

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DOKTORA PROGRAMI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ ROLLERİNİ
ANLAMLANDIRMASI**

HAZIRLAYAN

ZEYNEP KAYA AYBEK

DOKTORA TEZİ

ANKARA - 2025

**BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ DOKTORA PROGRAMI**

**OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ ROLLERİNİ
ANLAMLANDIRMASI**

HAZIRLAYAN

ZEYNEP KAYA AYBEK.

DOKTORA TEZİ

TEZ DANIŞMANLARI

**PROF. DR. SADEGÜL AKBABA ALTUN
DOÇ. DR. DENİZ ÖRÜCÜ**

ANKARA - 2025

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Doktora Programı çerçevesinde Zeynep KAYA AYBEK tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 16/01/2025

Tez Adı: Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerini Anlamlandırması

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu)

İmza

Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Başkent Üniversitesi (Jüri Başkanı)	
Prof. Dr. Sadegül Akbaba ALTUN, Başkent Üniversitesi (Danışman)	
Doç. Dr. Deniz ÖRÜCÜ, Nottingham Üniversitesi (İkinci Danışman)	
Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR, Başkent Üniversitesi	
Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ, Karabük Üniversitesi	
Prof. Dr. Serkan KOŞAR, Gazi Üniversitesi	

ONAY

Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü
Tarih: 16 / 01 / 2025

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Tarih: 30 / 12 / 2024

Öğrencinin Adı, Soyadı: Zeynep KAYA AYBEK

Öğrencinin Numarası: 21920311

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Programı: Eğitim Yönetimi Doktora Programı

Danışmanın Unvanı/Adı, Soyadı: Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

Doç. Dr. Deniz ÖRÜCÜ

Tez Başlığı: Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerini Anlamlandırması

Yukarıda başlığı belirtilen Doktora tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 186 sayfalık kısmına ilişkin, 30 / 12 / 2024 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %2'dir. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:.....

ONAY

Tarih: 30 / 12 / 2024

Öğrenci Danışmanları:

Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

Doç. Dr. Deniz ÖRÜCÜ

*Anneme, Babama,
Canım Kızım Cemre'me*

TEŞEKKÜR

Tezimin her aşamasında her zaman yanımda hissettiğim, bilgisi ve tecrübesiyle tezimi tamamlamamda bana yol gösteren değerli hocam Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN'a çok teşekkür ederim.

Doktora öğrenciliğim döneminde ve tez yazım sürecinde sürekli yanımda olan hiçbir konuda yardımını esirgemeyen, bilgisi, hoşgörüsü ile bana rehberlik eden değerli hocam Doç. Dr. Deniz ÖRÜCÜ'ye çok teşekkür ederim.

Tezimin her aşamasında kıymetli görüşleri, önerileri ve destekleriyle yolumu aydınlatan, tez izleme komitemde yer alan değerli hocalarım Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR ve Prof. Dr. Ali Çağatay KILINÇ'a çok teşekkür ederim.

Yol göstericiliği ve verdiği destekle tezimin son haline ulaşmasında büyük katkısı olan kıymetli hocam Dr. Öğretim Üyesi Emrah KAYA'ya çok teşekkür ederim.

Doktora eğitimim süresince manevi desteğini hep hissettiğim canım kızım Cemre AYBEK'e, canım kardeşlerim Sibel ÖZDEMİR ve Cemal Uğur KAYA'ya, kıymetli arkadaşlarım Gülcan ÇALICIOĞLU, Semra ATAMAN, İdil SEYİS ve Gamze Erdoğan ARSLANHAN'a çok teşekkür ederim.

Son olarak eğitimin önemine inanan ve tüm imkânlarını bu uğurda bana sunan canım babam Ali KAYA ve annem Hanım KAYA'ya minnet duyuyor ve teşekkür ediyorum.

Zeynep KAYA AYBEK

Ankara 2025

ÖZET

Zeynep KAYA AYBEK

Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerini Anlamlandırması

Başkent Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Doktora Programı

2025

Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırma biçimlerine ulaşmak ve bu anlamlandırma biçiminin oluşmasına neden olan ögeleri ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda “Resmi liselerde görevli okul müdürleri mesleklerini ve mesleğe ilişkin rollerini nasıl anlamlandırmaktadır?” şeklinde araştırma sorusu oluşturulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Buna yönelik olarak araştırma (i) okul müdürlerinin belirlenmesi, (ii) veri toplama aracının geliştirilmesi ve pilot çalışma yapılması, (iii) saha çalışmasının yapılması, (iv) verilerin analizi ve raporlanması olarak belirlenen aşamalara uygun olarak yürütülmüştür. İlk aşamada okul türündeki farklılıkları dikkate alarak çeşitliliği artırmak amacıyla farklı lise türleri seçilmiştir. Okul türünden kaynaklanan farklılaşmanın veri toplama aşamasında katkı sağlayacağı düşüncesiyle Ankara ilinde eğitim veren farklı lise türleri belirlenmiştir. Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi ve İmam Hatip Lisesinde görev yapan okul müdürleri ile iletişim kurulmuştur. İkinci aşamada bu görüşmelerde kullanılmak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından görüşme esnasında alan notları tutulmuştur. Seçilen iki farklı lise türünde okul müdürleriyle pilot görüşmeler yapılmıştır. Pilot çalışma ile görüşme formunun uygulanabilir olma durumu

belirlenmeye çalışılmıştır. Bu görüşmeler neticesinde görüşme formu üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak forma son hali verilmiştir. Üçüncü aşamada asıl saha görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen farklı lise türlerinde görev yapan 10 okul müdürü ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından görüşme süresince belirlenen okullarda informal gözlemler gerçekleştirilmiştir. Bu gözlemlere ilişkin alan notları alınmıştır. Dördüncü ve son aşamada ise gözlem ve görüşme sonucunda elde edilen veriler analiz edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla doğrulanabilirlik, tutarlılık, transfer edilebilirlik ve inandırıcılık ölçütlerine uygun bazı stratejilerin kullanımı sağlanmıştır. Verilerin analizi yapıldıktan sonra elde edilen bulgular, araştırmada teorik arka plan olarak kullanılan “Anlamlandırma Teorisi”ne göre incelenmiştir. İncelemeler sonucunda çeşitli kategoriler tespit edilmiş ve kimlik inşası temasına bağlı olarak (i) temsilci, (ii) kılavuz, (iii) gönüllü kategorilerine; geçmişe dönük olma temasıyla ilişkili olarak (i) karşılaşılan okul müdürüyle ilgili yaşantılar, (ii) yöneticilikte edinilen tecrübe kategorilerine; sosyal süreç temasında (i) talepler, (ii) beklentiler, (iii) zorluklar kategorilerine; eylemde bulunma temasına bağlı olarak (i) düzen açısından eylemler ve (ii) çeşitlilik açısından eylemler kategorilerine; ipuçlarını fark etme temasıyla ilişkili olarak (i) mesleki bilgi ve beceri bakımından öğretmenden donanımlı olma ve (ii) okulun değişken ve karmaşık yapısı kategorilerine; doğruluk yerine inandırıcılık temasına bağlı olarak (i) duygu boyutu ve (ii) beceri boyutu; süreklilik temasına bağlı olarak (i) tecrübenin yarattığı güven ve (ii) engellenme duygusu kategorilerine ulaşılmıştır. Sonuç olarak okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmada genellikle yönetmelikte tanımlanan görevleri, mevcut seçme ve atama usulü, müdürlükle ilgili tecrübelerinin ve çevre ile kurdukları etkileşimin etkili olduğu görülmüştür. Okul müdürleri bu boyutlardan hareketle mesleki rollerini anlamlandırmış, çeşitli mesleki inançlar geliştirmiş ve anlamlandırma biçimlerine uygun eylemler ortaya koymuşlardır. Bu açıdan bakıldığında okul müdürlerinin kendilerini tanımlamalarında yöneticilikle ilgili rolleri ön plana çıkmakta, öğretime yönelik rollerinin önemli olduğunu ifade etseler de zamanlarının çoğunu idari işlere ayırmışlardır. Söz konusu bulgular ışığında uygulayıcılara, politika yapıcılara ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürünün rolleri, sokak düzeyinde bürokrasi, çift yönlülük, anlamlandırma, Weick’in Anlamlandırma Teorisi

ABSTRACT

Zeynep KAYA AYBEK

Principals' Sensemaking of Their Professional Roles

Başkent University

Institute of Educational Sciences

Department of Educational Sciences

Ph.D. on Educational Administration

2025

The aim of this study is to reach the ways in which school principals make sense of their professional roles and to reveal the elements that lead to the formation of this way of making sense. In line with this purpose, the research question was formulated as follows: "How do principals working in public high schools make sense of their profession and their professional roles? The study employs a phenomenological design based on a qualitative research method. The study was conducted in the following stages: (i) identifying school principals (ii) developing the data collection tool and conducting a pilot study, (iii) conducting the field study, (iv) analyzing and reporting the data. In the first stage, considering the differentiation arising from the type of school would contribute to the data collection phase, different types of high schools providing education in Ankara were determined. School principals from Science High School, Anatolian High School, Vocational and Technical Anatolian High School, Social Sciences High School, Fine Arts High School and Anatolian Imam Hatip High School were contacted. In the second stage, a semi-structured interview form was developed as a data collection tool. This interview form was used in the pilot interviews conducted with principals from two different high school types. The necessary revisions were made and the interview form was finalized based on the insights gathered during the pilot interview. In the third stage, field interviews were conducted with ten high school principals working in different types of high schools who

were chosen through purposive sampling method. The researcher conducted both formal and informal observations in the schools determined during the interview period. Field notes were taken regarding these observations. In the fourth and final stage, the data obtained from the observations and interviews were analyzed. The collected data were analyzed using the content analysis technique. In order to ensure validity and reliability in the research, some strategies were used in accordance with the criteria of verifiability, reliability, transferability and credibility. After the analysis of the data, the findings obtained were analyzed according to the “Weick's Sensemaking Theory” used as the theoretical background in the study. As a result of the analysis, various categories were identified and the categories of (i) representative, (ii) guide, (iii) volunteer were categorized in relation to the theme of identity construction; the categories of (i) experiences related to the school principal encountered, (ii) experience gained in management were categorized in relation to the theme of being retrospective; the categories of (i) demands, (ii) expectations, (iii) difficulties were categorized in the theme of social process; the categories of (i) actions in terms of order and (ii) actions in terms of diversity were categorized in relation to the category of taking action; the categories of (i) being better equipped than the teacher in terms of professional knowledge and skills and (ii) the variable and complex structure of the school; the categories of (i) emotion dimension and (ii) skill dimension in relation to the theme of credibility instead of accuracy; the categories of (i) confidence created by experience and (ii) sense of frustration in relation to the theme of continuity. As a result, it was seen that the duties defined in the regulations, the current selection and appointment procedure, their experiences related to principalship and their interaction with the environment were effective in making sense of the professional roles of school principals. Based on these dimensions, school principals made sense of their professional roles, developed various professional beliefs and took actions accordingly. From this point of view, school principals' roles related to administration came to the forefront in their self-definitions, and although they stated that their roles related to teaching were important, they spent most of their time on administrative tasks. In the light of these findings, several suggestions were made for practitioners, policy makers and researchers.

Keywords: Principal roles, street-level bureaucracy, ambidexterity, sensemaking, Weick's Sensemaking Theory

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Temel Sorusu	9
1.4. Araştırmanın Alt Soruları	9
1.5. Araştırmanın Önemi	9
1.6. Tanımlar.....	10
BÖLÜM II.....	12
KURAMSAL ÇERÇEVE	12
2.1. Anlamlandırma Kavramı	12
2.2. Anlamlandırma Teorileri.....	14
2.3. Karl E. Weick'in Anlamlandırma Teorisi	17
2.4. Araştırma ile İlgili Alanyazındaki Çalışmalar.....	27
2.4.1. Anlamlandırmanın Teorik Çerçevesi	27
2.4.2. Anlamlandırma ve Yöneticiler	28
2.4.3. Anlamlandırma ve Eğitim Politikaları	30
2.4.4. Anlamlandırma Süreci ve Zorluklarla Başetme.....	31

2.5. Okul Müdürünün Roller	33
2.6. Türkiye’de Okul Müdürü Olmak	39
2.7. Sokak Düzeyinde Bürokrasi ve Sokak Düzeyinde Bürokrat	50
2.8. Çift Yönlülük	54
BÖLÜM III	64
YÖNTEM	64
3.1. Araştırmanın Yöntemi	64
3.2. Araştırmanın Deseni	64
3.3. Çalışma Grubu	66
3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması	69
3.4.1. Görüşme	69
3.4.2. Alan Notları	72
3.5. Verilerin Analizi	72
3.6. Geçerlik ve Güvenirlik	73
3.6.1. İnanırlılık	74
3.6.2. Aktarılabirlik	75
3.6.3. Tutarlılık	75
3.6.4. Doğrulanabilirlik	76
3.7. Araştırmacının Rolü	76
3.8. Araştırmanın Sınırlılıkları	77
BÖLÜM IV	78
BULGULAR	78
4.1. Kimlik İnşası	79
4.1.1. Temsilci	80
4.1.2. Kılavuz	83
4.1.3. Gönüllü	85
4.2. Geçmişe Dönük Olma	86

4.2.1. Karşılaşılan Okul Müdürleriyle İlgili Yaşantılar	88
4.2.1.1. Mesleki hayatta karşılaşılan okul müdürleriyle yaşantılar.....	88
4.2.1.2. Öğrencilik yıllarında karşılaşılan okul müdürleriyle yaşantılar	90
4.2.1.3. Yöneticilikte edinilen tecrübe	91
4.2.1.4. Okul müdürlüğü görevinde edinilen tecrübe	92
4.2.1.5. Müdür yardımcılığı görevinde edinilen tecrübe	93
4.3. Sosyal Süreç	93
4.3.1. Talepler.....	97
4.3.1.1. Fayda sağlama	97
4.3.1.2. Öğrenciye fayda sağlama.....	97
4.3.1.3. Okulu geliştirme	100
4.3.1.4. Öğretmenin motivasyonunu artırma	101
4.3.2. Yasal Olma Durumu	104
4.3.2.1. Talepleri kabul etme/ Reddetme.....	104
4.3.2.2. Gri alan	105
4.3.3. Beklentiler	107
4.3.3.1. Bürokratik beklentiler	107
4.3.3.2. Mesleki beklentiler	108
4.3.3.3. Toplumsal beklentiler	109
4.3.4. Zorluklar	110
4.3.4.1. Maddi ve fiziki zorluklar	110
4.3.4.2. Mesleki zorluklar	112
4.4. Eylemde Bulunma	114
4.5. İpuçlarını Fark Etme	119
4.5.1. Mesleki Bilgi ve Beceri Bakımından Öğretmenden Donanımlı Olma	120
4.5.2. Okulun Karmaşık Yapısının Olması	122
4.6. Doğruluk Yerine İnanırcılık	124

4.7. Süreklilik	131
BÖLÜM V	136
TARTIŞMA.....	136
BÖLÜM VI.....	152
SONUÇ VE ÖNERİLER	152
6.1. Sonuç.....	152
6.2. Öneriler	155
KAYNAKLAR.....	159
EKLER	
EK 1: Etik Kurul Onayı	
EK 2: Araştırma İzin Yazısı	
EK 3: Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu	
EK 4: Görüşme Formları	

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 3.1. Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özellikleri	67
Tablo 3.2. Katılımcı okul müdürlerine ait kodlamalar	68

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 2.1. Weick'in (1995) anlamlandırma teorisinin 3 aşaması.....	18
Şekil 2.2. Weick'in (1995) anlamlandırma teorisinin yedi özelliği	20
Şekil 2.3. MEB teşkilat şeması.....	42
Şekil 2.4. MEB taşra örgüt yapısı.....	43
Şekil 2.5. Çift yönlülük için önerilen tipoloji.....	59
Şekil 2.6. Çift yönlülük için önerilen tipoloji.....	62
Şekil 4.1. Kimlik inşası tema ağacı	79
Şekil 4.2. Geçmişe dönük olma tema ağacı.....	87
Şekil 4.3. Sosyal süreç tema ağacı.....	96
Şekil 4.4. Eylemde bulunma tema ağacı.....	114
Şekil 4.5. Eylemler teması için model.....	115
Şekil 4.6. İpuçlarını fark etme tema ağacı	120
Şekil 4.7. Doğruluk yerine inandırıcılık tema ağacı.....	125
Şekil 4.8. Süreklilik tema ağacı	132

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TIMMS	International Mathematics and Science Study
PISA	Program for International Student Assessment

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumu, amacı, temel sorusu, alt soruları, önemi ve tanımlar alt başlıklarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Türk Eğitim Sistemi 18 milyon 710 bin öğrencisi ve 1 milyon 168 bin 896 öğretmeni ile oldukça büyük bir ekosistemdir. Bu sistemde 75 bin 467 okul bulunmakta (Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023-2024, 2024: III) ve belirtilen okul sayısı kadar okul müdürü olduğu düşünülmektedir. Bu haliyle nüfusunun neredeyse dörtte biri öğrenci olan bu büyük yapıda okul müdürlerinin konumları, bu konumları itibariyle sergiledikleri roller ve bu rolleri nasıl anlamlandırdıkları eğitimle ilgili amaçlara ulaşma açısından büyük önem taşımaktadır.

