm.	,100	,103	,471	-,073

Maddeler	Faktörler			
	1	2	3	4
9 Öğretmen ve öğrencilerin yaptığı yazılı değerlendirmeler kendimi sorgulamamı sağlar.	,024	,227	,471	,166
7 O günün değerlendirmesini - çoğunlukla - gece kafamı yastığa koyduğum zaman yaparım.	,138	-,059	,463	,185
23 Anket ya da mülakat tipindeki araştırmalara katılmak, bana kendimi mesleki açıdan sorgulama noktasında yardımcı olur.	-,007	-,062	,452	,337
38 Mesleğimde yıllar geçtikçe toleransımda azalma olduğunu düşünürüm.	-,032	,213	,428	,199
6 Yöneticiliğim hakkındaki en etkili değerlendirmeyi, üstlerim tarafından verilen teşekkür belgelerinden alırım.	,012	-,061	,392	,207
51 Tecrübelerimi sık sık değerlendirir ve gelecekteki performanslarım için bu eylemlerimi nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.	-,101	,054	-,054	,620
54 Tüm kararları bakanlıktan beklemek, okul yöneticilerinin alternatifler üretmek için sorgulayıcı düşüncelerini engeller.	-,057	-,016	-,028	,609
44 Yönetici olarak, geçen yıllar içinde zamanla farklılıklara daha ılımlı bakmaya başladım.	,054	,151	-,042	,535
10 Yürüttüğüm ya da görev aldığım projelerin profesyonel gelişimime çok katkısı oluyor.	-,004	,207	,126	,518
49 Öğretmenlerle yaptığım dönem sonu değerlendirme görüşmeleri, bana uygulamalarım ve kararlarım hakkında eleştirel dönüt sağlar.	,074	-,033	,019	,490
50 Uygulamalarım, idari kadroma her zaman “yarın bu koltukta sen oturabilirsin” mesajını verir.	,079	,043	,175	,436
2 Mesleki tecrübelerimi yazıya dökerim.	-,058	-,039	,144	,412
35 Eylemlerimi ve uygulamalarımı beraber sürekli sorguladığım, daha iyi bir yönetici olabilmem için beni yönlendiren bir akıl hocam var.	,106	,010	,259	,370
24 Özel okullarda yöneticilerin profesyonel anlamda daha çok gelişebildiklerini düşünürüm.	,009	,187	-,056	,361
32 Evrak yükü nedeniyle, uygulamalarımı iyileştirmeye yönelik fikirler geliştirmeye zaman kalmıyor.	,134	-,013	,159	,338