Eğitim sistemi içerisinde önemli aktörlerden biri olan okul müdürlerinin görevleri, sorumlulukları, nitelikleri ve rolleri eğitimle ilgili beklentilerin farklılaşması ve değişen toplumsal koşullar sebebiyle ülkelere göre değişiklik gösterebilmektedir (Hallinger ve Murphy, 1985; Interstate School Leaders Licensure Consortium [ISLLC], 2008; Turan ve Şişman, 2000). Bu farklılıkların bir yansıması olarak eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin programlar, mesleki standartlar ve özellikle mesleki roller değişebilmekte ve çeşitlenebilmektedir (Aypay, 2001; Leithwood, Louis, Anderson ve Wahlstrom, 2004). Merkeziyetçi ve hiyerarşik yapıya sahip Türk Eğitim Sistemi'nde müdür olmak için gerekli şartlar ve göreve gelme süreci Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenmekte, okul yöneticilerinin seçilme ve atanma koşulları MEB'e bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Atama Yönetmeliği'nde detaylandırılmaktadır. Bu yönetmeliğe göre devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasından yönetici adayı olanlar yönetmelikte belirtilen şartları taşımaları halinde başvuru yapabilmekte, MEB tarafından düzenlenen yazılı ve sözlü sınavları sırasıyla aşarak atanmaya hak kazanmaktadırlar (Resmî Gazete, 1 Mart 2024, sayı: 32476). Son olarak 5 Şubat 2021 tarihinde yürürlüğe giren MEB Yönetici Seçme ve

Görevlendirme Yönetmeliği bundan önceki yönetmeliklerden farklılık göstermekte, mevcut yönetmelikte eğitim yöneticisi atama koşulları arasında “eğitim yönetimi sertifikasına sahip olma” şartı da yer almaktadır (Resmî Gazete, 5 Şubat 2021, sayı: 31386).

Genel olarak bakıldığında Türkiye’de okul müdürü olma süreciyle ve okul müdürlerinin konumlarıyla ilgili yasal değişikliklere ve bu süreçle ilgili geçmişi oldukça eskiye dayanan tartışmalara rastlamak mümkündür (Balcı, 1982; Balcı, 1988; Bursalıoğlu, 1976). Bu konular çeşitli politika belgelerinde ve alanyazında sürdürülen akademik çalışmalarda detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Örneğin günümüze kadar, alınan kararları eğitim politikalarına yön vermesi bakımından tavsiye niteliğinde olan 20 Millî Eğitim Şûrası gerçekleştirilmiş ve bu şûralarda birçok kez okul yöneticiliği konusu farklı ağırlıklarda ele alınmıştır. Özellikle 1981 yılında gerçekleştirilen 10. Millî Eğitim Şûrası okul yöneticiliği konusuyla ilgili belirgin kararlar alınmaya başlanması bakımından dikkat çekmektedir (Şen ve Akbaba Altun, 2022). 11. ve 14. Millî Eğitim Şûraları da ele alınan gündem maddelerinin ağırlıklı olarak eğitim yönetimini ilgilendiren konulardan oluşması nedeniyle oldukça önemlidir. 1982 yılında gerçekleşen 11. Millî Eğitim Şûrası’nda, özellikleri itibariyle okul yöneticisi tanımlanmış, okul yöneticisi olmak için yüksek lisans yapmak ve staj uygulamasına katılmak şartları önerilmiş, 1993 yılında yapılan 14. Millî Eğitim Şûrası’nda ise okul yöneticiliğinin uzmanlaşması gerektiği yönünde karar alınmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB], 1981; TTKB, 1982; TTKB, 1993).

MEB’in 2018 yılında yayımladığı 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi de eğitim yöneticiliği konusuna detaylı olarak değinen politika belgelerinden bir diğeridir. Söz konusu belge de okul yöneticiliğinin profesyonel bir meslek alanı haline getirilmesi ve okul müdürlerinin atama, çalışma şartları ve özlük haklarının iyileştirilmesine yönelik birçok hedef belirlenmiştir.

Politika belgelerinin yanı sıra okul yöneticiliğinin mesleki bir kimlik kazanmasının önemi, okul müdürlerinin göreve başlamadan önce örgün eğitimden geçmesi, eğitim yöneticiliğinin standartlarının belirlenmesi ve mesleki rolleri ile ilgili konular alanyazındaki pek çok araştırmada da detaylı olarak incelenmiştir (Kılınç ve Gümüş, 2021; Özdemir, Köse ve Kavgacı, 2014). Söz konusu çalışmalar, politika belgeleri ve mevzuat incelendiğinde Türkiye’de okul müdürlerinin konumu ve okul yöneticiliğinin meslekleşmesi ile ilgili tartışmaların uzun yıllardır sürdürüldüğü görülmekte; okul müdürlüğü hala öğretmenliğe ek

ikinci bir görev olarak ifade edilmekte ve mevcut eğitim kültürü içerisinde “öğretmenliğin devamı” gibi görülmektedir (Balcı, 2021; Şişman ve Turan, 2000). Okul müdürlüğünü, öğretmenliğin devamı olarak görmek, bu iki görevin gerektirdiği farklı yetkinlikleri, sorumlulukları ve özellikle de rolleri göz ardı etmek anlamına gelmektedir. Oysa okul müdürlerinin okulun eğitim öğretime hazırlanmasından, öğretimin iyileştirilmesine, okuldaki görev dağılımının ve iş bölümünün yapılmasına kadar çeşitlenen pek çok görevi, sorumluluğu ve yerine getirmesi beklenen rolü bulunmakta; okul müdürleri görev ve sorumluluklarının da kaynaklık ettiği bu rolleri aracılığıyla okulun hedeflerine ulaşmasını sağlamaktadır (Balcı, 2011; Şişman, 2019).

Okul müdürlerinin sergilediği rollerle ilişkili olarak alanyazında birçok araştırma görmek mümkündür (ör. Arslanargun ve Bozkurt; 2012; Balyer, 2012; Dembovski, 2007). Bu araştırmalara bakıldığında bazılarında okul müdürlerinin hangi rolleri sergilemeleri gerektiğinin (Hazar ve Saylık, 2021; Koşar, Sezgin ve Aslan, 2013; Mitchell ve Castle, 2005), bazı araştırmalarda ise okul müdürlerinin rollerinin etkilerinin neler olduğunun ağırlıklı olarak ele alındığı görülmektedir (Demirtaş ve Özer, 2019; Rogers, 2022; Summak ve Karadağ, 2009; Taylor, 2007; Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012; Yavuz, 2006). Bu araştırmalardan hareketle incelendiğinde okul müdürlerinin sergilediği rollerin eğitim öğretimle ilgili birçok unsuru etkileyebildiği gibi farklı pek çok farklı unsurun etkisiyle de değişebildiği ve çeşitlenebildiği görülmektedir (Balyer, 2012; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Bursalıoğlu, 1976). Bu açıdan okul müdürlerinin rollerinin neler olduğunun, neleri etkilediğinin ve nelerden etkilendiğinin bilinmesi bu konunun öneminin ortaya çıkarılması açısından kritiktir.

Okul müdürlerinin mesleki rollerine yükledikleri anlam ve bu doğrultuda sergiledikleri roller eğitimle ilgili politikaların uygulanması, eğitimin niteliğinin artırılması, pozitif okul ikliminin oluşturulması, okuldaki ilişki ve iletişimin geliştirilmesi, motivasyon ve iş tatmininin artırılması ile zorlu durumlarla etkili bir şekilde baş etme gibi birtakım olgu ve olayları da güçlü bir şekilde etkilemektedir. Bu durum ise bu türlü araştırmalar için iyi bir dayanak noktası oluşturabilmektedir (Coburn, Hill ve Spillane, 2016; Shaked ve Schechter, 2016). Bu bağlamda bu boyutları okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmaları arasındaki ilişkinin odağında açıklamak yararlı olabilir.

Bu anlamda ele alınabilecek önemli unsurlardan birisi okul müdürlerinin rollerinin eğitim politikalarının uygulanması üzerindeki etkisidir. Okul müdürleri rolleri aracılığıyla eğitim politikalarının okullara nasıl yansıtacağı üzerinde belirleyici olabilmektedir (Bush, 2007; Leithwood, 2001). Eğitimle ilgili reformların ve politikaların etkili bir şekilde uygulanması ve hedeflenen sonuçların ortaya çıkarılması, sürecin kavramsal olarak iyi temellendirilmiş olmasının yanı sıra reformların okullarda müdürler aracılığıyla etkili bir biçimde uygulanmasıyla da ilişkilendirilmektedir. Burada vurgulanan politik bir metnin kavramsal ve kuramsal düzeyde iyi yapılandırılmasından ziyade önemli olan politikaların okullarda okul müdürlerinin öncülüğünde ve rehberliğinde uygulanmasıdır (Ganon-Shilon ve Schechter, 2017; Gawlik, 2015). Bununla birlikte okul müdürlerinin, eğitim politikalarının güçlü yanlarını vurgulamak, öğretmenlerin politika eleştirilerini dinlemek, politika uygulamalarına öğretmenlerin kabul ettiği noktalardan hareketle başlamak gibi yollarla reformların anlaşılmasını ve uygulanmasını sağlayabilecekleri de düşünülmektedir. Bu durum eğitim politikalarının uygulamaya yansıtılması açısından okul müdürlerinin rollerini merkezi bir konuma taşımaktadır (Benoliel, 2015; Butt ve Gunter, 2010).

Okul müdürlerinin ortaya koydukları roller okul iklimini de doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Bir okulu diğerinden ayıran münferit özellikleri, okuldaki paydaşların davranışlarına etki eden okula özgü özellikleri okul iklimi olarak ifade etmek mümkündür. “Okulun kişiliği” şeklinde de tanımlanan okul iklimi, okul müdürlerinin sergilediği rollerden etkilenebilmektedir (Hoy ve Miskel, 2020). Okul müdürlerinin destekleyici, güvenilir, iş birliğine ve iletişime açık olması yönünde sergilediği roller okulda pozitif bir okul ikliminin oluşmasına, bununla bağlantılı olarak öğretmen ve öğrencilerin gelişimini sürekli kılmaya ve nitelikli öğrenme ortamı yaratmaya katkıda bulunabilmektedir (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D’alessandro, 2013).

Okul müdürlerinden öğretmenlerin motivasyonunun, iş tatmininin ve performansının artmasını, bununla birlikte öğretmenlerin potansiyellerini yansıtmalarını sağlayacak bir zemin hazırlamaları da beklenir (Hallinger, 2009). Bu bağlamda okul müdürlerinin sergilediği roller, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi yoluyla öğretmenlerin performansının ve dolayısıyla eğitimin kalitesinin artmasını, okulda sürekli öğrenme ortamının gelişmesini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Kılınç, Polatcan, Turan ve Özdemir, 2022; Veletic, Price ve Olsen, 2023).

Okul müdürlerinin sergilediği rollerin üzerinde etkili olduğu bir diğer boyut ise öğrencilerin başarısı ve gelişimidir. Okul müdürlerinin ğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisi ile ilgili alanyazında son yıllarda oldukça yoğun bir araştırma yönelimi bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazılarında okul müdürlerinin ğretim programlarının etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak, öğrenme çıktılarını takip etmek gibi öğretimsel liderlik rolünün önemi vurgulandığı gibi (Hallinger ve Heck, 2011), bazı araştırmalarda ise bu etkinin dolaylı ve düşük düzeyde olduğu belirtilmektedir (Harris ve Townsend, 2007; Leithwood, 2016). Söz konusu etkinin büyüklüğü tartışmalı bir konu olsa da okul müdürlerinin sergilediği öğretimsel liderlik rolünün öğrenme çıktılarının niteliğini etkilediği ağırlıklı olarak vurgulanan bir gerçektir (Hallinger ve Murphy, 1985).

Okul müdürlerinin karşılaştıkları problemleri nasıl ele alacakları ve çözecekleri, zorluklarla baş ederken nasıl tepki verecekleri ve bu süreçleri nasıl yönetecekleri de sergiledikleri rollerden etkilenebilmektedir. Okul müdürleri okullarda çoğunlukla hızlı karar almayı gerektiren, sıklıkla çelişen ve çatışan görüşlerin olduğu pek çok karmaşık durumla karşılaşabilmektedirler. Böyle durumlarda müdürlerden öngörü ile hareket etme, seçenekleri, sonuçları ve önlemleri dikkatli bir şekilde değerlendirme yönünde roller sergilemeleri kriz durumları ile daha etkili baş etmelerine olanak sağlayabilmektedir (Akbaba Altun ve Bulut, 2023; Harris, 2020).

Rolleri bu denli önemli etkiye sahip okul müdürlerinin rollerinin çeşitlenmesine de yasal görev ve sorumlulukları başta olmak üzere toplumun beklentileri, talepleri, okula özgü özellikler gibi pek çok unsur kaynaklık edebilmektedir (Balcı, 2011). Bu anlamda okul müdürlerinden beklenen rolleri yönetim ve liderlik modelleri arasındaki ilişkinin odağında ele alması bakımından Bush'un (2018a) sınıflandırması oldukça kapsayıcıdır. Bush (2018a), yönetim yaklaşımlarını "biçimsel, işbirlikli, politik, öznel, belirsizlik ve kültürel" yaklaşımlar şeklinde gruplandırarak bu yaklaşımların özelliklerini ve bu yaklaşımlarla bağlantılı olarak liderlik rollerini açıklamıştır. Örgütlerin resmi yapısına önem veren biçimsel yaklaşıma göre okullarda okul müdürleri hiyerarşık yapının tepesinde bulunan kişidir ve örgütteki resmi statüsünden kaynaklanan birtakım rollere sahiptir. Bu modellerde özellikle okul müdürünün hedefleri belirleme ve karar verme rolü üzerinde durulmaktadır. İşbirlikli modellerde ise okul müdürlerinin okul çalışanlarının uzmanlıklarını ve becerilerini öğrencilerin faydasına olacak şekilde kullanmalarına olanak yaratmakla sorumlu oldukları düşünmektedir. Dolayısıyla okul müdürlerinden beklenen rol, örgüt yeleri arasında fikri

olarak birliği sağlaması yönündedir. Politik modellerde müdürlerin, şahsi ve örgütsel amaçlara ulaşmalarına imkân verecek güce ve müzakere becerisine sahip olmaları gerektiği öne sürülürken, özne modellerde ise müdürlerin kişilik özellikleri, deneyimleri ve inançları doğrultusunda rollerini yorumladıkları ve sergiledikleri belirtilmektedir. Belirsizlik modellerinde ise eğitim örgütleri “gevşek yapıli örgütler” olarak görülmekte, okul müdürünün okuldaki ortamın doğasına uygun roller sergilemesi gerektiği ifade edilerek duruma özgü rollere vurgu yapılmaktadır. Örgütlerin inançlar, normlar, değerler gibi resmi olmayan taraflarına odaklanan kültürel modellerde ise okul müdürü, okul kültürünü örgütün gerek iç gerekse dış paydaşlarına iletmekle sorumlu görülmekte, bu sorumluluğun bir getirisi olarak da okul kültürünü aktarma ve iletişimi sağlama gibi rolleri ön plana çıkmaktadır.

Benzeri çalışmalar incelendiğinde de okul müdürlerinin rollerinin daha birçok unsura bağlı olarak çeşitlendiği görülebilmektedir Toplumsal yapıda meydana gelen değişimler, toplumun beklentileri ve talepleri ile eğitim politikalarındaki değişimlerin de okul müdürlerinin hangi rolleri sergileyeceği üzerinde etkili olduğu düşünölmektedir (Degenhardt, 2006; Örücü, Arar ve Mahfouz, 2021). Örneğin 21. yüzyılda öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bütüncül bir eğitim anlayışı geliştirme talebi okul müdürlerine bu yönde birtakım rollerin yüklenmesine sebep olmakta, bu bağlamda Fullan’ın (2002) da ifade ettiği gibi bilgi toplumunda okul müdürlerinin özellikle değişime öncülük etmesi ve okulu daha etkili bir öğrenme ve öğretme ortamı haline getirmesi yönündeki rollerini ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte iç savaşlar ve beraberinde gelen uluslararası göç dalgası ise farklı etnik unsurları bünyesinde barındırmaya çalışan eğitim örgütlerinde okul müdürlerinden eşitlikçi ve kapsayıcı olma gibi sosyal adalet liderliğine özgü roller sergilemesi beklentisini yaratabilmektedir (Arar ve Örücü, 2022a; Arar ve Örücü, 2022b; Şişman ve Turan, 2002; Taylor, 2007). Ayrıca daha nitelikli eğitime erişime yönelik toplumun artan baskı ve talepleri de okul müdürlerinin rollerine ilişkin beklentilerin zaman içinde değişmesine ve çeşitlenmesine neden olmakta (Demirhan, Aypay ve Yücel, 2018; Hausman, 2000); bu toplumsal talepler, beraberinde okul yöneticilerinin daha şeffaf ve hesap verebilir bir yönetim biçimi benimsemelerini ve bu doğrultuda roller sergilemelerini de gerektirmektedir (Bülbül ve Demirbolat-Ottekin, 2014; Harris, 2003).

Okul müdürlerinin rolleri toplumun ve örgütün sosyolojik bağlamı dışında okul müdürlerinin mesleki bilgisi, becerisi ve deneyimi gibi unsurlardan da etkilenebilmekte; göreve yeni başlayan okul müdürü ile deneyimli okul müdürü ya da mesleki donanımı olan

ve olmayan okul müdürlerinin rollerini farklılaştırabilmektedir. Bu noktada önemli bir ayrıntı okul müdürlerinin göreve başlamadan önce ve görevlerinin ilk yıllarında içinde bulundukları koşullara verdikleri tepkilerin, görevlerinin ilerleyen yıllarında karşılaştıkları durumları da neredeyse benzer bir perspektiften anlamlandırmalarına ve mesleki rollerini bu doğrultuda sergilemelerine neden olmasıdır (Cooner, Quinin ve Dickman, 2008). Bu durum okul müdürlerinin mesleki rollerini gerçekleştirmelerinde yaşantılarının önemini ön plana çıkarmanın yanı sıra bu rolleri nasıl anlamlandırdıklarına dair boyutları araştırmayı düşündürmesi bakımından da dikkate değerdir.

Okul müdürleri rolleri aracılığıyla eğitim hizmetinin kamuya sunulmasına aracılık etmekte; okullarındaki işleri yürütürken bir taraftan mevcut yapıyı korumak diğer taraftan da okulun iç ve dış çevresinin gelen taleplerini, beklentilerini ve kimi zaman bu çevrelerden gelen birbiriyle uyumsuz istekleri karşılamaya çalışmaktadırlar (Shaked ve Schechter, 2016). Ayrıca okulların dışarıdan girdi alan ve çevresine çıktı sunan yapılar olması sebebiyle bu iki etkileşim alanının arasına sıkışmaktadırlar. Bu durumdaki okul müdürlerinden bazıları okullarının değişim taleplerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilirken bazıları ise var olan yapıyı sürdürmekte dahi zorlanabilmektedirler (Balıkçı, 2016; Çetin, 2019; Diktaş, 2021).

Okul müdürlerinin örgütün mevcut yapısını sürdürürken değişim ihtiyacını karşılamak üzere sergiledikleri yaklaşımı “çift yönlülük” olarak kavramsallaştıran March (1991), bu tercihin örgüte özgü olduğunu; bu tercihin anlaşılması için örgütün sahip olduğu kaynakların, risk faktörlerinin ve bağlamın hem kurumlar arası hem de kişiler arası düzeyde karşılaştırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu noktada, 21. yüzyılın okul yöneticilerinin farkında olarak ya da olmayarak içinde bulundukları “çift yönlülük” durumu düşünüldüğünde, kendi mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamak önem taşımaktadır. Eğitim liderliği alanyazınında etkili liderlik eylemlerinin neler olduğu, bunların nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği, hangi faktörler üzerinde etkili oldukları, bu etkinin yönü (doğrudan, dolaylı) ve miktarı (küçük, orta, büyük) yaklaşık 40 yıldır tartışılmakta ve araştırılmaktadır (Hallinger, 2011; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2020). Ancak giderek artan talep ve beklentilerin kesişiminde görev yapan okul müdürlerinin kendi mesleki rollerini anlamlandırma süreçlerine ilişkin bilgilerimiz oldukça sınırlıdır. Okul müdürlerinin, liderlik ve yöneticilik eylemlerinin sınırlarını iyi belirlemesi ve beklentileri karşılamak için etkili yöneticilik-liderlik bağlantısını kurabilmesi okulun amaçlarına ulaşması açısından kritiktir.

Okullarda hem teknik (yapı) boyutu yürütmek hem de farklı taleplere yanıt vermek gibi dinamik bir işlevi olan okul müdürlüğünün, işi yapan bireylerce nasıl anlamlandırıldığını görebilmek, okul yöneticiliğinin meslekleşme sorunu tartışmalarına yeni bir boyut kazandırabilir (Coşkun Demirpolat, 2016; Kılınç, Koşar, Er ve Koşar, 2017; Konan, Çelik ve Çetin, 2018). Bu noktada “anlamlandırma” ile yorumlama ve algılama arasında belirgin farklılıklar olduğunu belirtmek gerekir. Yorumlama ve algılama mevcut zihinsel şemaya yeni bir eklenti yapılması şeklinde ortaya çıkarken anlamlandırmada bir şemanın, ipucunun olmadığı veya ipuçları ile şemanın bağlantısının kurulamadığı durumlarda meydana gelmektedir. Dolayısıyla yorumlamanın ve algılamanın, anlam oluşturma bileşenleri olduğu, anlamlandırmanın bir keşiften ziyade bir icat olduğu benzetmesi yapılabilir (Grisoni ve Beeby, 2007, Sutcliffe, 2013; Weick, 1995). Ayrıca anlamlandırmada sadece bireyin kişilik özellikleri, psikolojik yapısı değil bağlamsal pek çok koşul da dikkate alınmaktadır. Tüm bu özelliklerin ve koşulların da etkisiyle bir eylemin ortaya konulması ise anlamlandırmanın belirtilen kavramlar açısından en ayırt edici yanını oluşturmaktadır (Dervin, 1998; Weick, 1995). Özetle anlamlandırma, müdürlerin herhangi bir görüşü ya da durumu nasıl yorumladıklarından ziyade, bu düşünce ya da durumu, geçmiş tecrübelerinden faydalanan fark edip örgütü için nasıl uygulamaya dönüştürdüğü ile ilgilidir (Bümen ve Holmqvist, 2022; Weick, 2009; Wilkinson ve diğerleri, 2019). Bu yönüyle anlam oluşturmada bir müdürün, elde ettiği verileri “eyleme dönüştürülebilir bilgi” olarak kullanması beklenmektedir. Bireyin toplumdaki rolünü içinde bulunduğu toplumun kültüründen ve değerlerinden aldığı, rolü sayesinde toplumsal sistemin üyesi olduğu, rolünü toplumun kültüründen doğan kurallar çerçevesinde ortaya koyduğu, rolü için amaç ve araç seçerken toplumsal normların yönlendirmesine göre karar alabildiği düşünüldüğünde bu bağlamsal koşulların özünde nelere karşılık geleceği önemli bir araştırma konusuna işaret etmektedir (Parsons, 2015).

Eğitim sistemin büyüklüğü, işleyişi ve hedeflerine ulaşması açısından bakıldığında eğitim hizmetinin sunulmasında önemli yapılardan birinin okul ve bu kamu hizmetinin sağlanmasında okullarda görev yapan etkili aktörlerden birinin okul müdürleri olduğu düşünüldüğünde müdürlerin mesleki rollerinin oldukça önemli olduğu ve okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarının bilinmesinin bir gereklilik olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı çoklu talepler ekseninde Türkiye’de resmi liselerde görevli okul müdürlerinin yasal görev ve sorumluluklarının ortasında kendi mesleki rollerini anlamlandırma biçimini anlamaya çalışmaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Okul müdürlerinden, mesleki rollerini yerine getirirken bir taraftan yasal yetkileri çerçevesinde mevcut yapıyı sürdürmeleri, diğer taraftan değişim ve dönüşümlere ayak uydurmaları, hatta bu konuda öncülük etmeleri beklenmektedir. Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik sınırlarını doğru belirleyebilmesi, karmaşık beklentileri karşılayabilmesi ve okulun amaçlarına ulaşabilmesi açısından kendi mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıkları mesleklerinin icrası bakımından oldukça önemlidir. Bu nedenle araştırmanın amacı tüm bu talepler karşısında okul yöneticilerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktır.

1.3. Araştırmanın Temel Sorusu

Resmi liselerde görevli okul müdürleri mesleklerini ve mesleğe ilişkin rollerini nasıl anlamlandırmaktadır?

1.4. Araştırmanın Alt Soruları

1. Okul müdürleri mesleklerini nasıl tanımlamaktadır?
2. Mesleklerini anlamlandırmada okul müdürlerini etkileyen unsurlar nelerdir?
3. Okul müdürleri mesleki rolü gereği bir eylemde bulunurken anlamlandırma süreçleri nasıl gerçekleşmektedir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmada okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl tanımladıkları, mesleki rollerini anlamlandırmalarını etkileyen unsurların neler olduğu, mesleki rolleri gereği eylemde bulunurken anlamlandırma süreçlerinin nasıl gerçekleştiği analiz edilerek politika yapıcılar, uygulamacılar ve araştırmacılar için önemli çıktılar elde edilmesi beklenmektedir. Araştırmacı tarafından, okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıkları, eğitimin kalitesinin artırılması, okul ikliminin şekillendirilmesi, öğrenci başarısının artırılması ve gelişimlerinin desteklenmesi, öğretmenlerin performansının artırılması ve mesleki gelişimine katkı sağlanması konularıyla ilişkili olduğu için hem eğitim yönetimi alanına hem de bu alandaki araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırma biçimleri farklı yöntemler ve

farklı örneklemeler yoluyla ele alınabilir ve söz konusu kavramın ulusal alanyazında önemli bir çalışma alanı olarak incelenmesine katkıda bulunabilir.

Ayrıca yasa ve yönetmeliklerle görevleri ve sorumlulukları belirlenen okul müdürlerinin rollerine ilişkin bakış açıları ile bu tanımlamalar ve rol beklentileri arasındaki olası boşluğun neden ya da nelerden kaynaklandığının bilinmesi okul müdürlerinin seçilme ve atanma kriterlerinin belirlenmesinde ve mesleki gelişim ihtiyaçlarının saptanmasında yol gösterici olabilir.

Son olarak bu çalışmada okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında etkili olan bileşenlere yönelik çıkarımlar beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırma okullarda etkili bir yönetimin oluşturulması bakımından okul yöneticilerine ve yönetici adaylarına farklı bir bakış açısı sunabilir.

1.6. Tanımlar

Okul Müdürü: Araştırmada okul müdürü fen lisesi, Anadolu lisesi, meslek lisesi gibi farklı lise türlerinde görev yapan okul müdürleridir.

Okul Müdürünün Roller: Okul müdürlerinin eğitim ve öğretim, personel ve öğrencilerle ilgili iş ve işlemler başta olmak üzere sergilediği rolleri ifade etmektedir.

Sokak düzeyinde bürokrasi (street level bureaucracy): Micheal Lipsky (1980) tarafından ortaya atılan kavram devlet adına kamu hizmetini vatandaşlarla birebir etkileşimde bulunarak sunan okul yöneticileri, öğretmenler, polisler gibi kamu çalışanlarından oluşan yapıyı ifade etmek için kullanılmaktadır.

Sokak düzeyinde bürokrat (street level bureaucrat): Micheal Lipsky (1980) bu kavramla sosyal hizmet uzmanları, polisler, öğretmenler, okul müdürleri gibi kamu hizmetini halkla birebir temas kurarak sunan ve yetkilerini bu hizmeti sunmak amacıyla kullanan kamu çalışanlarını tanımlamaktadır. Araştırmada eğitim hizmetinin devlet adına sunulmasında aracı rolü üstlenen farklı lise türlerinde görevli okul müdürleridir.

Çift yönlülük (ambidexterity): Okul müdürlerinin okullarda hem iç hem de dış kaynakları eş zamanlı bir şekilde kullanarak mevcut yapıyı korumaları (kullanım) ve yenilik yapma, yeni fırsatlar oluşturmaları (keşif) yönündeki yeteneklerini ifade eder.

Anlamlandırma (sensemaking): Araştırmada okul müdürlerinin mesleki rollerini geçmiş deneyimlerinin rehberliğinde nasıl anlamlandırdıklarını ifade eden bilişsel bir süreçtir.

Weick'in Anlamlandırma Teorisi: Karl Edward Weick (1995) tarafından Anlamlandırma Teorisi olarak ortaya atılan teoriye göre örgütlere çevreden sürekli girdi akışı olmakta ve örgütler bu girdi akışından etkilenmektedirler. Bu boyutuyla anlamlandırma, uyaranları bir çerçeve içine yerleştirme, bu yolla uyaranları anlamak, açıklamak, tahminde bulunmak, yorumlamak için zemin sağlamaktır. Bu çalışma bu teori üzerine temellendirilmiştir. Bu teoriden yararlanılarak okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anladıkları, açıkladıkları, yorumladıkları kısacası nasıl anlamlandırdıkları açıklanmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmada teorik arka plan olarak kullanılan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir. Öncelikle anlamlandırma kavramı ve anlamlandırma teorileri hakkında bilgiler sunulmuştur. Ardından teorik dayanak noktası olarak belirlenen Karl E. Weick'in Anlamlandırma teorisi tüm ayrıntılarıyla aktarılmıştır. Son olarak Anlamlandırma Teorisi ile ilgili alanyazındaki çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Anlamlandırma Kavramı

Anlamlandırma, bireyin yaşam akışı içerisinde özellikle beklenmedik bir durumla karşılaştığında, bu durumla baş edebilmek için geçmiş deneyimlerinin rehberliğinde bir ipucu yakalaması ile başlayan süreci işaret etmektedir. Anlamlandırma, uyarıyı bir çerçeve içine yerleştirmek, bir çerçeveye yerleştirmek ise uyarıyı anlamak, açıklamak, tahminde bulunmak ve yorumlamak için zemin hazırlamaktır. Anlamlandırma aynı zamanda, süregiden bir durum kesintiye uğradığında, kişinin bu kesinti ya da krizle nasıl başa çıktığını da anlamak demektir (Gioia, 2006; Weick, 1995). Bu yönüyle anlamlandırma sürecinin, akış içerisinde bir ipucunun fark edilmesi, fark edilen ipucunun yorumlanması ve bu doğrultuda eyleme geçilmesi şeklinde gerçekleştiğini ifade etmek mümkündür (Maitlis ve Christianson, 2014). Anlamlandırma süreci kimi zaman ipucu olarak bir inançla başlayıp tartışma ve beklenti ile sonuçlanabilmekte, kimi zaman da eylemle başlayıp taahhüt ya da manipülasyon biçimini alabilmektedir. Hangi yolla başlarsa başlasın anlamlandırmayla yapılmak istenen anlaşılır ve açık olan vasıtasıyla, daha az belirgin olanı ilişkilendirmek ve belirsizliği aşmaktır (Weick, 2009).

Anlamlandırma, kişinin kendi gerçekliğini nasıl oluşturduğu ve bu gerçekliği hayata nasıl yansıttığıyla ilgili bir kavramdır. Bir başka deyişle anlamlandırma, bireyin yaşadığı olayları, sorunları anlamlandırmaya çalıştığı bilişsel bir süreç olarak da tanımlanmaktadır. Bu süreçte birey değerleri, deneyimleri, inançları ve bulunduğu ortam gibi hem içsel hem de dışsal faktörlerin etkisiyle yaşadıklarından birtakım ipuçları yakalamaktadır. Daha sonra ise topladığı bu ipuçlarından yola çıkarak bir eylem ortaya koymakta ve bu yolla yaşadığı durumun üstesinden gelmeye çalışmaktadır (Brown, Colville ve Pye, 2015). Bu açıdan

bakıldığında anlam oluşturma süreci, bireylerin veya örgütlerin kafa karıştırıcı, şaşırtıcı veya normal durumla çelişen bir olayla karşılaşmalarıyla yani beklentilerinin karşılanmadığı veya belirsiz bir durum ya da olay söz konusu olduğunda başlamakta ve süreç bu şekilde tekrarlanmaktadır. Bu nedenle anlamlandırma, burada belirtilen yolla anlamın sürekli olarak yeniden inşa edildiği dinamik bir sürece karşılık gelmekte (Grisoni ve Beeby, 2007); anlamlandırma sürecinin detaylı olarak incelenmesiyle de bireylerin mevcut sonuçlara nasıl ulaştığı ve bu sürecin altında yatan nedenler hakkında bilgilere ulaşılabilir (Ganon-Shilon and Schechter, 2017).

Anlamlandırma kavramı örgüt literatürüne 20. yüzyılda girmiş olsa da kavramla ilgili çalışmaların geçmişinin çok daha eskilere dayandığı bilinmektedir. Bu çalışmalardan hareketle kavram için 1960'lı ve 1970'li yıllar arasında araştırma zemininin oluşturulduğu, 1990'lı yıllarda ise yapılan araştırmalarda kavramın derinleştirildiği görülmektedir (Maitlis ve Christianson, 2014).

Alanyazında anlamlandırma kavramı, yaklaşım ve teori olmak üzere farklı bakış açıları etrafında şekillenmektedir. Bu belirsizliğin benzeri, kavramın bireysel mi yoksa kolektif bir etkileşim sürecinin etkisiyle mi olduğu konusunda da yaşanmaktadır. Anlamlandırmanın zihinsel haritalar, şemalar gibi bireysel ve bilişsel ya da insanlar arası etkileşim gibi kolektif ve söylemle ilgili bir süreç mi olduğuna dair henüz fikir birliği sağlanamadığı görülmektedir (Maitlis ve Christianson, 2014; Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 2005). Ayrıca anlamlandırmanın günlük, anlık olarak ortaya çıkan olaylarla mı ilgili olduğu, yoksa kriz ya da değişim dönemlerinde yakalanan ipuçlarıyla mı tetiklendiği konusunda da görüş ayrılıklarına rastlanabilmektedir (Patriotta ve Brown, 2011). Bunların yanı sıra anlamlandırmanın geçmişe dönük yaşantılardan, olaylardan vb. etkilendiği vurgulansa da (Weick, 1995), anlamlandırmanın geleceğe yönelik olarak gerçekleşebileceği de ifade edilebilmektedir (Gioia, 2006; Corley ve Gioia, 2011).

Araştırmalara bakıldığında kavramla ilgili farklı açıklamalar ve sınıflandırmalar yapıldığı da görülebilmektedir. Örneğin Schildt, Mantere ve Cornelissen'in (2020) anlamlandırma tanımı ve anlamlandırma sürecine dair açıklamaları oldukça kapsayıcı olması açısından dikkate değerdir. Schildt vd. (2020), anlamlandırmayı, gözlemlerin ve inançların belirli bağlamlara, açıklamalara ve söylemlere dayandırılmaya çalışıldığı hem bireysel hem de kolektif bir çaba olarak ifade etmekte, bununla birlikte (1) otomatik, (2)

algoritmik, (3) doğaçlama ve (4) yansıtıcı anlamlandırma olmak üzere dört tür anlamlandırma sürecinden bahsetmektedir. Bunlardan ilki olan otomatik anlamlandırma, ipuçlarının çok az dikkat gösterilerek sezgisel yollarla anlamlandırılmasına dayanan bir süreçtir. Bu anlamlandırma türünde yeni bakış açıları değil mevcut zihinsel şemalar ve yorumlar dikkate alınmakta ve duruma uygun cevaplar sağlayan yollar değiştirilmeden kabul edilmektedir. Algoritmik anlamlandırma ise belli söylemler aracılığıyla önceden oluşturulan algoritmalara dayanan ve öngörülebilir biçimde gerçekleştirilen anlamlandırma sürecidir. Bu anlamlandırma türünde nelerin olup bittiğine ve neden olduğuna dair makul ve rasyonel açıklamalar sağlayan bilgi ve söylemler mevcuttur. Bu söylemler bireylere durumu detaylandırabileceği ve normalleştirebileceği hazır anlatılar sağlamaktadır. Doğaçlama anlamlandırma, çıkarımların devamlı olarak değerlendirilmesini ve tutarsız ipuçlarının fark edilmesini içeren anlamlandırma türüdür. Yansıtıcı anlamlandırma ise gözlemleri, inançları ve eylemleri ilişkilendiren, karşılaşılan farklı durumların bilinçli olarak değerlendirilmesini içeren bir süreci ifade etmektedir.