## EK 16: İÇ TUTARLIK (CRONBACH'S ALPHA) ANALİZİ SONUÇLARI

Maddeler	Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde silindiğinde Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C.Alpha
1 Çalıştığım kişiler beni rahatça eleştirebilir.	206,16	483,69	0,45	0,90
2 Mesleki tecrübelerimi yazıya dökerim.	206,75	482,21	0,35	0,90
3 Yöneticiliği öğrenirken öğretmenlik branşımın getirdiği avantajlardan yararlanırım.	206,00	479,07	0,54	0,90
4 Bir akademik yıl ya da dönem bittiğinde genel performansımı sorgularım.	205,99	479,30	0,56	0,90
5 Yöneticilikte verilen kararların benzerliği çok önemlidir.	206,49	479,13	0,41	0,90
6 Yöneticiliğim hakkındaki en etkili değerlendirmeyi, üstlerim tarafından verilen teşekkür belgelerinden alırım.	207,70	481,43	0,33	0,91
7 O günün değerlendirmesini - çoğunlukla - gece kafamı yastığa koyduğum zaman yaparım.	206,56	481,85	0,36	0,90
8 Yöneticiliği öğrenmede gözlemin çok önemli olduğunu düşünürüm.	206,00	479,95	0,54	0,90
9 Öğretmen ve öğrencilerin yaptığı yazılı değerlendirmeler kendimi sorgulamamı sağlar.	206,38	480,52	0,47	0,90
10 Yürüttüğüm ya da görev aldığım projelerin profesyonel gelişimime çok katkısı oluyor.	206,10	484,33	0,48	0,90
11 Yöneticiliği deneme yanılma yoluyla öğrendim.	207,59	493,23	0,10	0,91
12 Katıldığım seminer ya da eğitimlerden en büyük kazanımlarım, diğer okul yöneticileriyle yaptığımız sohbetler sırasındaki paylaşımlarımdır.	206,84	484,73	0,30	0,91
13 Okulda yaşadığım olayları, problemleri ve kendi eylemlerimi eşimle paylaşıyorum.	207,58	491,90	0,12	0,91
14 Yüz yüze, telefon ya da e-mail aracılığıyla görüştüğüm bir okul yöneticileri grubum var.	206,96	481,10	0,31	0,91
15 Tecrübeli okul yöneticisi meslektaşlarımdan çok şey öğrenirim.	206,32	478,88	0,49	0,90
16 Yabancı dil bilmemem farklı kaynaklardan yararlanmamı engeller.	206,74	488,39	0,17	0,91
17 Yönetim uygulamalarımla ilgili okuldaki çalışanlarla görüş alış verişinde bulunurum.	206,11	482,96	0,46	0,90
18 Hizmet içi eğitim ve seminerlerde tecrübelerin paylaşılıp tartışılması gerekir.	205,85	491,03	0,34	0,91
20 İdari kadromla sürekli fikir alışverişi yapmamız, daha eleştirel düşünebilmemi sağlar.	206,00	479,81	0,51	0,90
21 Okul yöneticisi meslektaşlarımla, kimsenin kaygı duymadan konuşabileceği ciddi paylaşım toplantılarına ihtiyaç duyarım.	206,33	479,75	0,47	0,90
22 Benim yaşımdan küçük ya da büyük birçok okul yöneticisi, benden çok şey öğrendiklerini söylerler.	206,91	482,62	0,38	0,90
23 Anket ya da mülakat tipindeki araştırmalara katılmak, bana kendimi mesleki açıdan sorgulama noktasında yardımcı olur.	206,63	480,50	0,43	0,90
24 Özel okullarda yöneticilerin profesyonel anlamda daha çok gelişebildiklerini düşünürüm.	207,01	481,92	0,29	0,91
25 Şu ana kadar şahsım adına bakanlık tarafından herhangi bir soruşturma açılmamış olması ve uyarı almamış olmam, iyi bir yönetici olduğumu gösterir.	207,25	479,85	0,37	0,90

<b>Maddeler</b>	<b>Madde silindiğinde Ölçek Ortalaması</b>	<b>Madde silindiğinde Ölçek Varyansı</b>	<b>Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu</b>	<b>Madde Silindiğinde C.Alpha</b>
26 Diğer yönetici arkadaşlarıma herhangi bir konuda danışmak yerine, sorunlarımı kendi kendime çözmeye çalışırım.	207,66	486,72	0,25	0,91
27 Tecrübem arttıkça risk almaya daha çok eğilimli oluyorum.	206,70	484,46	0,33	0,91
28 Yöneticiler arasındaki yoğun rekabet, onların birbirleriyle paylaşım içine girmelerini engeller.	207,24	490,71	0,16	0,91
29 Yeniliğe daha açık oldukları için genç okul yöneticileriyle paylaşım girmeyi tercih ederim.	206,79	486,08	0,29	0,91
30 Farklı ülkelerden yöneticilerin yer aldığı bir forum (e-mail) grubuna üyeyim.	208,19	485,55	0,26	0,91
31 Bir grup yönetici meslektaşımınla düzenli olarak bir araya gelir ve tecrübelerimizi paylaşırız.	206,89	477,82	0,41	0,90
32 Evrak yükü nedeniyle, uygulamalarımı iyileştirmeye yönelik fikirler geliştirmeye zaman kalmıyor.	206,79	492,44	0,11	0,91
33 Günün sonunda okuldan çıkmadan önce, o gün yaşadıklarımı düşünür, kararlarım hakkında kendimi değerlendiririm.	206,28	477,70	0,58	0,90
34 Her yıl daha iyi olabilmek için diğer kurumları sürekli gözlemlerim.	206,28	478,92	0,58	0,90
35 Eylemlerimi ve uygulamalarımı beraber sürekli sorguladığım, daha iyi bir yönetici olabilmem için beni yönlendiren bir akıl hocam var.	207,71	481,75	0,33	0,91
36 Yönetici meslektaşlarımla bir araya geldiğim toplantılarda paylaştığımız deneyimlerimiz, gelecekte karşılaşılabileceğimiz durumlara karşı bilgi dağarcığımızı genişletir.	206,41	476,99	0,57	0,90
37 Eğitim sistemlerinin farklılığından dolayı, yurt dışındaki yöneticilere kıyasla kendi ülkemdeki okul yöneticilerinden daha çok şey öğrenebileceğimi düşünürüm.	206,89	486,68	0,25	0,91
38 Mesleğimde yıllar geçtikçe toleransımın azalma olduğunu düşünürüm.	207,92	485,80	0,25	0,91
39 İdari kadromla, edindiğimiz tecrübeleri düzenli grup toplantılarında tartışır ve değerlendiririz.	206,51	480,44	0,42	0,90
40 Olaylar birbirine benzer olsa da, onlarla başa çıkarken her durumu farklı değerlendiririm.	206,18	482,79	0,50	0,90
41 Hangi sektörde olursa olsun, gördüğüm ya da duyduğum güzel uygulamaların kendi okuluma nasıl uyarlanabileceği konusunda sürekli düşünürüm.	206,01	483,11	0,49	0,90
42 Hizmet içi eğitim ve seminerlerde kendimi değerlendirme imkânı bulurum.	206,23	484,33	0,41	0,90
43 Verdiğim kararlar sonrasında durum değerlendirmesi yapıp, o durumda başka nasıl davranabileceğimi düşünürüm.	206,10	482,92	0,55	0,90
44 Yönetici olarak, geçen yıllar içinde zamanla farklılıklara daha ılımlı bakmaya başladım.	206,18	479,85	0,55	0,90
45 Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin yetkilerinin az ama sorumluluklarının çok olduğunu düşünürüm.	206,32	488,26	0,23	0,91
46 Velilerden gelen talep ve şikâyetler, nasıl daha iyi olabiliriz konusunda kendimizi sorgulamamamızı sağlar.	206,31	482,47	0,39	0,90
47 Tecrübem sayesinde çeşitli yönetsel kararları, üzerinde düşünmeden yapabilirim.	206,93	489,54	0,19	0,91
48 Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere kıyasla,	207,39	487,35	0,23	0,91