Bu tartışmalı yanlarına ve çok çeşitli tanımlarına rağmen bir olgunun ya da olayın detaylarıyla incelenmesine ve anlaşılmasına imkân vermesi sebebiyle anlamlandırma ile ilgili yapılan çalışmalara ilginin giderek arttığı görülmekte, anlamlandırmanın bu yönü örgüt yönetimi alanında çalışanların da bu kavram üzerine yoğunlaşmalarında etkili olmaktadır. Özellikle anlamlandırma süreçlerinin ayrıntılı irdelenmesi makro süreçlerin altında yatan mikro süreçlerin anlaşılması açısından fayda sağlamakta, bu durum anlamlandırmanın örgütsel araştırmalarda merkezi bir konum elde etmesine sebep olmaktadır (Brown, Colville ve Pye, 2015).

2.2. Anlamlandırma Teorileri

Anlamlandırma ile ilgili olarak alanyazında yıllar içerisinde oluşan bilgi birikiminin etkisiyle farklı teoriler ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu anlamda alanyazında, Russell, Stefik, Prolli ve Card (1993); Dervin (1998); Klein, Wiggins ve Dominguez (2010) ile Weick'in (1979) çalışmalarına ve anlamlandırma ile ilgili görüşlerine sıklıkla başvurulduğu görülmektedir. Bu araştırmacılar yaptıkları çalışmalarla anlam oluşturma'nın farklı boyutlarına vurgu yapmakta, kavramla ilgili teorik yapının oluşmasına, derinleşmesine ve zenginleşmesine katkıda bulunmaktadır.

Russell vd. (1993), anlamlandırma ve bilgi teknolojilerinin ilişkisine değinmekte ve anlamlandırmanın bilgi teknolojilerinin geliştirilmesine sunduğu katkı boyutuna dikkat çekmektedirler. Araştırmacılar, anlamlandırma ile daha derin bir kavrayış geliştirmeyi amaçlamakta, bunun için bilginin toplanmasını ve düzenlenmesini sağlayan tüm davranış yelpazesine odaklanmaktadır. Anlamlandırma sürecinin incelenmesiyle hangi bilgiye sahip olunduğunun değil sahip olunan bilgiye ulaşma yollarının ve araçlarının keşfedilmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bilgi akışının sürekli olduğu günümüz dünyasında, anlamlandırma sayesinde elde edilen verilerden daha iyi araçlar ve teoriler önermenin mümkün olabileceğini belirtmektedirler.

Dervin (1998), anlam oluşturmaya bireylerin, mevcut deneyimleri ve yeni karşılaştığı durumlar arasındaki boşlukları fark ettiği, bunlar arasında bağlantı/köprü kurduğu, elde ettiği sonuçları değerlendirdiği ve bu doğrultuda eylemde bulunduğu bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu bakış açısına göre anlamlandırmanın öncüllerinden birisi bireyin bir duruma nasıl baktığı ve o durumla ilgili hangi anlamı paranteze alıp yeni bir anlam inşa ettiğidir. Dervin (1998), anlamlandırma ile bireyin gerçekte ne düşündüğünü, hissettiğini, istediğini, hayal ettiğini anlamayı amaçlamakta, örgütün ya da grubun anlamlandırması yerine müşteri, hasta, çalışan gibi örgütün üyesi olan bireylerin anlamlandırmasına odaklanmaktadır. Bireyin anlamlandırma biçiminin bilinmesinin, insanlarla daha iyi iletişim kurmaya ve insanlara hizmet edecek sistemler tasarlamaya rehberlik edebileceğini belirtmektedir. Bu görüş anlamlandırma sürecinin oluşmasında dikkatleri bireye ve bireyin öznel deneyimlerine çekmektedir. Anlamlandırmada bireylerin birbirleriyle kurdukları iletişimin önemi oldukça büyüktür. İnsanlar arasında kurulan iletişim yoluyla bireyler birbirlerine yaşam deneyimlerini, beklentilerini, inançlarını aktarmakta, bu durum ise bireylerin sahip olduğu bilgilerin sürekli biçimlenmesine neden olabilmektedir. Deneyimler ve gözlemler kişiden kişiye farklılık gösterse de bu farklılıklar bireyler arasında kurulan diyalog/iletişim yoluyla birbiriyle uyumlu hale gelebilmektedir. Kişiler arasındaki diyalogların yanı sıra kişilerin iletişim kurdukları ortam da paylaşılan bilginin şekillenmesine etki edebilmektedir (Agarwal, 2012; Dervin, 1983).

Anlamlandırma konusunda görüşlerine sıklıkla başvuru alan Klein vd. (2010) anlamlandırmayı, bir ekibin/takımın özellikle belirsizlik anlarında, içinde bulunulan durumun açıklığa kavuşturulduğu ve gelecek hakkında öngörülebilir bir süreç olarak tanımlamaktadır. Klein vd. (2010), Dervin'den farklı olarak, anlamlandırmanın tek

tek bireylerden ziyade ekip üyelerinin birlikte inşa ettikleri, yorumladıkları, müzakere ettikleri bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bir durumun ya da olayın ortaklaşa nasıl anlamlandırıldığının ekibin yapısal özelliklerine, üyelerin becerilerine ve içinde bulunulan duruma bağlı olduğunu belirtmektedir. Örneğin ekibin hiyerarşik veya işbirlikçi gibi farklı biçimler alan yapısal özelliklerinin, ekip üyelerinin sahip oldukları becerilerin ve ekibin içinde bulunduğu koşulların anlamlandırma sürecini etkilediğini vurgulanmaktadır. Ekip üyelerinin anlam oluşturmak için hangi veriyi seçtikleri ve nasıl anlamlandırdıklarının bireylerin sahip olduğu zihinsel şemalardan etkilendiği gibi bu sürecin tersinin de mümkün olabildiği görüşünü ileri sürmektedir. Toplanan veriler mevcut zihinsel şemaları etkileyebilmekte, aykırı veriler mevcut şemaların da değişmesine neden olabilmektedir. Bu görüş dikkatleri anlamlandırma sürecinin inşasında ekibin düşünme ve yorumlama biçiminin etkisine yöneltmektedir (Klein vd., 2010).

Araştırmacılar ayrıca ekibin sahip olduğu bilgi ve deneyimin anlam oluşturma üzerindeki etkisine de farklı bir yorum getirmektedirler. Geçmişte edinilen bilgilerin ve deneyimlerin bir durumun içindeki aykırılıkların geçiciymiş veya önemsizmiş gibi algılanabilmesine sebep olabileceği görüşünden hareketle ekibin sahip olduğu bilgi ve deneyimlerin de içinde bulunulan koşulların tehlikelerini ya da önemini göz ardı etmelerine neden olabileceğini belirtmektedirler. Bu açıdan özellikle kriz durumlarında ekibin tecrübesinin anlamın inşasında kör nokta oluşturabileceğine vurgu yapmaktadırlar. Özetle ekibin yapısının, üyelerinin ve ekibin içinde bulunduğu çevrenin anlamlandırma üzerinde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar (Klein vd., 2010).

Anlamlandırma ile ilgili pek çok araştırma olmasına rağmen örgüt düzeyinde anlamlandırma hakkında ilk kitap Karl Edward Weick (1969) tarafından yazılmıştır. Kavramla ilgili ilk kitabı "*The Social Psychology of Organizing*" adıyla 1969 yılında yayımlayan Weick, anlamlandırmayı örgütsel bağlamda ele almakta, örgüt üyelerinin anlamlandırma yoluyla eylemlerini ortaya koyduklarını ifade etmektedir. Araştırmacıların çoğu bu araştırmada da değinildiği üzere anlamlandırmada bireylerin ya da küçük grupların etkileşimine ve bu etkileşimden doğan anlamlandırma sürecine ya da anlamlandırmanın bilgi teknolojilerinin geliştirilmesi üzerindeki etkisine odaklanırken Weick bu kavramın örgüt bağlamında detaylıca ele alınmasını sağlamaktadır (Sandberg ve Tsoukas, 2015). Weick'in (1969) ortaya attığı Anlamlandırma Teorisi'ne göre örgütlere çevreden sürekli girdi akışı olmakta ve örgütler bu girdi akışından etkilenmektedirler.

Anlamlandırma, bu akış içinde dikkati örgütün yapısından ziyade sürece kaydırmakta ve bu yolla belirsiz ortamlara geçerken örgütün bu yoğun belirsizliklerle baş etmesine katkı sağlamaktadır. Anlamlandırmanın örgütler için önemi de tam olarak burada ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın kuramsal temelini anlamlandırmanın örgütsel bağlamda bütün detaylarıyla irdelenmesine olanak sağladığı için Weick'in (1969) Anlamlandırma Teorisi oluşturmaktadır. Bu teori, kamu hizmetinin sunulmasında aracı olan okul müdürlerinin okullarda sergiledikleri mesleki rollerini çift yönlülük denilen, bir taraftan mevcut yapıyı korurken diğer taraftan değişime ayak uydurmak olarak ifade edilen kullanım ve keşif rollerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya ve detaylandırmaya katkı sağlayabilir.

2.3. Karl E. Weick'in Anlamlandırma Teorisi

Weick (1995), örgütün evrimsel bir sürecin sonucunda oluştuğunu iddia etmiş, bu durum ise örgütlerin nasıl çalıştığına dair yeni bir düşünce tarzının oluşmasına sebep olmuştur. Bu açıdan Weick'i (1995) diğer örgüt teorisyenlerinden ayıran en önemli özellik örgütleri nesnel bir yapı olarak görmeyip örgütlerin öznel yanına vurgu yapmasıdır. Örgütün ortaya çıkmasında, örgüt üyeleri arasındaki iletişim ve ilişkiler ile örgüt üyelerinin değerleri, inançları ve amaçları etkili olabilmekte, birey sadece davranışlarıyla değil, bu unsular aracılığıyla da örgütün bir parçası haline gelmektedir. Bu açıdan yaklaşıldığında üyelerin davranışlarının örgüt içindeki etkisi aslında düşünülenenden daha fazla olmakta ve bu nedenle örgüt çalışanlarının anlamlandırmaları üzerinde durmak giderek daha fazla önem kazanmaktadır.

Örgüt üyeleri günlük yaşamda pek çok girdi ve eylemle karşılaşmaktadırlar. Örgüt üyeleri özellikle alışık olmadıkları girdiler ile karşılaştıklarında “*Buradaki olay ya da durum nedir? Şimdi ne yapmalıyım?*” türünden sorulara yanıt aramakta ve bu yolla içinde bulundukları durumu anlamlandırmaya çalışmaktadırlar (Weick, 2009). Örgüt üyelerinin bu ve benzeri sorular yoluyla yapmaya çalıştıkları aslında bir “*referans çerçevesi*” yaratmak, fark ettikleri uyaranı bu çerçeve içine yerleştirmek, bu yolla uyaranı açıklamak, ilişkilendirmek ve anlamaktır (Weick, 1979).

Weick (1995), anlamlandırmanın en yalın haliyle üç aşamalı bir şekilde ortaya çıktığını belirtmektedir. İlk aşamada örgütte günlük girdi akışından öne çıkan bir girdi fark edilmekte ve o girdi geçmişte yaşanan bir deneyimin ışığında değerlendirilmektedir. İkinci aşamada örgüt üyeleri tarafından fark edilen (paranteze alınan) girdi ile ilgili bir açıklama oluşturulmakta ve girdi rasyonelleştirilmekte, akla yatkın bir açıklama haline dönüştürülmektedir. Üçüncü aşama ise örgütün diğer üyelerini harekete geçirmek üzere bu açıklamanın söyleme ve eyleme dönüştürülmesidir. Bu yolla örgüt üyelerinin yaşadıkları ya da çevrelerinde gözlemledikleri olayları nasıl anlamlandırdıklarını ve sonucunda hangi eylemlere dönüştürdüklerini anlamamanın mümkün hale geldiğini ifade etmektedir.



Şekil 2.1.

Weick'in (1995) anlamlandırma teorisinin 3 aşaması

Weick'e (1995) göre örgüt üyeleri bu şekilde anlam oluşturmaya çabalarlarken öncelikle günlük girdilerden öne çıkan bir girdiyi fark etmektedirler. Burada öne çıkan girdi, örgüt üyelerinin yaşanan olayların içinden daha önce deneyimlemedikleri ya da aykırı buldukları bir durumu/olayı ifade etmektedir. Böyle bir durumda örgüt üyeleri yakaladıkları ipucunu geçmişteki bir yaşantıyla eşleştirmekte, bu yolla belki de ilk defa karşılaştıkları durumu daha önce tecrübe ettikleri bir olayla ilişkilendirip daha bilinir ve başedilir hale getirmektedirler. Bu sürecin ardından geçmişteki tecrübeleri ışığında bu girdiyi yorumlayarak makul bir açıklama oluşturmaktadırlar. Burada yapılmaya çalışılan yakalanan ipucunu deneyimlerden faydalanarak mantıklı bir açıklamaya dönüştürmek ve bir çözüme kavuşturabilmektir. Bu aşamadan sonra ise bu açıklama, başkalarının da anlam oluşturabilmesi ve eylemde bulunabilmesi için örgüt üyeleriyle kurulan iletişim ve etkileşim yoluyla dile getirilmekte yani söyleme dönüştürülmektedir.

Weick (1979), örgütün çevresiyle iletişim ve etkileşime açık ya da kapalı oluşunun girdileri fark etme ve tepkide bulunma biçimlerini etkilediğini belirtmektedir. Bu nedenle de “*Dışarıda olan nedir? Örgütün içinde olan nedir? Biz nerede olmalıyız?*” sorularının anlamlandırmanın odağında bulunduğunu ifade etmektedir. Bu sorulara bulunan yanıtların örgütte yaratılan bir gerçeklik dünyası olduğunu, bununla birlikte örgütün dışında da bir gerçekliğin var olduğunu göstermektedir. Burada önemli olan ise bu iki gerçeklik dünyası arasındaki anlayış farkını görerek bu anlayışları eşgüdümlü hale getirmek ve bu doğrultuda bir eylem ortaya koyabilmektir. Bu görüş bir taraftan da sadece örgütlerin çevrede olan değişimleri algılayıp harekete geçmekle kalmadığını, çevresel faktörlerden etkilendiği gibi çevrede değişim yaratma gücüne de sahip olduğuna işaret etmektedir.

Weick (1995), anlamlandırmayı gerek örgüt içindeki gerekse örgütün dış çevresindeki gerçekliklerin örgüt üyeleri tarafından anlamlandırılıp eyleme dönüştürüldüğü bir süreç olarak tanımlamaktadır. İpucu olarak fark edilenin ise aslında daha önce yapılan bir eylemin sonucu olduğunu vurgulamaktadır. Anlamlandırma Teorisi’ne göre anlam yaratırken insanlar sadece etraflarında olan olayları, fikirleri algılayıp yorumlamamakta, anlamlandırmaları doğrultusunda eylemler ortaya koymaktadırlar. Bu noktada anlamlandırmada önemli olan öğelerden birinin problemlerin yorumlanmasından ziyade ulaşılan yorumlardan yola çıkılarak eylemde bulunulmasıdır. Anlamlandırma bu yönüyle, yorumlama ve karar vermeden farklılaşmaktadır (Dervin, 1998; Weick, 2009). Weick (1995), anlamlandırma ve yorumlama arasındaki farkı, keşif ve icat arasındaki farka benzeterek açıklamaktadır. Yorumlamayı var olanı keşfetmekle, anlamlandırmayı ise icat yapmakla ilişkilendirmektedir. Bu benzetmedeki amacı anlamlandırmanın, anlam oluşturunun etkin katılımıyla gerçekleşen aktif bir süreç, yorumlamanın ise daha edilgen bir faaliyet olduğunu gösterebilmektir. Ayrıca bu benzetme yoluyla anlamlandırmada, anlamı yaratanın yani anlam oluşturunun ön planda olduğunu, bu süreçte aktif rol aldığını ve anlam oluşturarak risk aldığını vurgulamaya çalışmaktadır.

Weick (1995), teorisinde anlamlandırma ile yorumlama, algılama, karar verme gibi bilişsel süreçleri karşılaştırıp farkını ortaya koymakta, bu savını güçlendirmek için anlamlandırmanın yedi ayırt edici özelliğini ön plana çıkarmaktadır.



Şekil 2.2.

Weick'in (1995) anlamlandırma teorisinin yedi özelliği

Bu özelliklerden birincisi kimlik inşasıdır. Bu özellikte anlatılmak istenen, anlam oluşturma yoluyla çevresiyle etkileşim halinde olan bireyin ve örgütün sürekli olarak kimliğini yeniden inşa etmekte olduğudur. Kimliğin yeniden inşasında “*Başkaları beni/bizi nasıl görüyor?*” ve “*Başkalarının beni/bizi nasıl gördüğünü düşünüyorum?*” soruları oldukça önemlidir. Örgüt içinde birey, kendisi ve temsil ettiği topluluğun üyesi olarak varlık göstermektedir. Bu bağlamda bireyin sergilediği davranış sadece kendisinin değil, bağlı olduğu topluluğun da bir yansımasıdır. Bu nedenle bireyin davranışı örgütü etkilediği gibi örgütten de etkilenmektedir. Birey bu etkileşim doğrultusunda çevresinde gerçekleşen duruma uygun bir kimlik sergileyerek aslında o durumu nasıl anlamlandırıdığını gösterebilmektedir (Weick, 1995). Bununla birlikte bireyin bir durumu anlamlandırması o

durumla karşılaştığında bireyin neyi veya kimi temsil ettiğiyle de ilgilidir. Tıpkı çevrenin bireyin anlamlandırmasını etkilediği gibi bireyin statüsü de bulunduğu konum itibarıyla kendisini nasıl anlamlandırırdığı üzerinde etkili olabilmektedir (Weick, 1979). Örgüt üyelerinin farklı durumlarla sürekli karşılaştığı ve bu nedenle anlamlandırmanın sürekli olduğu göz önüne alındığında örgüt üyesi için de kimlik inşasının süreklilik arz ettiği görülebilmektedir. Bu yönüyle anlamlandırma bireysel ya da örgütsel kimliği sürekli olarak yeniden tasarlayan ve yineleyen bir süreçtir (Weick, 2022).