<b>Maddeler</b>	<b>Madde silindiginde Ölçek Ortalaması</b>	<b>Madde silindiginde Ölçek Varyansı</b>	<b>Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu</b>	<b>Madde Silindiginde C.Alpha</b>
kendilerini geliştirmeye daha açık olduklarını düşünürüm.				
49 Öğretmenlerle yaptığım dönem sonu değerlendirme görüşmeleri, bana uygulamalarım ve kararlarım hakkında eleştirel dönüt sağlar.	206,37	481,81	0,50	0,90
50 Uygulamalarım, idari kadroma her zaman "yarın bu koltukta sen oturabilirsin" mesajını verir.	206,50	483,26	0,42	0,90
51 Tecrübelerimi sık sık değerlendirir ve gelecekteki performanslarım için bu eylemlerimi nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.	206,14	483,26	0,57	0,90
52 Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okul yöneticilerinin bir araya gelebilmesi için daha çok etkinlik yapılmalı.	206,18	484,05	0,38	0,90
53 Kendimi farklı merceklerden değerlendirebilmem için, empati kurmamın gerekliliğine inanırım.	206,02	485,07	0,46	0,90
54 Tüm kararları bakanlıktan beklemek, okul yöneticilerinin alternatifler üretmek için sorgulayıcı düşüncelerini engeller.	206,21	483,53	0,42	0,90
55 Geçmişteki her türlü hobi, uğraş ve ilgimin şu andaki yöneticiliğime katkılarını görürüm.	206,28	482,82	0,43	0,90
56 Her sene veya dönem sonunda, o dönem boyunca aldığım notlara bakarak kararlarımı ve uygulamalarımı değerlendiririm.	206,29	481,67	0,52	0,90
57 Bir kararı verdiğim sırada kararın gittiği yönü düşünür ve gerekirse anında değişiklik yaparım.	206,26	484,48	0,45	0,90
58 Belirsizliktense bir konuda herhangi bir karar almış olmayı tercih ederim.	206,12	485,15	0,38	0,90
<b>Toplam Alpha</b>			<b>,91</b>	

**EK 17: MADDE TOPLAM (ITEM-TOTAL) MADDE KALAN (ITEM-REMINDER) KORELASYONLARI (N=427) VE MADDE AYIRT EDİCİLİK ANALİZİ SONUÇLARI (N=330)**

Maddeler	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik Analizi (Alt-Üst %27)		
	(Item-Total)		(Item-Reminder)		sd	t	p
	r (Pearson)	p	r (Pearson)	p			
1 Çalıştığım kişiler beni rahatça eleştirebilir.	,478	p<.001	0,45	p<.001	228	-19,503	p<.001
2 Mesleki tecrübelerimi yazıya dökerim.	,390	p<.001	0,35	p<.001	228	-35,636	p<.001
3 Yöneticiliği öğrenirken öğretmenlik branşımın getirdiği avantajlardan yararlanırım.	,567	p<.001	0,54	p<.001	228	-18,297	p<.001
4 Bir akademik yıl ya da dönem bittiğinde genel performansımı sorgularım.	,585	p<.001	0,56	p<.001	228	-19,671	p<.001
5 Yöneticilikte verilen kararların benzerliği çok önemlidir.	,450	p<.001	0,41	p<.001	228	-44,139	p<.001
6 Yöneticiliğim hakkındaki en etkili değerlendirmeyi, üstlerim tarafından verilen teşekkür belgelerinden alırım.	,377	p<.001	0,33	p<.001	228	-50,539	p<.001
7 O günün değerlendirmesini - çoğunlukla - gece kafamı yastığa koyduğum zaman yaparım.	,398	p<.001	0,36	p<.001	228	-48,679	p<.001
8 Yöneticiliği öğrenmede gözlemin çok önemli olduğunu düşünürüm.	,563	p<.001	0,54	p<.001	228	-19,354	p<.001
9 Öğretmen ve öğrencilerin yaptığı yazılı değerlendirmeler kendimi sorgulamamı sağlar.	,502	p<.001	0,47	p<.001	228	-21,443	p<.001
10 Yürüttüğüm ya da görev aldığım projelerin profesyonel gelişimime çok katkısı oluyor.	,505	p<.001	0,48	p<.001	228	-20,961	p<.001
11 Yöneticiliği deneme yanılma yoluyla öğrendim.	,155	p<.01	0,10	p<.05	228	-44,065	p<.001
12 Katıldığım seminer ya da eğitimlerden en büyük kazanımlarım, diğer okul yöneticileriyle yaptığımız sohbetler sırasındaki paylaşımlarımdır.	,340	p<.001	0,30	p<.001	228	-39,763	p<.001
13 Okulda yaşadığım olayları, problemleri ve kendi eylemlerimi eşimle paylaşırım.	,174	p<.001	0,12	p<.05	228	-48,688	p<.001
14 Yüz yüze, telefon ya da e-mail aracılığıyla görüştüğüm bir okul yöneticileri grubum var.	,360	p<.001	0,31	p<.001	228	-46,712	p<.001
15 Tecrübeli okul yöneticisi meslektaşlarımdan çok şey öğrenirim.	,525	p<.001	0,49	p<.001	228	-24,292	p<.001



Maddeler	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik Analizi (Alt-Üst %27)		
	(Item-Total)		(Item-Reminder)		sd	t	p
	r (Pearson)	p	r (Pearson)	p			
16 Yabancı dil bilmemem farklı kaynaklardan yararlanmamı engeller.	,229	p<.001	0,17	p<.05	228	-58,721	p<.001
17 Yönetim uygulamalarımla ilgili okuldaki çalışanlarla görüş alış verişinde bulunurum.	,487	p<.001	0,46	p<.001	228	-18,533	p<.001
18 Hizmet içi eğitim ve seminerlerde tecrübelerin paylaşılıp tartışılması gerekir.	,362	p<.001	0,34	p<.001	228	-32,367	p<.001
20 İdari kadromla sürekli fikir alışverişi yapmamız, daha eleştirel düşünebilmemi sağlar.	,538	p<.001	0,51	p<.001	228	-23,838	p<.001
21 Okul yöneticisi meslektaşlarımla, kimsenin kaygı duymadan konuşabileceği ciddi paylaşım toplantılarına ihtiyaç duyarım.	,500	p<.001	0,47	p<.001	228	-18,616	p<.001
22 Benim yaşımdan küçük ya da büyük birçok okul yöneticisi, benden çok şey öğrendiklerini söylerler.	,420	p<.001	0,38	p<.001	228	-27,667	p<.001
23 Anket ya da mülakat tipindeki araştırmalara katılmak, bana kendimi mesleki açıdan sorgulama noktasında yardımcı olur.	,467	p<.001	0,43	p<.001	228	-30,029	p<.001
24 Özel okullarda yöneticilerin profesyonel anlamda daha çok gelişebildiklerini düşünürüm.	,344	p<.001	0,29	p<.001	228	-50,912	p<.001
25 Şu ana kadar şahsım adına bakanlık tarafından herhangi bir soruşturma açılmamış olması ve uyarı almamış olmam, iyi bir yönetici olduğumu gösterir.	,418	p<.001	0,37	p<.001	228	-42,741	p<.001
26 Diğer yönetici arkadaşlarıma herhangi bir konuda danışmak yerine, sorunlarımı kendi kendime çözmeye çalışırım.	,298	p<.001	0,25	p<.001	228	-40,716	p<.001
27 Tecrübem arttıkça risk almaya daha çok eğilimli oluyorum.	,370	p<.001	0,33	p<.001	228	-30,199	p<.001
28 Yöneticiler arasındaki yoğun rekabet, onların birbirleriyle paylaşım içine girmelerini engeller.	,211	p<.001	0,16	p<.05	228	-43,068	p<.001
29 Yeniliğe daha açık oldukları için genç okul yöneticileriyle paylaşımına girmeyi tercih ederim.	,327	p<.001	0,29	p<.001	228	-32,551	p<.001
30 Farklı ülkelerden yöneticilerin yer aldığı bir forum (e-mail) grubuna üyeyim.	,305	p<.001	0,26	p<.001	228	-39,150	p<.001