Anlam oluşturma bir diğer özelliği retrospektif yani geçmişe dönük olmasıdır. Bu özellikle anlatılmak istenen anlam oluştururken bireylerin ya da örgütlerin, içinde bulunulan anda gerçekleşen olayları, geçmişte yaşanan olay ya da durumla ilişkilendirmesi ve bu yolla çıkarım yapmaya çalışmasıdır. Burada yapılan ise deneyimlerden yararlanılarak mevcut duruma yönelik bir tahminde bulunmadır (Weick, 1995). Bu süreç aslında bireyin geçmiş deneyimlerini referans alarak yeni durumu anlamlandırmasına yardımcı olmaktadır. Geçmiş deneyimi, bir girdi ile karşılaşan bireyin olumlu ya da olumsuz bir sonuca ulaşmasına etki etmektedir. Bu nedenle şimdiki zamanda olanları anlamlandırabilmek için deneyimlerden faydalanmak oldukça işlevsel görünmektedir. Bu yönüyle bakıldığında anlamlandırmada daha önce gerçekleşmiş, denenmiş olanın referans alındığı ve içinde bulunulan anda meydana gelen her şeyin insanların geçmişte yaşadıklarından etkilendiği söylenebilir (Weick, 2022). Weick (1995) bir deneyimin anlamının, egonun bu deneyime verdiği özel dikkate bağlı olarak değişikliğe uğradığını da vurgulamaktadır. Bu noktada anlamlandırma yalnızca deneyime değil bu deneyime yöneltilen dikkate de bağlıdır. Bireyin geçmiş deneyimlerinden hangisini ipucu olarak seçeceğinde bu dikkatin önemi oldukça fazladır. Mevcut duruma yakın görülen deneyim sıklıkla referans çerçevesi olarak algılanmaktadır.

Üçüncü özellik anlamlandırma doğrultusunda bir eylem ortaya koymakla ilgilidir. Bu özelliğe göre anlam oluştururken birey ve çevre arasında etkileşim olmakta, buna bağlı olarak birey/örgüt bir gerçeklik inşa etmekte ve sonucunda ise bir eylem ortaya koymaktadır. Anlam oluşturma ön koşulu eylemde bulunmaktır. Eylem ortaya koyma aslında anlamlandırılan durumun yaratılması anlamına gelmektedir. Bireylerin ortaya koyduğu eylemler, çevrelerindeki bilgiyi anlamlandırmalarına ve bu doğrultuda hareket etmelerine bağlıdır. Bu süreç zamanla örgüt içinde kültürün, rutinlerin gelişmesine sebep olabilmektedir. Her eylem ortaya koyulduğunda örgütsel davranış repertuarı da değişmekte ve genişlemektedir (Weick, 1995).

Weick (1995), ortaya konulan eylemlerle ilgili olarak “*İnsanlar ne yaptıklarını, ancak yaptıktan sonra anlarlar.*” görüşünü ileri sürmektedir. Bu anlayışın altında fikirlerden ve niyetlerden önce eylemin gerçekleştirildiği, ardından örgüt üyelerinin o eyleme anlam yüklediği ve eyleme uygun bir açıklama geliştirildiği inancı yatmaktadır. Bireylerin ortaya koyduğu eylemle, o eyleme dair sahip oldukları fikir ya da teori farklı olabilmektedir. Anlam oluşturma, eylem ve niyet arasındaki bu boşluğu fark etmek için bir imkân yaratmaktadır. Eylem, ifade edilebileceği gibi engellenebilir, vazgeçilebilir veya kontrol edilebilir. Bu durumun eylemin görünür sonuçlar üretmekten başka anlamı etkileyecek farklı yolları da olabileceğini göstermektedir. Bu yönüyle eylem, gerçekliği anlamamanın bir başka yoludur (Ancona, 2012). Gioia (2006), eylemde bulunma ve bulunmamanın yöneticinin karşılaşacağı gerçeği yarattığını, bu sebeple yöneticilerin hem kendi hem de örgüt çalışanlarının eylemlerinin sonuçlarını yorumlarken birer “anlam yöneticileri” rolü üstlenmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu rol gereği olarak da yöneticilerin proaktif ve yaratıcı olmalarının beklendiğini vurgulamaktadır.

Dördüncü özellik, anlam oluşturma sürecinin sosyal bir süreç olmasına vurgu yapmaktadır. Bu özellikle anlatılmak istenen örgüt üyesinin kim olduğuna bağlı olarak çevredekilerin üyeyi tanımlamasının değişebildiği, aynı şekilde içinde bulunulan durumun da örgüt üyesinin kim olduğunu ve ne düşündüğünü etkileyebildiğidir. Weick’e (1995) göre anlamlandırma bir anlam yapıcı ile başlasa ve tekil bir faaliyet gibi görünse de hiçbir birey hiçbir zaman tek bir anlam oluşturuşu gibi hareket etmez. Bunun nedeni bireysel kimliklerin başkalarıyla etkileşim süreci içinde oluşmasıdır. Anlam oluşturuşu bireyler/örgütler paylaşılan anlamlar, ortak dil, semboller vb. aracılığıyla diğer bireylerle etkileşime girmekte; konuşmalar, görüşmeler ve yorumlar yoluyla da örgütsel ortamı değiştirmektedir. Örgütteki bireyler deneme yanılma yoluyla, iletişim ve söylemler aracılığıyla kendi aralarında algılarını paylaşarak ortak anlamlar yaratmaktadırlar (Weick, 1979).

Weick (1995), örgütü ortak bir dilin ve sosyal etkileşimin geliştirilmesi ve kullanılması yoluyla sürdürülen, bireyler arasında paylaşılan anlamlardan oluşuş bir ağı olarak ifade etmektedir. Bu özellik, bireyin davranışının, başkalarının davranışlarına bağılı olduğunu ve bireyin sosyal çevresi değiştiğinde buna bağılı olarak davranışının da değiştiğini öne sürmektedir. Bu nedenle başkalarının eylemleri, bireyin bir amaçtan, eylemden vazgeçmesine, değiştirmesine ya da yoğunlaşmasına neden olabilmektedir.

İletişim kurmak, sohbet etmek, konuşmak bireyler arasında temasa aracılık etmektedir. Bireyler başkalarıyla etkileşime girerek yeni fikirler oluşturmakta ve bu fikirleri örgütün diğer üyelerine iletmektedirler. Kişiler, etkileşim ve iletişim halindeyken birbirlerinin ne yaptığını ya da ne yapmak üzere olduğunu dikkate almak ve buna göre kendi davranışlarını yönlendirmek durumundadırlar. Örgüt ortamının önemli bir bölümünü de bu iletişimden doğan konuşmalar, söylemler, anlaşmalar, beklentiler, inançlar vb. oluşturduğu için anlam oluşturma ile ilgilenen araştırmacıların bu boyuta dikkat etmeleri gerekmektedir (Weick, 1995).

Anlamlandırmanın beşinci özelliği anlamlandırmanın sürekli oluşudur. Anlamlandırma sürekli olan bir durumu ifade etmektedir. Bu özelliğe göre örgüt içinde bireyleri uyaran, tetikleyen pek çok girdi bulunmakta, bireyler bu girdilerden, farklı olarak algıladıklarından ipuçları çıkarmakta, bu durum girdi akışının da sürekliliği sebebiyle kesintisiz olarak devam etmektedir (Weick, 1993). Anlam oluşturmada birey akış halindeki durumlardan bir “anı” almakta ve bu andan ipuçları toplamaktadır. Bu haliyle anlamlandırma başlamaz veya durmaz, sürekli inşa edilir denilebilir. Çünkü birey her zaman karmaşık ortamların içinde bulunmakta, bu durum da sürekli olarak anlam inşa edilmesi anlamına gelmektedir (Weick, 1995). Örgüt içindeki ilişkiler uzun ya da kısa süreli olmasının yanı sıra aynı zamanda oldukça yoğundur. Özellikle kısa süreli örgütsel ilişkilerde, örgüt üyeleri birbirleri hakkında daha az şey bildikleri için süreç içinde beklenmedik durumlarla karşılaşma olasılığı daha yüksek olmaktadır. Beklenmedik durumla karşılaşan birey, bu durumlardan ziyade duyguların benzerliğinden dolayı geçmiş deneyimine başvurmaktadır. Anlam oluşturma, ileriye yönelik uygulanabilir bir yol sağlayana kadar tekrar eder. Anlamlandırma hiçbir zaman tamamen sona ermez ancak geçici dinlenme noktalarına ulaşır (Sonenshein, 2007; Weick, 1993).

İpuçlarını fark etme olarak ifade edilen altıncı özellik ise anlam oluşturma yoluyla bireyin önceki deneyimlerini yeni karşılaştığı durumu anlamlandırmak amacıyla ipucu olarak kullanmasıdır. Burada bireyin geçmiş deneyimleri ışığında neyi fark ettiğine odaklanılmaktadır. Bireyler, çeşitli referans noktalarından ya da deneyimlerinden çıkarımlar yaparak içinde bulundukları durumu anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. İnsanların yaşadıkları durumun içinde ipucu olarak fark ettikleri aslında önceki eylemlerinin sonucu yani geçmiş deneyimleridir. Bu açıdan hangi ipucunun çıkarılacağı ve nasıl yorumlanacağı bağlamla ilişkilidir. Örneğin örgütsel hiyerarşide farklı seviyelerde görev alan kişilerin

karşılaştıkları durumlar karşısında anlamlandırma biçimleri bu görevlerinden etkilenebilmektedir (Weick, 1995).

Anlamlandırma sürecinde birey, çevresinden ipuçları toplayıp bunları yorumlamaya ve açıklamaya çalışmaktadır. Bu durum bireylerin neler olup bittiğini anlamasına ve mevcut düzenin devam ettirilmesine katkı sağlamaktadır (Weick, Sutcliffe ve Obstfeld, 2005). İpuçlarından hareketle bir eylem ortaya konulduğunda, bireyler başka bireylerin anlam oluşturmalarını etkileyebilmek amacıyla rasyonel bir açıklama yapmaya, oluşturduğu anlamlandırmayı rasyonelleştirmeye ve bu yolla inandırıcılığı sağlamaya çalışmaktadırlar (Weick, 1993).

Son özellik ise anlamlandırma yoluyla belirsizliğin olduğu bir durumda akla uygun bir açıklamanın yapılması ve belirsizliğin etkisinin azaltılması yani rasyonelleştirilmesidir (Klein, Moon ve Hoffman, 2006; Weick, 1995). Anlamlandırmada mevcut durumun rasyonelleştirilmesi ve düzensizliğin düzene kavuşması için geçmiş deneyimler doğrultusunda makul açıklamalar yapılmaktadır (Weick vd., 2005). Anlamlandırma, içinde bulunulan duruma özgü makul koşullar yaratarak eyleme geçilmesini mümkün kılmakta ve bu şekilde belirsizlik durumlarıyla başa çıkılmasını sağlamaktadır (Maitlis, 2005).

Duruma uygun bir açıklama oluşturabilmek ve hızlı tepki verebilmek için anlam yaratmada doğruluktan ziyade inandırıcılığa önem verilmektedir. Anlamlandırmada önemli olan duruma uygun iyi bir hikâye oluşturmaktır. Rasyonel bir açıklama, belirsizliğin giderilmesi, sürecin devam ettirilmesi için yeterli görülmektedir. Anlamlandırmada, belirli bir anlayışın, bir durumun gerçekleriyle doğrudan örtüşmesi fikrinden ziyade akla yatkınlığa yani belirli bir anlayışın haklı olduğu fikrine dayanmaktadır. Bu yönüyle anlamlandırma sürecinde doğruluktan ziyade sosyal olarak kabul edilebilir, pragmatik ve inandırıcı olan önem kazanmaktadır (Weick, 1995).

Weick (1979), anlamlandırmada gerçeğe göreceli olarak bakma türünden bir yaklaşımın benimsendiğini, bu açıdan insanların duyuşal deneyimlerini açıklayan ancak aynı zamanda ilginç, duyuşal açıdan çekici ve hedefe uygun olana inanacaklarını ifade etmektedir. Anlamlandırmada önemli olan doğru cevabı bulmaktan ziyade bütünsel bir resim oluşturabilmektir. Bunu sağlamak ve bir durumu açıklamak için ise tek bir doğru harita bulunmamaktadır. Bu bağlamda Weick (1995) dikkatleri örgütten ziyade örgütlenmeye

çekmekte, hatta örgüt teorisi geliştirmek isteyenlerin örgüt konusunu çalışmak yerine örgütlenmeye yoğunlaşmalarını önermektedir. Ayrıca anlamı örgüt üyelerinin oluşturduğunu ve olguların ise bu anlam tarafından inşa edildiğini vurgulamaktadır.

Örgütler çevrelerindeki değişimi fark edip yorumlamakta ancak sadece bununla kalmayıp değişim sürecinde makul olduğunu düşündüklerini seçmekte, bu yolla değişime ayak uydurmaya çalışmakta ve hatta değişim de yaratmaktadırlar (Aksoy, 2014). Weick (1993), 13 deneyimli itfaiyecinin Mann Gulch denilen yerde çıkan ve yangın söndürmede görev alan itfaiyecilerin hayatlarını yitirmeleriyle trajik bir şekilde sonuçlanan olayı, örgüt yapısı ile anlamlandırma arasındaki ilişkinin bir örneği olarak sunmaktadır. Bu olaydan yola çıkarak örgütlerin daha zorluklar ve belirsizlik karşısında dirençli yapılar olabilmesi için bazı öneriler sıralamaktadır. Bunlardan ilki içinde bulunulan koşula uyacak şekilde, daha önce birbiriyle ilişkisi olmayan nesnelerin, biçimlerin ve metinlerin yeni anlam oluşturulacak şekilde birleştirilmesidir. Bununla örgütün karşılaşılan probleme elinde doğru araçlar olmasa bile çözüm üretebilme kapasitesine sahip olmasını anlatmaktadır. Diğer bir öneri ise örgüt üyelerinin zihinsel olarak, boşalan her rolü üstlenebilme ve grubu yeniden oluşturabilme bilincinde olması gerektiğidir. Burada vurgulanan hangi koşulda olursa olsun örgüt üyelerinden herhangi birinin gerekli durumlarda gerekli rolü alması, örgüt üyelerinin her koşula uyum sağlayabilmesidir. Özellikle değişim ve kriz durumlarında bireylerin farklı roller üstlenmeye ya da ekip üyeleri içinden birilerinin farklı roller üstlenmesi gibi tezahürlere hazırlıklı olabilmesidir. Üçüncü öneri örgütlerde kendine aşırı güvenmenin ve temkinli davranmanın sonucuyla ilgilidir. Örgütler, aşırı özgüvenli veya temkinli olduklarında örgütte merak ve yaratıcılık ortadan kalkmakta ve bunun bir sonucu olarak yeni durumlara ve koşullara uyum sağlamada zorluklar ortaya çıkmaktadır. Dördüncü öneride örgüt üyeleri arasında dürüstlük temelinde güven ilişkisi oluşmasının, belirsiz durumlar ortaya çıktığında üyelerin uyum içinde rol dağılımı yaparak durumla başetmelerine katkı sağlamasıyla ilgilidir. Bu öneride örgüt üyeleri arasındaki ilişkinin önemine dikkat çekmekte ve güvene dayalı ilişkinin örgüt içindeki zorlukları aşmadaki etkili olduğunu vurgulamaktadır. Weick (1995) bu önerilerle birlikte örgütlerin anlamlandırma konusunda yetersiz olduklarında, karar vermede yeterli ve iyi olmalarına rağmen eylemlerinin sonuçlarında başarısızlıkla karşılaşabileceklerini belirtmektedir. Çünkü anlam oluşturmada bağlamsal koşullar dikkate alınmakta ve eğer örgütler anlamlandırmada etkili olamazlarsa bağlamsal koşulları doğru bir şekilde okuyamamaktadırlar.

Weick (1976), örgütlerin rasyonel yapılar olduğu görüşünün, örgütleri anlamak için rasyonel yöntemlerin kullanılması gerektiği fikri ile sonuçlandığını, bu durumun ise örgütlerde rasyonel olmayan yapıların, bölümlerin, kararların vb. anlaşılması için yeterli olmadığını belirtmektedir. Gevşek yapılı sistem özelliği gösterdiğini söylediği okulların yapısını anlamak için de aynı şekilde okulların irrasyonel yönünün anlamlandırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Weick (1982), okulların diğer örgütlerden farklı olduğunu ve bu nedenle yönetiminin de diğer örgütlerden farklı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Karşılaşılan zorlukları aşmak, sorunların üstesinden gelmek için okulların bu şekilde esnek bir yapıya sahip olmalarını oldukça işlevsel bulmaktadır. Ayrıca eğitim yöneticilerinin okulları diğer örgütlerle aynı yapıya sahip sistemler olarak görme yanlılığına kapıldıklarını, bu bakış açısıyla okullarda performans izleme, iş tanımlarını belirleme, sorunlarla başa çıkmada rutinler belirleme, planlama, kaynak tahsis etme gibi eylemlere yöneldiklerini ifade etmektedir. Bu faaliyetler aslında örgütlerde şu dört özelliğin bulunduğu varsayımına dayanmaktadır:

1. Birbirine bağlı insanların bulunduğu kendi kendini düzelten rasyonel bir sistemin varlığı,
2. Hedeflerin varlığı ve bu hedeflere ulaşma yolları ve araçları üzerinde fikir birliği,
3. Bilginin yayılması,
4. Sorunların ve bu sorunlara verilen yanıtların öngörülebilir olması.

Weick (1982), bu varsayımın okullarda karşılık bulmadığını ve bu bakış açısı sebebiyle okulların yanlış yönetildiğini iddia etmekte, doğru bilinen yegâne model olarak bürokratik modelin uygulandığını, bu modelden doğan başarısızlıkları kapatmak için de başarısızlığın başka kişilere bağlandığını ifade etmektedir. Bu açıdan dikkatleri okul yöneticilerine çekmekte, okul yöneticilerinin mevcut koşullara uyum sağladığı gibi değişen şartlara ve beklenmedik taleplere de uyum sağlayabilmeleri ve esneklik gösterebilmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Bu sistemlerde liderlik bir odakta toplanmaz, çünkü çok sayıda sorun ve o sorunlarla ilişkili bağlantı bulunmaktadır. Ayrıca bu sistemde yöneticiler, örgüt üyelerinin hemfikir olduğu konulara dikkat etmelidirler, çünkü bu konular sistemi bir arada tutabilmekte ve yön verebilmektedir.