Maddeler	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik Analizi (Alt-Üst %27)		
	(Item-Total)		(Item-Reminder)		sd	t	p
	r (Pearson)	p	r (Pearson)	p			
31 Bir grup yönetici meslektaşımınla düzenli olarak bir araya gelir ve tecrübelerimizi paylaşıyoruz.	,456	p<.001	0,41	p<.001	228	-37,769	p<.001
32 Evrak yükü nedeniyle, uygulamalarımı iyileştirmeye yönelik fikirler geliştirmeye zaman kalmıyor.	,165	p<.01	0,11	p<.05	228	-52,771	p<.001
33 Günün sonunda okuldan çıkmadan önce, o gün yaşadıklarımı düşünür, kararlarım hakkında kendimi değerlendiririm.	,604	p<.001	0,58	p<.001	228	-19,732	p<.001
34 Her yıl daha iyi olabilmek için diğer kurumları sürekli gözlemlerim.	,601	p<.001	0,58	p<.001	228	-20,824	p<.001
35 Eylemlerimi ve uygulamalarımı beraber sürekli sorguladığım, daha iyi bir yönetici olabilmem için beni yönlendiren bir akıl hocam var.	,373	p<.001	0,33	p<.001	228	-43,793	p<.001
36 Yönetici meslektaşlarımla bir araya geldiğim toplantılarda paylaştığımız deneyimlerimiz, gelecekte karşılaşılabileceğimiz durumlara karşı bilgi dağarcığımızı genişletir.	,597	p<.001	0,57	p<.001	228	-19,422	p<.001
37 Eğitim sistemlerinin farklılığından dolayı, yurt dışındaki yöneticilere kıyasla kendi ülkemdeki okul yöneticilerinden daha çok şey öğrenebileceğimi düşünürüm.	,294	p<.001	0,25	p<.001	228	-34,675	p<.001
38 Mesleğimde yıllar geçtikçe toleransızda azalma olduğunu düşünürüm.	,302	p<.001	0,25	p<.001	228	-41,532	p<.001
39 İdari kadromla, edindiğimiz tecrübeleri düzenli grup toplantılarında tartışır ve değerlendiririz.	,458	p<.001	0,42	p<.001	228	-34,295	p<.001
40 Olaylar birbirine benzer olsa da, onlarla başa çıkarken her durumu farklı değerlendiririm.	,524	p<.001	0,50	p<.001	228	-20,204	p<.001
41 Hangi sektörde olursa olsun, gördüğüm ya da duyduğum güzel uygulamaların kendi okuluma nasıl uyarlanabileceği konusunda sürekli düşünürüm.	,512	p<.001	0,49	p<.001	228	-20,314	p<.001
42 Hizmet içi eğitim ve seminerlerde kendimi değerlendirme imkânı bulurum.	,437	p<.001	0,41	p<.001	228	-21,236	p<.001