Gevşek bağıli sistemlerde hedefler yerel koşullara göre uyarlanmaktadır. Dolayısıyla farklı okul yöneticilerinin farklı hedefleri bulunabilmektedir. Burada asıl önemli olan *“Hedeflerin gerçekleştirilmesi sisteme yön veriyor mu?”* sorusuna verilen yanıttır. Gevşek bağıli sistemlerde okul yöneticilerinin ortak bir yön duygusu yaratması gerekmektedir (Weick, 1982). Bu açıklamalar ışığında bakıldığında araştırmada Anlamlandırma Teorisi’nin, Weick’in (1982) ifadesiyle *“gevşek bağıli bir sistem”* olan okullarda görev yapan okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarının ortaya çıkarılmasında güçlü teorik bir arka plan sunacağı düşünülmektedir. Okul müdürlerinin, esnek bir yapıya sahip okullarda mevcut yapıyı sürdürmeye, değişken ve beklenmedik koşullara uyum sağlamaya çalışırken mesleki rollerini anlamlandırmalarını açıklamada teorinin boyutları yol gösterici olabilir ve kapsamlı bir bakış açısı sunabilir.

2.4. Araştırma ile İlgili Alanyazındaki Çalışmalar

Yöneticilerin rollerini anlamlandırmaları ile ilgili araştırmalar incelendiğinde yapılan araştırmaların farklı temalar altında toplanabildiği görülmektedir. Bu anlamda alanyazında yapılan çalışmalar genel olarak şu dört tema altında incelenebilmektedir:

1. Anlamlandırmanın Teorik Çerçevesi
2. Anlamlandırma ve Yöneticiler
3. Anlamlandırma ve Eğitim Politikaları
4. Anlamlandırma Süreci ve Kriz Durumları

2.4.1. Anlamlandırmanın Teorik Çerçevesi

Anlamlandırma kavramının teorik çerçevesiyle ilgili farklı görüşlerin olduğu birçok araştırmayı alanyazınında görmek mümkün. Örneğin Allard-Poesi (2005), anlamlandırma ile ilgili araştırmalarda her ne kadar öznel süreçlerin ortaya çıkarılmasına odaklanılsa da öznel süreçlere ilişkin nesnel bilgiye ulaşma çabasının baskın olduğu bulgusuna ulaşılmışlardır. Bu yönüyle anlamlandırma sürecinin standartlaştırılmış bir üretim halini almasından, bu durumun da aslında anlamlandırmanın doğasına ters düşen bir yaklaşıma dönüşmesinden söz etmiş ve bunun bir paradoksa yol açtığını belirtmiştir.

Sandberg ve Tsoukas (2015), ise Weick'in Anlamlandırma Teorisi ile ilgili araştırmalardan yola çıkarak anlamlandırmayla ilgili kavramın sınırlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar ele aldıkları araştırmalardan hareketle anlamlandırmanın beş önemli bileşenini tanımlamışlardır. Bu bileşenleri; (1) anlamlandırmanın belirli bölümlerle sınırlı olması, (2) belirsiz olaylar tarafından tetiklenmesi, (3) belirli süreçler yoluyla gerçekleşmesi, (4) belirli sonuçlar üretmesi, (5) belirli durumsal faktörlerden etkilenmesi olarak belirlemişlerdir. Ayrıca anlamlandırmayı etkileyen olayları planlanmış büyük olaylar, planlanmamış büyük olaylar, planlanmış küçük olaylar, planlanmamış küçük olaylar, büyük/küçük ve planlı/planlanmamış olayların karışımı olmak üzere beş kategoriye ayırmışlardır.

Maitlis ve Christianson (2014) alışmalarında diğerk araştırmalardan farklı olarak anlamlandırmanın teorik ve kavramsal tanımlarına odaklanmıştır. Araştırmacılar anlamlandırma ile ilgili teorik ve kavramsal çerçevede farklılıklar olmasına rağmen ortaklaşılant bazı noktalar da bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ortaklaşılant noktaları anlamlandırmanın sabitlikle değil geçicilikle ilgilenmesi, ipuçlarının anlamlandırmada merkezi bir rol oynaması, ontolojik farklılıklarına rağmen anlamlandırmanın sosyal bir süreç olması, bir durumun paranteze alınıp, yorumlanması ve eyleme dönüştürölmesi olarak belirtmiştir.

Weick'in Anlamlandırma Teorisi ile örgüt, örgütlenme arasındaki ilişki ise Weber ve Glynn'in (2006) araştırmalarında kapsamlı bir şekilde tartışılmıştır. Araştırmacılar alışmalarında Anlamlandırma Teorisi çerçevesinde anlamlandırmanın örgütlerin ayrıntılı olarak incelenmesi için yararlı bir zemin sağladığını, insanların kurumlara rağmen değil, kurumlarla birlikte anlam kazandıklarını vurgulamışlardır. Çalışmada örgütsel bağlamın örgüt çalışanlarının örgütü anlamlandırmalarını etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2. Anlamlandırma ve Yöneticiler

Anlamlandırma yoluyla farklı pozisyon ve kademelerdeki yöneticilerin görevlerini, sorumluluklarını nasıl anlamlandırdıkları bu kavramla ilgili bir başka çalışma alanı olarak öne çıkmaktadır. Örneğint DeMatthew (2015), okul müdürlerinin kapsayıcılığı nasıl anlamlandırdığını ve bunun okul bağlamı ile ilişkisini araştırmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrutusunda okul müdürlerinin seçimi ve eğitimi konusunda önerilerde

bulunulmuştur. Okulların bulunduğu bölgenin özellikleri ve okul müdürünün deneyimi dikkate alınarak alternatif yönetici eğitimleri sunulmasını, özellikle sosyoekonomik düzeyi düşük olan yerleşim yerlerindeki okullardaki müdür sirkülasyonunun azaltılmasını önermiş, kapsayıcı ve etkili okulların yaratılmasında okul müdürlerinin kararlı, deneyimli ve bilgili olmasının önemini vurgulamıştır.

Parry (2003), üst düzey yöneticilerin rollerini anlamlandırmalarına çalışırken Balogun ve Johnson (2004) orta düzey yöneticilerin değişimi nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmıştır. Parry (2003), üst düzey yöneticilerin mesleki yaşamlarını anlamlandırmalarını etkileyen faktörleri Anlamlandırma Teorisi çerçevesinde açıklamaya çalışmıştır. Bu araştırmada yöneticilerin değerleri, inançları, ahlaki kuralları, etnik kökenleri, eğitimi ve mesleki geçmişleri, deneyim süreleri ve cinsiyetleri anlamlandırmayı etkileyen temel unsurlar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte örgütsel anlatıların ve söylemlerin, eylemleri ve anlamlandırmayı şekillendirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Balogun ve Johnson (2014) ise orta düzey yöneticilerin değişimi nasıl anlamlandırdıklarını incelemiş ve değişim sürecinde bilişsel şemaların nasıl değiştiğini ortaya koymuştur. Okul yöneticilerinin değişim sürecinde kritik bir rol oynadığını vurgulamıştır.

Weck (2019) ise araştırmasında eğitim reformlarının okul müdürleri tarafından nasıl anlamlandırıldığına odaklanmıştır. Araştırmasında Anlamlandırma Teorisi’den hareketle okul müdürlerinin eğitimle ilgili reformları nasıl anlamlandırdıklarını ve okul ortamına nasıl yansıttıklarını ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Araştırmacı, okul müdürlerinin öğrenci odaklı performans değerlendirme sisteminin, öğretmenler tarafından uygulanmasını okullarında nasıl teşvik ettiklerinden hareketle, reformları nasıl anlamlandırdıklarını ve uyguladıklarını açıklamaya çalışmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin etkili iletişim kurmaları, öğretmenlerle iş birliği içinde çalışmaları okulda güvene dayalı bir ortamın oluşmasına katkıda bulunduğu, bu durumun ise eğitim politikalarının okullarda öğretmenler tarafından etkili bir şekilde uygulanmasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Moskop (2022) ise okul müdürlerinin liderlik tiplerini ve bu tipleri nasıl anlamlandırdıklarını Anlamlandırma Teorisi perspektifinden ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada müdürlerin okullarında sergiledikleri liderlik deneyimleri ve yöneticilik sürecinde çalıştıkları okulun bağlamının etkili olduğu çıkarımını yapmıştır. Okul müdürünün liderliği nasıl anlamlandırdığının, öğretmenlerin algılarının ne olduğunu, değişimin nasıl

anlaşıldığını ve hangi eylemlerin neden ortaya konulduğunu aydınlatmaya yarayacağını belirtmiştir.

Okul müdürlerinin gelecekteki mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıkları Reid'in (2020) çalışmasında detaylı olarak ele alınmıştır. Bu araştırmanın sonucuna göre okul müdürlerinin gelecekte ağırlıklı olarak güvenliğe, öğrencilerin ve öğretmenlerin hem duygusal hem zihinsel açıdan desteklemek durumunda kalacakları ve velilerle etkileşime odaklı roller sergileyeceklerine dair inanca sahip olduklarını ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin gelecekteki mesleki rollerine dair bu şekildeki anlamlandırma biçimlerinin müdürlük görevinde kalma ya da görevden ayrılma yönündeki kararlarını etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

2.4.3. Anlamlandırma ve Eğitim Politikaları

Anlamlandırma yoluyla eğitim politikalarının nasıl anlaşıldığı ve uygulamaya nasıl yansıdığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Örneğin Laff (2021) 9-12.sınıf düzeyinde görev yapan okul yöneticilerinin eğitimde eşitlik konusunu ve eşitlikle ilgili politikaları nasıl anlamlandırdıklarını araştırmıştır. Bu araştırmada eğitim politikalarının okul yöneticilerinin uygulamalarını doğrudan yönlendiremediği, okul yöneticilerinin politikaları anlamlandırmalarında ve bu doğrultuda uygulamaya yansıtımalarında okulun ve okulun bulunduğu bölgenin bağlamının etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun ise beraberinde eğitim politikalarının her okulda farklı uygulamalar şeklinde ortaya çıkmasına sebep olduğu belirlenmiştir.

Coburn (2005) de eğitim politikalarının okul müdürlerinin aktarıcılığında, öğretmenler tarafından uygulamaya nasıl yansıtıldığına odaklanmıştır. Bu araştırmada okul müdürlerinin eğitim politikalarını kendi anlamlandırma biçimine uygun olarak şekillendirdiği, yorumladığı ve okulun bağlamına uyarladığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca okul müdürlerinin eğitim politikalarının, mevcut anlayışlarını destekleyen yönlerine daha fazla ilgi gösterdikleri; müdürlerin eğitim politikası konusundaki anlayışlarının da öğretmenlerin bu politikaları yorumlama ve uygulama biçimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Marz ve Kelchtermans (2013) ise eğitimcilerin sahip oldukları kişisel inançların öğretime yönelik uygulamaları nasıl etkilediğini Weick'in Anlamlandırma Teorisi

çerçevesinde belirlemeye çalışmıştır. Eğitimcilerin, eğitimle ilgili reformları nasıl anlamlandırdıklarının bu reformları tanımlama ve reformlara yönelik hangi eylemleri sergileyecekleri üzerinde belirleyici olduğu, bu sürecin salt rasyonel bir duruma karşılık gelmediği, eğitimcilerin reformları anlamlandırmalarında duyguların da önemli bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Eğitimcilerin, anlamlandırma biçimleri dışında kalan reformları görmezden geldikleri vurgulanmıştır.

Rom ve Eyal (2019) ise erken çocukluk eğitimcilerinin eğitim politikalarındaki değişiklikleri nasıl anlamlandırdıklarını ve bu anlamlandırmanın mesleki kimlikleriyle ilişkisini incelemiştir. Bu çalışmada eğitimcilerinin politika değişikliklerine uyum sağlamaları ve meslekte kalma kararları üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Eğitimcilerin mesleki kimliklerini tanımlama biçimlerinin, eğitim politikalarını nasıl anlamlandırdıklarını etkilediğini, bu anlamlandırma biçimine bağlı olarak kimi eğitimcilerin duygu ve değer boyutunda ikilemler yaşabildiğini ve meslekten ayrılabilmediğini, kimilerinin ise politikalarla uyum sağlayıp bu ikilemleri aştıklarını ve başarılı sonuçlara ulaştıklarını ortaya koymuştur.

2.4.4. Anlamlandırma Süreci ve Zorluklarla Başetme

Anlamlandırma yoluyla belirsizlikle, ikilemlerle ve zorluklarla nasıl başedildiğinin anlaşılması konusu alanyazınında üzerinde çokça araştırma yapılan konulardan bir diğeridir. Örneğin Boudes ve Laroche (2009), anlamlandırma sürecinin nasıl gerçekleştiğini ve örgütsel bir anlatıya dönüştüğünü inceledikleri çalışmalarında güçlüklerin aşılmasında örgüt üyelerinin düzen duygusunu tekrar oluşturmak için anlatı yoluyla anlamlandırmaya başvurduklarını ifade etmiştir.

Lüscher ve Lewis (2008), çalışmalarında yöneticilerin örgütsel değişimi nasıl anlamlandırdıkları üzerinde durmuştur. Araştırmacılar örgütsel değişimin yorumlanma biçiminin örgüt yöneticileri ve çalışanlar tarafından uygulamaya yansıyan yönlerini ve bu süreçte yaşanan zorlukları ele almıştır. Yazarlar, örgütsel değişimin örgüt içinde yöneticilerin ve çalışanların ortak anlam yaratmasıyla mümkün olabileceğini vurgulamışlardır.

Hay, Parker ve Luksyte (2021) ise üniversite çalışanlarının anlatılarına dayanarak örgütsel değişimi nasıl anlamlandırdıklarını incelemiştir. Bu çalışmada örgütsel değişim

sürecinde ortaya çıkan zorluklarla başetmede örgüt çalışanlarının örgütsel, mesleki ve bireysel kimliklerini nasıl anlamlandırdıklarının etkili olduğunu vurgulamıştır.

Bu araştırmada ise Weick'in Anlamlandırma Teorisi çerçevesinde diğer araştırmalardan farklı olarak yönetmeliklerde görevleri ve sorumlulukları tanımlı olan okul müdürlerinin mesleki rollerini kendi bakış açılarından hareketle nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmış ve okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırma biçimleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmayla yasa ve yönetmeliklerle görevleri ve sorumlulukları belirlenen okul müdürlerinin rollerine ilişkin bakış açıları ile bu tanımlamalar ve rol beklentileri arasındaki boşluğun neden ve nelerden kaynaklandığı belirlenip okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında etkili olan bileşenlerin ortaya çıkarılarak alanyazına katkıda bulunmak amaçlanmıştır.

2.5. Okul Müdürünün Roller

Rol kavramı, Türk Dil Kurumunun sözlüğünde “*Bir işte bir kimse veya şeyin üstüne düşen görev.*” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025). Örgüt yönetiminde ise rol, bireylerin bulundukları statüye ve makama göre davranışlarının neler olması gerektiğine işaret eden normlar yani ne yapılması gerektiğine dair kişiden beklenenler şeklinde ifade edilmektedir (Lunenburg ve Lunenburg, 2013).

Bir okulda bir veya daha fazla kişinin performansından sorumlu kişi olarak belirtilen okul müdürlerinin okullarda yerine getirmeleri beklenen birçok rolü bulunmaktadır. Okul müdürlerinin bu rollerini en yalın haliyle “okulu yönetmek” ve “okulu geliştirmek” olmak üzere iki temel sütun üstüne yerleştirmek mümkün olsa da (Bursalıoğlu, 202) alanyazında okul müdürlerinin rollerinin neler olduğuna ilişkin birbirini bütünleyen birçok çalışma da mevcuttur. Örneğin Deal ve Peterson (2010) okul müdürünün rollerini teknik ve sembolik roller olmak üzere iki ana gruba ayırmakta, her grup için bazı temel roller sıralamaktadır. Planlama, kaynak sağlama, öğretim programını koordine etme, denetim, bilgi ve düşünceleri yayma, çatışma çözme, okulu koruma, problemleri analitik yaklaşımla çözme teknik roller olarak ifade edilirken; normları ve değerleri açığa çıkarma, temel amaçları ortaya koyma, okul kültürünü biçimlendirme gibi liderliğe vurgu yapan özellikler ise sembolik roller olarak sınıflandırılmaktadır. Sashkin ve Huddle (1986, akt, Lunenburg, 2010) ise okul müdürlerinin rollerini analiz ettikleri araştırmada müdürlerin rollerini iki ana kategoriye ayırmaktadırlar. Bu kategorilerden ilki okul müdürünün politikaları, kuralları, prosedürleri oluşturma ve uygulama gibi yönetsel rollerini, ikinci kategori ise davranışsal normlar oluşturmaya, semboller kullanmaya, ritüeller oluşturmaya içeren kültürel bağlantılar kurma ile ilgili rollerini içermektedir.

Okul müdürünün rolleriyle ilgili yapılan çalışmalarda dikkat çeken rollerden bir diğeri de okul müdürünün okul ortamının nasıl olacağı üzerindeki etkisiyle ilgilidir. Okul müdürlerinden okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik rolü üstlenmeleri için demokratik bir okul kültürü oluşturmaları beklenmektedir (Ghamravi, 2013). Habergger’in (2008) yaptığı çalışma da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmacı, okul müdürünün en önemli rolünün demokratik bir okul kültürü yaratmak olduğunu ifade etmekte, hatta bu rolün gereklilikten ziyade bir zorunluluk olduğunu vurgulamaktadır.

Okul müdürlerinin rolleriyle ilgili bir başka sınıflandırmayı ise Wanzare ve Costa (2001) yapmıştır. Araştırmacılar, okul müdürlerinin müfredatı ve müfredata ait ğretim materyallerini geliştirmek, okul finansmanını yönetmek, insan ilişkilerini kolaylaştırmak, öğretmenlerin ve destek personelinin seçimini kolaylaştırmak ve okul binasının kullanımını ve bakımını denetlemek şeklinde altı ana rolü olduğunu ileri sürmektedirler. Bu araştırmada belirtilen öğretime liderlik etme rolü daha önceki çalışmalarda da üzerinde önemle durulan müdür rollerinden biridir. Mitchell ve Castle (2013) araştırmasında özellikle bu rolün önemine dikkat çekerek okul müdürlerini diğer yöneticilerden ayıran en önemli özelliğin öğretime liderlik etmesi olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum ise okul müdürlerinin, ğretim sürecini yönetme, ğretimi iyileştirme ve geliştirme ile ğrenci başarısını artırmak amacıyla değişime öncülük etme rollerini ön plana çıkarmaktadır (Fullan, 2002; Rogers, 2022). Okul müdürlerinin oynadığı öğretimsel liderlik rolleri ğrenci başarısına doğrudan ya da dolaylı olarak etki edebilmektedir. Örneğin okul müdürleri okulun i ve dış çevresindeki kişilerle ilişki kurmakta ve ipuçları toplamakta, bu ipuçları ışığında ebeveyn ve ocuk arasındaki iletişimi gçlendirebilmekte ve bu yolla ğrenci başarısı üzerinde etkide bulunabilmektedir (Leithwood ve Azah, 2017).

Weick (1982) ise diğer aratırmacılarından farklı olarak okulların örgüt yapısından hareketle okul müdürlerinin rollerini belirlemenin daha doğru olduğunu vurgulamaktadır. Örgüt yapısı açısından bakıldığında okulların bürokratik değil “gevşek yapılı” bir sisteme sahip olduğunu ve bu yapıya uygun şekilde yönetilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu nedenle okul müdürünün de gevşek yapılı sisteme uygun roller sergilemesi gerektiğini, yapısal özelliği bu şekilde tanımlanan okullarda ise müdürlerin temel rollerinin açıklamak, hatırlatmak ve uygulamak üzerine kurgulanmasının doğru olacağını vurgulamaktadır.

Okul müdürlerinin rollerinin neler olduğuyla ilgili benzeri araştırmalar incelendiğinde okul müdürlerinin üstlendikleri rollerin bağlama göre çeşitlilik gösterdiği görülebilmektedir. Ancak genel olarak bakıldığında müdürlerin okullarda yönetsel, politik, öğretimsel, kurumsal, insan kaynakları ve sembolik liderlik rolleri sergiledikleri söylenebilir (Başaran, 2000).

Okul müdürlerinin rollerinin bu şekilde eitlenmesinde ise etkili olan pek çok unsur bulunmaktadır. Bu anlamda Sosyolog Talcott Parsons’ın ortaya koyduğu Toplumsal Eylem Teorisi, bireyin rollerinin nelerden etkilendiğini ve nasıl eitlendiğini değerlendirmek için

oldukça kapsamlı bir bakış açısı sunmaktadır. Bu teoride bireyin davranışları genetik, fizyoloji, psikoloji gibi birçok boyutta açıklanmaya çalışılmakta ve rol davranışlarının toplum içinde öğrenildiği savunulmaktadır. Birey, rolü aracılığıyla toplumun bir üyesi haline gelmekte, rolü vasıtasıyla toplumun bireyden beklentilerinin neler olduğunu, neler yapılması ve nasıl karar verilmesi gerektiğini öğrenmektedir. Bununla birlikte birey toplumsal sorumluluğu gereği kendisinden beklenen role göre hareket etmektedir. Bu süreçte birey toplumsal faydayı dikkate aldığı değer yönelimli eylemleri ortaya koyabildiği gibi kendisine yararı olan eylemleri de gerçekleştirmektedir (Parsons, 2015). Bu bağlamda değerlendirildiğinde okul müdürlerinin sergilediği rollerin yasal görev ve sorumlulukları dahil olmak üzere toplumun beklentileri, toplumsal değişimler, mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıkları gibi pek çok unsurdan etkilendiği söylenebilir.

Okul müdürlerinin sergileyeceği roller üzerinde belirleyici olan bu unsurlardan birisi müdürün yasal görev ve sorumluluklarıdır. Müdürlerin okulda yürütmekle sorumlu olduğu pek çok görevi ve bu görevlere paralel olarak gerçekleştirmesi gereken rolleri bulunmaktadır (Bursalıoğlu, 2021). Bu görevlerden bazıları eğitim öğretim işleri, veli toplantıları, belirli gün ve haftaların kutlanması, okul aile birliği çalışmalarının yapılması gibi okuldaki sosyal faaliyetlerin gerçekleştirilmesi; bununla birlikte öğrenci ve öğretmenlere yönelik rehberlik çalışmalarının, personel özlük işlerinin, kültürel faaliyetlerin yürütülmesi şeklinde ifade edilebilmektedir. Okul müdürlerinin bu şekilde kısaca özetlenen rolleri beraberinde lider, yönetici, kolaylaştırıcı, iletişimci, mentör gibi pek çok farklı rolü üstlenmelerini gerektirebilmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008)

Okul müdürlerinin sergileyeceği rollere yalnızca görevleri kaynaklık etmemekte, okul müdürünün görev ve sorumluluklarını algılayış biçimi de hangi rolleri oynayacağı üzerinde belirleyici olabilmektedir (Bursalıoğlu, 2021). Bu açıdan önemli bir bulgu, okul müdürlerinin “yönetici” olmaktan ziyade “lider” olarak görülmeyi tercih etmelerine rağmen fiili olarak yaptıkları faaliyetlerin büyük çoğunluğunu yönetsel işlerin oluşturmasıdır (Kremer, 1983). Bu çelişkinin kaynağında okul ortamında yaşananların mı yoksa okul müdürünün rolünü algılayış biçiminin mi sebep olduğu tartışmaya açık bir konu gibi görünmektedir. Ancak bu hususta dikkat edilmesi gereken önemli nokta her ne kadar yönetim ve liderliğin birbiriyle çelişen yönleri bulunduğu tartışmalı bir konu olsa da liderliğin ve yöneticiliğin birbirinden ayrılmaması gereken iki farklı zihniyet olduğunun

bilinmesi ve okul müdürlerinin bu anlayış doğrultusunda yönetici lider rolünü üstlenmeleri gerektiğidir (Dembovski, 2007).

Okul müdürlerinin gerçekleştirmesi gereken roller üzerinde etkisi olan bir başka unsur ise mesleki donanımlarıdır. Okul mdrlerinin kavramsal ve teknik boyuttaki becerilere ne derece sahip oldukları rolleri üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahiptir (Lunenburg, 2010). Okul müdürlerine hizmet öncesinde ve hizmet sonrasında sunulan eğitimler bu kapsamda önemli bir noktaya işaret etmektedir. Müdürler bu eğitimler aracılığıyla yönetim süreçlerini daha yakından tanıyabilmekte; iletişim, sorun çözme, kriz yönetimi gibi kritik becerilerin önemini fark edebilmektedirler (Kayıkçı, zdemir ve Yıldıırım, 2015).

Müdürlerin rolleri üzerinde önemli etkiye sahip unsurlardan biri de öğrencilerin özellikleri, okulun yapısı, kültürü ve büyüklüğü ile finansal kaynakları gibi okulun bağlamına özgü özelliklerdir. Okulun bağlamına özgü bu özellikler hangi rolün daha baskın bir şekilde sergileneceği ve bu doğrultuda hangi eylemlerin tercih edileceğini etkileyebilmektedir (Hallinger, 2003). Bu boyutta ele alınabilecek etkenlerden bir diğeri de okul müdürünün hangi kademedede görev yaptığıdır. Okul müdürlerinin bulunduğu kademe, görevlerinin farklılaşmasına ve beraberinde rollerinin çeşitlenmesine sebep olabilmektedir (Lunenburg and Lunenburg, 2013).

Okul müdürünün rol davranışları örgütün çalışanlarından da etkilenebilmektedir. Özellikle müdürlerin yönetimsel rollerini sergilemelerinde birlikte çalıştığı grubun yapısal özellikleri, çalışanların amaçları ve örgütün çalışanlarının beklentilerine ilişkin okul müdürünün algısı da rol davranışını etkileyen önemli unsurlar arasında yer almaktadır. Burada önemli bir ayrıntı da okul müdürlerinin rollerinin yalnızca örgütün çalışanlarından etkilenmediği, müdürlerin gerçekleştirdiği rollerin örgütün çalışanlarını da etkileyebildiğidir. Bu bağlamda bir okuldaki üyelerin rolleri ile okul müdürünün rollerinin karşılıklı etkileşim halinde olduğu ve birbirini tamamlayabildiği söylenbilir (Aydın, 2010; Eren, 2006).

Toplumun eğitime dair taleplerinin artması, eğitimden beklentilerinin değişmesi ve öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının farklılaşması gibi unsurlar da okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken rol davranışlarının çeşitlenmesine sebep olabilmektedir (Hess and Kelly, 2007). Özellikle ğrenci popülasyonundaki sosyoekonomik, etnik ve dilsel

çeşitliliğin artması okul müdürlerinin belki de daha önce karşılaşmadıkları birçok rolü üstlenmelerine sebep olabilmektedir. Örneğin dezavantajlı öğrencilerin eğitim olanaklarından faydalanmalarını ve göç dalgasıyla gelen öğrencilerin mevcut öğrencilerle entegrasyonunu sağlamak gibi son yıllarda önemli hale gelen sorumlulukları okul müdürlerinin rollerinin bu yönde çeşitlenmesine etki edebilmektedir (Örücü, Arar ve Mahfouz, 2021).

Ulusal ve uluslararası sınavlardan alınan test puanlarının etkisi, devlet okullarına yöneltilen eleştiriler ve alternatif olarak özel okulların çoğalması gibi unsurlar da okul müdürlerinin rollerinin değişmesine sebep olabilmektedir (Portin, Alejano, Knapp ve Marzolf, 2006). Bu anlamda özellikle son yıllarda gerçekleştirilen PISA ve TIMSS gibi öğrenci başarısının küresel ölçekte değerlendirildiği uygulamalardan alınan sonuçlar, eğitim sisteminin gözden geçirilmesinde ve birtakım reformlar yapılmasında etkili olabilmekte, bu süreç beraberinde eğitimin niteliğinin artırılması amacıyla okul müdürlerinin öğretimsel rollerini odak haline getirebilmektedir (OECD, 2022).

Okul müdürlerinin yaşı ve cinsiyeti de rollerine yüklediği anlamı etkileyebilmektedir. Yaşla birlikte edinilen tecrübe ve toplumsal cinsiyet rollerine yüklenen anlam müdürlerin hangi rolleri gerçekleştireceklerini ve hangi eylemleri ortaya koyacaklarını etkileyebilmektedir (Leithwood & Duke, 1998). Kişilik, cinsiyet ve yaş gibi faktörler okul müdürlerinin sergileyeceği roller için bir fırsat olduğu gibi bir dizi zorluğu da tetikleyebilmektedir (Rogers, 2022). Örneğin toplumun kadına yüklediği anlam kadın müdürlerden beklentileri de etkileyebilmek, tecrübeli okul müdürleri ile göreve yeni başlayan okul müdürlerinin rollerini sergileme biçimi farklılaşabilmektedir (Cömert ve Dönmez, 2018).

Etkili okulların yaratılmasında büyük öneme sahip olduğu düşünülen okul müdürleri, rollerini sergilerken birtakım zorluklarla karşılaşabilmekte, bu zorluklar da okul müdürlerinin gerçekleştireceği roller üzerinde etkili olabilmektedir. Okul müdürlerinin değişen ve çeşitlenen rolleri, okul müdürlerinin rol davranışlarının tanımlanmasını ve bu alanla ilgili sorunları aslında tek bir yanıtla bağlama konusunda da zorluklar yaratabilmektedir (Portin ve diğerleri, 2006; Wanzare ve Costa, 2001). Ancak bununla birlikte okul müdürlerinin tıpkı yönetsel işleri ve görev tanımları açısından bazı benzerlikler bulunduğu gibi, çalışma sürelerinin uzun olması, pek çok kişi ve grupla sürekli iletişim

halinde olmaları, riskli durumlarla sıklıkla karşılaşmaları gibi benzer sorunlar yaşadıkları da görülebilir (Hoy ve Miskel, 2020). Bu açıdan ele alınabilecek zorluklardan birisi okul müdürlerinin okuldaki faaliyetlerinin büyük bir çoğunluğunun yoğun ve aşırı iş yükünden, çok çeşitli ve hızlı aksiyon alınması gereken taleplerden ve kişilerarası sözlü iletişimden oluşmasıdır. Bu durum okul müdürlerinin rollerinin büyük bir bölümünün acil durumlara müdahalelerden ya da günü kurtarmayı içeren görev ve sorumluluklardan oluşmasına sebep olabilmektedir. Okul müdürlerinden her ne kadar öğretimsel liderlik rolünü gerçekleştirmeleri beklense de mevcut durum bunun aksine rollere yöneldiklerini göstermekte, bu ise okul müdürü olacak kişilerin öğretmenlik eğitiminin yanı sıra yöneticilik konusunda da eğitim almaları gerekliliğine işaret etmektedir (Bursalıoğlu, 2021; Lunenburg, 2010).

Okul müdürlerinin rolleri üzerinde etkili olan unsurlardan biri de özerkliğe sahip olma ya da olmama durumudur. Okul personelinin istihdamı ve müfredatın yapılandırılmasından bütçenin oluşturulmasına kadar pek çok konudaki kararın okul yönetimine bırakılmasını içeren özerklik ile ilgili araştırmalarda bu durumla ilgili farklı birçok görüşe rastlanabilmektedir (Fullan, 2002). Bu konudaki kapsayıcı görüşlerden birisi Hanushek, Link ve Woessmann'a (2013) aittir. Araştırmacılar, Türkiye'nin de katılımcı ülkeler arasında bulunduğu 2000-2009 yıllarına ait PISA testi verilerini kullanarak gelişmişlik düzeyi ile özerklik arasındaki ilişkiyi yorumlamaktadırlar. Bu araştırmada gelişmiş ekonomisi ve eğitim sistemleri olan ülkelerde özerkliğe sahip olma, eğitimin niteliğinin ve öğrenci başarısının artmasına katkıda bulunurken, tersi koşullara sahip ülkelerin zarar görmesine neden olabildiği ifade edilmektedir. Bu anlamda okul müdürlerinin özerk olmalarının gerçekleştirecekleri roller üzerinde ülke bağlamına göre olumlu ya da olumsuz etkide bulunabileceği söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında genel olarak bakıldığında okul müdürlerinden eğitimdeki hedefleri ve öncelikleri, teknolojik gelişmeleri, insan kaynağını, finansmanı, öğrenme ve öğretme süreçlerini hesaba katarak nitelikli okullar yaratmak üzere mentör, kolaylaştırıcı, denetmen, iletişim uzmanı gibi çağdaş rolleri yerine getirmesi beklenmektedir (Cooner, Quinn ve Dickmann, 2008; Turhan, 2022). Bu beklenti Mintzberg'in (1973) yöneticilerin asıl amacının ne olması gerektiği üzerine ifade ettiği görüşleriyle de örtüşmektedir. Mintzberg'e (1973) göre yöneticinin asıl amacı, onun işlerinin nasıl yürüyeceği üzerinde etkili olan çevre (kültür, teknoloji, rekabet, kurumun yaşı vb.), işin yapısı (hiyerarşi düzeyi, denetleme

işlemleri vb.), yöneticinin değerleri ve kişiliği ile değişim ve istikrarı dengeleme gibi durumsal faktörleri dikkate alarak örgütün temel amacına ulaşmasını sağlamaktır. Bu açıdan bakıldığında okul için en önemli liderlerin okul müdürleri olduğu, okulların etkililiği ve verimliliğinde okul müdürlerinin sergileyeceği rollerin büyük önem arz ettiği; okul müdürlerinin rollerinin pek çok unsurdan etkilendiği gibi eğitimin kalitesinin artırılması, pozitif okul ikliminin yaratılması, öğrencinin gelişimi ve başarısının artırılması, öğretmenlerin performansının artırılması ve mesleki gelişiminin sağlanması ile kriz yönetimi gibi birçok alan üzerinde de önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir (Başaran, 2000).