Maddeler	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik Analizi (Alt-Üst %27)		
	(Item-Total)		(Item-Reminder)		sd	t	p
	r (Pearson)	p	r (Pearson)	p			
43 Verdiğim kararlar sonrasında durum değerlendirmesi yapıp, o durumda başka nasıl davranabileceğimi düşünürüm.	,570	p<.001	0,55	p<.001	228		p<.001
44 Yönetici olarak, geçen yıllar içinde zamanla farklılıklara daha ılımlı bakmaya başladım.	,572	p<.001	0,55	p<.001	228	-20,493	p<.001
45 Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin yetkilerinin az ama sorumluluklarının çok olduğunu düşünürüm.	,274	p<.001	0,23	p<.001	228	-19,861	p<.001
46 Velilerden gelen talep ve şikâyetler, nasıl daha iyi olabiliriz konusunda kendimizi sorgulamamızı sağlar.	,427	p<.001	0,39	p<.001	228	-37,038	p<.001
47 Tecrübem sayesinde çeşitli yönetsel kararları, üzerinde düşünmeden yapabilirim.	,237	p<.001	0,19	p<.01	228	-45,305	p<.001
48 Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere kıyasla, kendilerini geliştirmeye daha açık olduklarını düşünürüm.	,275	p<.001	0,23	p<.001	228	-43,128	p<.001
49 Öğretmenlerle yaptığım dönem sonu değerlendirme görüşmeleri, bana uygulamalarım ve kararlarım hakkında eleştirel dönüt sağlar.	,529	p<.001	0,50	p<.001	228	-17,499	p<.001
50 Uygulamalarım, idari kadroma her zaman "yarın bu koltukta sen oturabilirsin" mesajını verir.	,449	p<.001	0,42	p<.001	228	-28,262	p<.001
51 Tecrübelerimi sık sık değerlendirir ve gelecekteki performanslarım için bu eylemlerimi nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.	,586	p<.001	0,57	p<.001	228	-22,836	p<.001
52 Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okul yöneticilerinin bir araya gelebilmesi için daha çok etkinlik yapılmalı.	,412	p<.001	0,38	p<.001	228	-22,139	p<.001
53 Kendimi farklı mercaklerden değerlendirebilmem için, empati kurmamın gerekliliğine inanırım.	,484	p<.001	0,46	p<.001	228	-20,717	p<.001
54 Tüm kararları bakanlıktan beklemek, okul yöneticilerinin alternatifler üretmek için sorgulayıcı düşünmelerini engeller.	,448	p<.001	0,42	p<.001	228	-23,798	p<.001
55 Geçmişteki her türlü hobi, uğraş ve ilgimin şu andaki yöneticiliğime katkılarını	,463	p<.001	0,43	p<.001	228	-27,484	p<.001

Maddeler	Madde Toplam		Madde Kalan		Madde Ayırdedicilik		
	(Item-Total)		(Item-Reminder)		Analizi (Alt-Üst %27)		
	r (Pearson)	p	r (Pearson)	p	sd	t	p
görürüm.							
56 Her sene veya dönem sonunda, o dönem boyunca aldığım notlara bakarak kararlarımı ve uygulamalarımı değerlendiririm.	,549	p<.001	0,52	p<.001	228	-22,261	p<.001
57 Bir kararı verdiğim sırada kararın gittiği yönü düşünür ve gerekirse anında değişiklik yaparım.	,473	p<.001	0,45	p<.001	228	-24,129	p<.001
58 Belirsizliktense bir konuda herhangi bir karar almış olmayı tercih ederim.	,409	p<.001	0,38	p<.001	228	-21,162	p<.001

## EK 18: ARAŞTIRMADA KULLANILAN FORM

Değerli Okul Müdürü/Müdür Yardımcısı,

Aşağıdaki anket formu ile “Okul yöneticilerinin Profesyonel Gelişiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamaları” konulu bilimsel çalışma için görüşlerinizi öğrenmek amaçlanmıştır. Çalışmada yansıtıcı düşünme “kişinin daha iyi eylemlerde bulunabilmesi için seçim ve karar vermesini geliştirme amaçlı (dışarıdan bir gözlemci gibi) eylemlerinde farkındalık ve analitik bakış açısı uygulama döngüsü” anlamına gelmektedir. İsim yazmanıza gerek yoktur. Değerli zamanınızı ayırdığınız için ve katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Gülay DALGIÇ  
Marmara Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi ve Denetimi  
Doktora Programı Öğrencisi  
Nisan 2010

### BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz:	<input type="checkbox"/> Kadın	<input type="checkbox"/> Erkek	
2. Yönetici olarak kıdeminiz:	<input type="checkbox"/> 1-3 yıl <input type="checkbox"/> 13-16 yıl	<input type="checkbox"/> 4-8 yıl <input type="checkbox"/> 17-20 yıl	<input type="checkbox"/> 9-12 yıl <input type="checkbox"/> 21 yıl ve üstü
3. Okul tipi:	<input type="checkbox"/> Devlet	<input type="checkbox"/> Özel	
4. Branş(lar)ınız:	<input type="checkbox"/> Fen Bilimleri	<input type="checkbox"/> Sosyal Bilimler	<input type="checkbox"/> Sanat/Spor
5. Okulunuzdaki öğrenci sayısı:	<input type="checkbox"/> 1-500 <input type="checkbox"/> 1501-2000	<input type="checkbox"/> 501-1000 <input type="checkbox"/> 2001 ve üstü	<input type="checkbox"/> 1001-1500
6. Düşünme konusunda (yaratıcı, eleştirel, yansıtıcı düşünme gibi) hizmet içi eğitim aldınız mı?	<input type="checkbox"/> Aldım	<input type="checkbox"/> Almadım	
7. Göreviniz:	<input type="checkbox"/> Vekil Müdür	<input type="checkbox"/> Asil Müdür	<input type="checkbox"/> Müdür Yardımcısı

### BÖLÜM II

Bu bölümde eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 1- Hiç katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
	1	2	3	4	5
1. Çalıştığım kişiler beni rahatça eleştirebilir.					
2. Mesleki tecrübelerimi yazıya dökerim.					

<b>Bu bölümde eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 1- Hiç katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3. Yöneticiliği öğrenirken öğretmenlik branşımın getirdiği avantajlardan yararlanırım.					
4. Bir akademik yıl ya da dönem bittiğinde genel performansımı sorgularım.					
5. Yöneticilikte verilen kararların benzerliği çok önemlidir.					
6. Yöneticiliğim hakkındaki en etkili değerlendirmeyi, üstlerim tarafından verilen teşekkür belgelerinden alırım.					
7. O günün değerlendirmesini - çoğunlukla - gece kafamı yastığa koyduğum zaman yaparım.					
8. Yöneticiliği öğrenmede gözlemin çok önemli olduğunu düşünürüm.					
9. Öğretmen ve öğrencilerin yaptığı yazılı değerlendirmeler kendimi sorgulamamı sağlar.					
10. Yürüttüğüm ya da görev aldığım projelerin profesyonel gelişimime çok katkısı oluyor.					
11. Yöneticiliği deneme yanılma yoluyla öğrendim.					
12. Katıldığım seminer ya da eğitimlerden en büyük kazanımlarım, diğer okul yöneticileriyle yaptığımız sohbetler sırasındaki paylaşımlarımdır.					
13. Okulda yaşadığım olayları, problemleri ve kendi eylemlerimi eşimle paylaşıyorum.					
14. Yüz yüze, telefon ya da e-mail aracılığıyla görüştüğüm bir okul yöneticileri grubum var.					
15. Tecrübeli okul müdürü/müdür yardımcısı meslektaşlarımdan çok şey öğrenirim.					
16. Yabancı dil bilmemem farklı kaynaklardan yararlanmamı engeller.					
17. Yönetim uygulamalarımla ilgili okuldaki çalışanlarla görüş alışverişinde bulunurum.					
18. Hizmet içi eğitim ve seminerlerde tecrübelerin paylaşılıp tartışılması gerekir.					
19. Kendimi geliştirme ihtiyacımı, kitaplar ve dergiler okuyarak gideririm.					
20. İdari kadromla sürekli fikir alışverişini yapmamız, daha eleştirel düşünebilmemi sağlar.					
21. Okul müdürü/müdür yardımcısı meslektaşlarımla, kimsenin kaygı duymadan konuşabileceği ciddi paylaşım toplantılarına ihtiyaç duyarım.					
22. Benim yaşımdan küçük ya da büyük birçok okul müdürü/müdür yardımcısı, benden çok şey öğrendiklerini söylerler.					
23. Anket ya da mülakat tipindeki araştırmalara katılmak, bana kendimi mesleki açıdan sorgulama noktasında yardımcı olur.					

<b>Bu bölümde eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 1- Hiç katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
24. Özel okullarda yöneticilerin profesyonel anlamda daha çok gelişebildiklerini düşünürüm.					
25. Şu ana kadar şahsım adına bakanlık tarafından herhangi bir soruşturma açılmamış olması ve uyarı almamış olmam, iyi bir yönetici olduğumu gösterir.					
26. Diğer yönetici arkadaşlarıma herhangi bir konuda danışmak yerine, sorunlarımı kendi kendime çözmeye çalışırım.					
27. Tecrübem arttıkça risk almaya daha çok eğilimli oluyorum.					
28. Yöneticiler arasındaki yoğun rekabet, onların birbirleriyle paylaşım içine girmelerini engeller.					
29. Yeniliğe daha açık oldukları için genç okul yöneticileriyle paylaşım girmeyi tercih ederim.					
30. Farklı ülkelerden yöneticilerin yer aldığı bir forum (e-mail) grubuna üyeyim.					
31. Bir grup yönetici meslektaşım ile düzenli olarak bir araya gelir ve tecrübelerimizi paylaşırız.					
32. Evrak yükü nedeniyle, uygulamalarımı iyileştirmeye yönelik fikirler geliştirmeye zaman kalmıyor.					
33. Günün sonunda okuldan çıkmadan önce, o gün yaşadıklarımı düşünür, kararlarım hakkında kendimi değerlendiririm.					
34. Her yıl daha iyi olabilmek için diğer kurumları sürekli gözlemlerim.					
35. Eylemlerimi ve uygulamalarımı beraber sürekli sorguladığım, daha iyi bir yönetici olabilmem için beni yönlendiren bir akıl hocam var.					
36. Yönetici meslektaşlarımla bir araya geldiğim toplantılarda paylaştığımız deneyimlerimiz, gelecekte karşılaşılabileceğimiz durumlara karşı bilgi dağarcığımızı genişletir.					
37. Eğitim sistemlerinin farklılığından dolayı, yurt dışındaki yöneticilere kıyasla kendi ülkemdeki okul yöneticilerinden daha çok şey öğrenebileceğimi düşünürüm.					
38. Mesleğimde yıllar geçtikçe toleransım azalma olduğunu düşünürüm.					
39. İdari kadromla, edindiğimiz tecrübeleri düzenli grup toplantılarında tartışır ve değerlendiririz.					
40. Olaylar birbirine benzer olsa da, onlarla başa çıkarken her durumu farklı değerlendiririm.					
41. Hangi sektörde olursa olsun, gördüğüm ya da duyduğum güzel uygulamaların kendi okuluma nasıl uyarlanabileceği konusunda sürekli düşünürüm.					
42. Hizmet içi eğitim ve seminerlerde kendimi değerlendirme imkânı					

<b>Bu bölümde eğitim yöneticilerinin yansıtıcı düşünme uygulamaları konusunda aşağıda belirtilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için size uygun seçeneği (X) olarak işaretleyiniz. Derecelendirme aşağıdaki gibidir: 1- Hiç katılmıyorum 2- Katılmıyorum 3- Kararsızım 4- Katılıyorum 5- Tamamen katılıyorum</b>	<b>Hiç Katılmıyorum</b>	<b>Katılmıyorum</b>	<b>Kararsızım</b>	<b>Katılıyorum</b>	<b>Tamamen Katılıyorum</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
bulurum.					
43. Verdiğim kararlar sonrasında durum değerlendirmesi yapıp, o durumda başka nasıl davranabileceğimi düşünürüm.					
44. Yönetici olarak, geçen yıllar içinde zamanla farklılıklara daha ılımlı bakmaya başladım.					
45. Eğitim sistemimizde okul yöneticilerinin yetkilerinin az ama sorumluluklarının çok olduğunu düşünürüm.					
46. Velilerden gelen talep ve şikâyetler, nasıl daha iyi olabiliriz konusunda kendimizi sorgulamamızı sağlar.					
47. Tecrübem sayesinde çeşitli yönetsel kararları, üzerinde düşünmeden yapabilirim.					
48. Sözleşmeli öğretmenlerin kadrolu öğretmenlere kıyasla, kendilerini geliştirmeye daha açık olduklarını düşünürüm.					
49. Öğretmenlerle yaptığım dönem sonu değerlendirme görüşmeleri, bana uygulamalarım ve kararlarım hakkında eleştirel dönüt sağlar.					
50. Uygulamalarım, idari kadroma her zaman “yarın bu koltukta sen oturabilirsin” mesajını verir.					
51. Tecrübelerimi sık sık değerlendirir ve gelecekteki performanslarım için bu eylemlerimi nasıl geliştirebileceğimi düşünürüm.					
52. Türkiye'nin farklı bölgelerindeki okul yöneticilerinin bir araya gelebilmesi için daha çok etkinlik yapılması gerektiğini düşünürüm.					
53. Kendimi farklı mercelerden değerlendirebilmem için, empati kurmamın gerekliliğine inanırım.					
54. Tüm kararları bakanlıktan beklemenin okul yöneticilerinin alternatifler üretmek için sorgulayıcı düşüncelerini engellediğini düşünüyorum.					
55. Geçmişteki her türlü hobi, uğraş ve ilgimin şu andaki yöneticiliğime katkılarını görürüm.					
56. Her sene veya dönem sonunda, o dönem boyunca aldığım notlara bakarak kararlarımı ve uygulamalarımı değerlendiririm.					
57. Bir kararı verdiğim sırada kararın gittiği yönü düşünür ve gerekirse anında değişiklik yaparım.					
58. Belirsizlikten bir konuda herhangi bir karar almış olmayı tercih ederim.					