Okul müdürlerinin rolleri toplumdaki değişimler, beklentiler, öğrencilerin değişen öğrenme ihtiyaçları gibi bu bölümde detaylıca incelenen birçok unsurdan etkilenebildiği gibi gelecekte ortaya çıkabilecek daha pek çok değişimden de etkilenebilir, bu doğrultuda esneyebilir ve çeşitliliği artabilir. Okul müdürlerinin rollerindeki değişimler de eğitim-öğretimle ilgili birçok unsuru etkileyebilir. Bu açıdan eğitim hizmetinin kamuya sunulmasında aracı olan okul müdürlerinin çoklu talepler ve beklentiler ekseninde çeşitlenen rollerini nasıl anlamlandırdıkları ve bu anlamlandırma biçiminde etkili olan unsurların bilinmesi önemli bir araştırma konusu olarak görünmektedir. Bu çalışmada bu doğrultuda okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırma biçimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

2.6. Türkiye’de Okul Müdürü Olmak

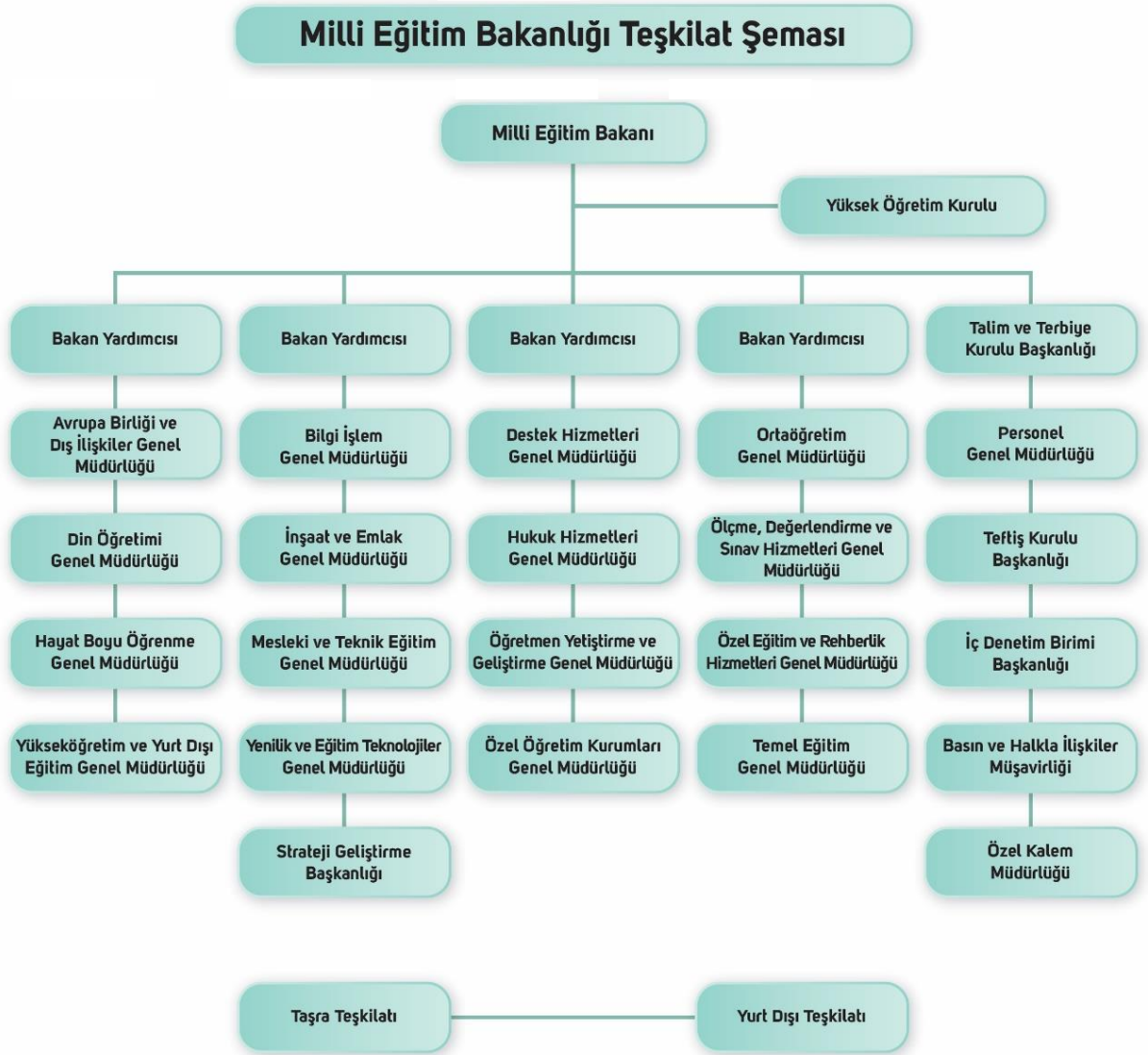
Türkiye’de kamu yönetimi merkeziyetçi bir yapıya sahiptir ve eğitim öğretim devletin gözetimi ve denetiminde yürütülmektedir. Türk Milli Eğitim Sisteminin amaçları, ilkeleri, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği ve devletin eğitim öğretimle ilgili görev ve sorumlulukları 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda detaylarıyla belirtilmiştir (Resmî Gazete, 24 Haziran 1973, sayı:14574). Bu kanunda Türk Milli Eğitiminin amaçları genel olarak Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Türk kültürüne ait değerleri benimseyen ve koruyan, laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görevlerinin ve sorumluluklarının bilincinde bireyler yetiştirmek şeklinde ifade edilmiştir. Aynı kanunda Türk Milli Eğitim Sisteminin temel ilkeleri;

- Eğitim kurumlarının herhangi bir ayırım gözetmeksizin tüm vatandaşlara açık olması (*genellik ve eşitlik ilkesi*),
- Eğitim hizmetlerinin bireylerin isteği, yeteneği ve ihtiyacına göre düzenlenmesi (*ferdin ve toplumun ihtiyaçları ilkesi*),
- Bireylerin ilgilerine, yeteneklerine uygun program veya okula yöneltilmesi (*yöneltme ilkesi*),
- İlköğretimin tüm vatandaşların hakkı olması (*eğitim hakkı ilkesi*),
- Kadınlara, erkeklere eğitimde fırsatların ve imkânların eşit şekilde sağlanması (*fırsat ve imkân eşitliği*),
- Bireylerin gerek genel olarak gerekse mesleki açıdan eğitiminin yaşam boyu devam ettirilmesi (*süreklilik ilkesi*),
- Ders programlarında, eğitim faaliyetlerinde Atatürk ilke ve inkılapları ile Anayasa'da ifade edilen Atatürk milliyetçiliğini temel almak (*Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği ilkesi*),
- Demokratik toplumun inşası ve sürekliliği için demokrasi bilincinin kazandırılması (*demokrasi eğitimi ilkesi*),
- Eğitimde laikliğin esas alınması (*laiklik ilkesi*),
- Eğitim programlarının, materyallerinin, metotlarının bilimsel esaslar rehberliğinde geliştirilmesi (*bilimsellik ilkesi*),
- Eğitimin ülkenin kalkınma hedeflerine uygun olarak planlanması (*planlılık ilkesi*),
- Okullarda karma eğitimin yapılması (*karma eğitim ilkesi*),
- Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için okul ve aile iş birliğinin sağlanması (*eğitim kampüsleri ve ailenin iş birliği ilkesi*),
- Milli eğitimin amaçlarının sadece okullarda değil her yerde gerçekleştirilmeye çalışılması (*her yerde eğitim ilkesi*) olarak belirtilmiştir.

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin genel yapısı belirtilen genel amaçlara ulaşmak için örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana kısımdan oluşmaktadır. Okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumları örgün eğitim kapsamındadır. Yaygın eğitim, örgün eğitim sisteminde hiç bulunmamış veya bir kademede bulunmuş ya da buradan ayrılmış bireylere eğitim imkânı sağlamak amacını taşıyan genel ve mesleki teknik şeklinde ayrılmış iki kısımdan oluşmaktadır (Resmî Gazete, 24 Haziran 1973, sayı:14574).

Türkiye’de eğitim öğretim devlet okullarında parasızdır. Zorunlu eğitim 2012 yılında gerçekleştirilen yasal bir düzenleme ile 12 yıl olarak belirlenmiş, bu yasal düzenleme doğrultusunda 12 yıllık zorunlu eğitim ilkokul 4 yıl, ortaokul 4 yıl ve lise 4 yıl olmak üzere 4+4+4 şeklinde kademelendirilmiştir (Resmî Gazete, 11 Nisan 2012, sayı: 28261).

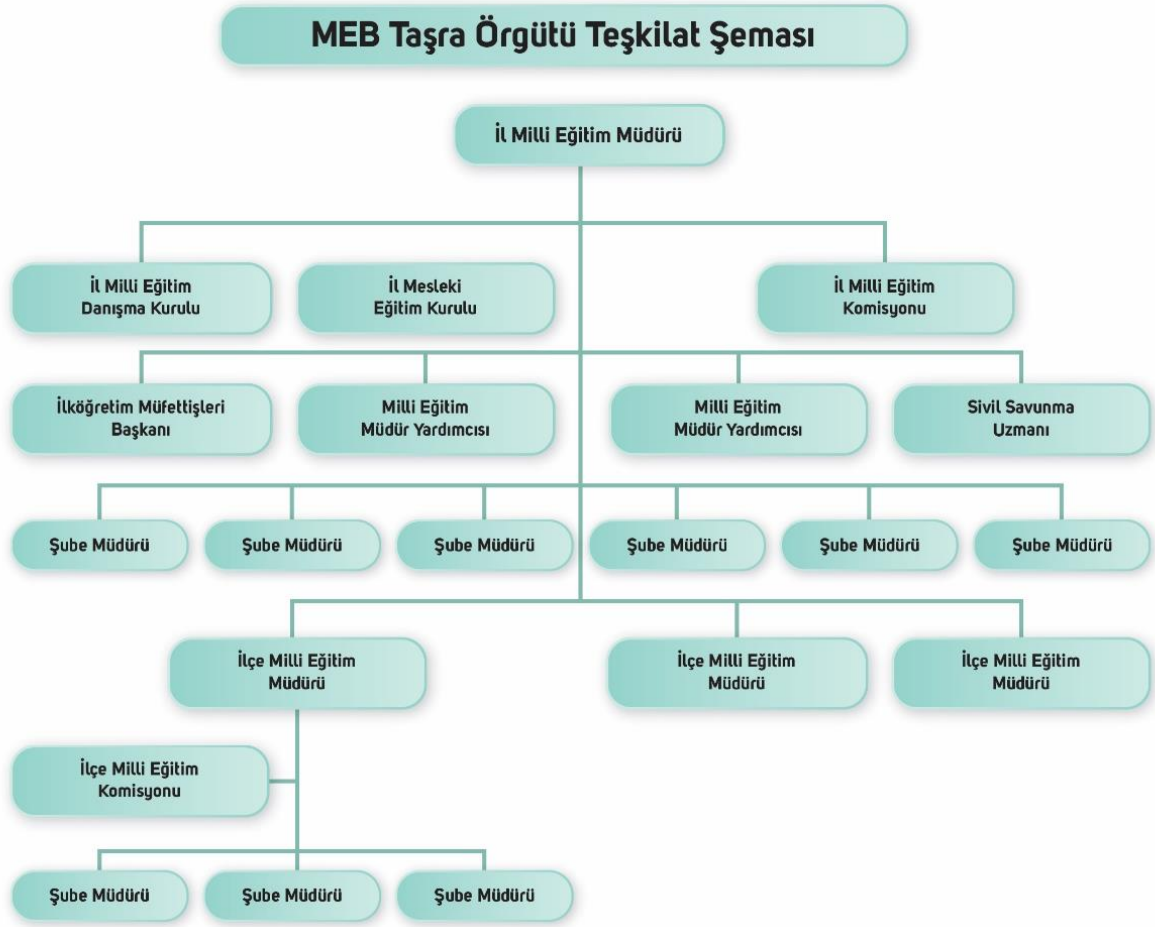
Türk Milli Eğitim Sistemi teşkilatının yapısı Bakanlığa bağlı merkez teşkilatı, taşra teşkilatı ve yurt dışı teşkilatından oluşmaktadır (652 Sayılı KHK; Md.3). Merkez teşkilatı Şekil 2.3.’te gösterildiği gibi Bakanlık makamı ve bakan yardımcılığı ile 23 adet hizmet biriminden, taşra teşkilatı 81 il milli eğitim müdürlüğü ile 922 ilçe milli eğitim müdürlüğünden, yurt dışı teşkilatı ise 63 ülkede bulunan 91 temsilcilikten oluşmaktadır (MEB, 2024).



Şekil 2.3.

MEB teşkilat şeması (<https://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php>)

Taşra örgüt yapısına göre tüm illerde il milli eğitim müdürlükleri, ilçelerde ise ilçe milli eğitim müdürlükleri bulunmaktadır. Bu örgüt yapısına göre ilçe milli eğitim müdürlüğü, görevlerini yerine getirirken il milli eğitim müdürlüğüne karşı sorumludur. İllerde ve ilçelerdeki sosyoekonomik gelişmişlik, nüfus yoğunluğu ve öğrenci sayısı dikkate alınarak tür ve statü olarak farklı müdürlükler kurulabilmektedir. İl, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin yanı sıra okullar da taşra teşkilatı yapısına bağlıdır ve her birimin kendisinin üstündeki yönetim kademesine karşı sorumlulukları vardır (Resmî Gazete, 14 Eylül 2011, sayı:28054).



Şekil 2.4.

MEB taşra örgüt yapısı (<https://www.meb.gov.tr/meb/teskilat.php>)

Türkiye'de okullar MEB Taşra Örgüt Yapısı'na bağlıdır. Taşra örgütü, illerde ve ilçelerde milli eğitim müdürlükleri aracılığıyla okullara hizmet sunmaktadır. Okullar da bu yapı içerisinde belirli bir hiyerarşiye ve düzene uygun olarak çalışmakta ve bu yapıdan idari destek almaktadırlar. Bu yapı aracılığıyla okulların yönetilmesi, denetlenmesi ve geliştirilmesine yönelik yerel düzeyde işleyiş sağlanmaya çalışılmaktadır (Resmî Gazete, 2011).

Okul müdürlerinin taşra örgütüne karşı birtakım yasal sorumlulukları bulunmaktadır. Okul müdürlerinin taşra örgütüne karşı sorumluluklarından bazıları okulların performans göstergeleri ile ilgili çeşitli raporlar sunmak, mali kaynakların yasal sınırlara uygun olarak kullanımını sağlamak, disiplin işlemlerini yasal çerçevede yürütmek, denetim sonuçlarını

dikkate almak ve gerekli iyileştirmeleri yapmaktır. Türkiye’deki okullar da bu yapının bir parçası olarak Millî Eğitim Bakanlığının çıkardığı yönetmelikler doğrultusunda idare edilmektedir. Okulların MEB’in genel ve özel amaçları doğrultusunda idaresinden okul müdürleri sorumludur. Okul müdürlerinin görevleri, sorumlulukları, seçimi ve atanması da yine aynı şekilde MEB’in belirlediği ölçütler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir (Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği [YSGY], 2024: Madde 5,6).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78. maddesinde okul müdürü şu şekilde tanımlanmıştır:

Müdür, Türk millî eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak Anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir.”

Okul müdürlerinin aynı yönetmelikte belirtilen görev, yetki ve sorumluluklarını ise genel olarak personel arasında iş bölümünün yapılması, derslere ilişkin görev dağılımının yapılması, ünitelendirilmiş yıllık planların hazırlanması, okulun eğitim öğretime hazırlanması, kurul, komisyon ve ekiplerin oluşturulması, ders gözlemi yapılması, teknolojik gelişmeleri okula kazandırması, düzenin ve disiplinin sağlanması, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik tedbirler alması, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi, öğrencilerle ilgili işlemlerin yapılması ve takip edilmesi, nöbet görevlerinin yapılması, ders programlarının düzenlenmesi, diploma, öğrenim durum vb. belgelerin onaylanması, eğitim öğretimin iyileştirilmesi, personelin ödüllendirilmesi, mevzuat değişikliklerinin takip edilmesi, stratejik plan ve bütçe hazırlanması, okul aile birliği çalışmalarının yürütülmesi, koruyucu güvenlik tedbirlerinin alınması şeklinde özetlemek mümkündür.

Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması süreci de MEB tarafından yürütülmektedir. Okul yöneticilerinin seçilmesi ve atanması için öğretmenler arasından tercih edenlerin mevcut dönemin koşulları çerçevesinde düzenlenen yazılı ve sözlü sınavlardan yeterli puanı almaları ve varsa ek şartları karşılamaları gerekmektedir (Akın, 2012). Ancak Türkiye’de yönetici seçme ve atama sürecine tarihsel açıdan bakıldığında bu sürecin sıklıkla değişime uğradığı, yönetici görevlendirilmelerinde uygulanan yazılı ve sözlü

sınavların, okul müdürlerinin sahip olması gereken beceri ve yeterlilikleri ölçmesi bakımından tartışmalı bir konu olduğu görülmektedir (Aslanargun, 2011). Örneğin 1990 yılından önce eğitim kurumları yöneticilerinin atanması ve seçilmesi ile ilgili herhangi özel bir düzenleme yapılmadığı, genel kamu yönetimi düzenlemeleri ile 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda yer alan genel hükümler doğrultusunda atamaların gerçekleştirildiği görülmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008). Bu tarihten önce okul yöneticisi görevlendirmelerinde öğretmen olmak ve öğretmenlikte başarı göstermek gibi genel özellikler dikkate alınmış, bu tarihten sonra çıkarılan yönetmeliklerde ise yönetici adaylarında nispeten farklı özellikler de aranmış, yönetici atama yönetmeliğinin yayımlandığı 1990’lı yıllar itibariyle de okul yöneticiliği uzmanlık alanı olarak kabul edilmiştir (Aslanargun, 2011). Okul yöneticisi seçme ve atama usulündeki bu belirsizlikler sebebiyle seçme ve atanma sürecine sendikalar, sivil toplum örgütleri ve politik kanallar vasıtasıyla müdahale edilebilmekte ve bu durumun bir yansıması olarak da okul müdürleri tarafından usulsüzlük iddialarıyla açılan pek çok idari dava bulunduğu görülmektedir (Aslanargun ve Atmaca, 2017). Ancak bu çatışmalı duruma ve sınav sürecine yönelik güçlü eleştirilere rağmen okul müdürleri tarafından, göreve gelmelerinde yine en güvenilir ve adil yolun öncelikle sınav olduğu, ardından meslekteki kıdemin/tecrübenin geldiği de ifade edilmektedir (Altın ve Vatanartıran, 2014). Ayrıca bu tartışmalı durum okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikler ve standartlar konusunda nesnel ölçütlerin oluşturulması gerektiği sonucunu da doğurmaktadır (Aslan ve Karip, 2014).

Bu açıdan mevcut Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği okul yöneticisi adaylarından eğitim yönetimi alanında bilgi ve yönetsel tecrübe araması açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Mevcut yönetmeliğe göre okul müdürü olmak isteyen adayların yükseköğretim mezunu olması, bakanlık kadrosunda görev yapması, Eğitim Yönetimi Sertifikası’na sahip olması, sınavda başarılı olması, müdür yardımcılığı gibi yönetsel görevlerde en az bir yıl görev yapmış olması şartları aranmaktadır (YSGY, 2024: Madde 5,6). Yönetmelikte belirtilen seçme, atama şartları ile yöneticilerin yasal görev ve sorumlulukları aslında okul müdürlerinin sahip olması gereken bilgi ve becerilere dair beklentilerin belirlenmesi bakımından önem taşımaktadır. Türkiye’de mevcut eğitim kültürü içerisinde okul yöneticiliğinde “*Meslekte esas olan öğretmenliktir.*” anlayışı hakimdir. Bu anlayış her ne kadar okul yöneticisi olmanın ön koşulunu öğretmen olmaya bağlama ve başka alanlardan mezun olanların okul yöneticisi olmalarının önüne geçme amacını taşısa

da okul yöneticiliğinin öğretmenlik dışında bilgi ve beceri gerektiren bir yeterlilik ve uzmanlık alanı olarak görülmesine de engel olduğu düşünülmektedir (Bursalıoğlu, 1976). Bu açıdan mevcut yönetmelikte yönetici adaylarından eğitim yönetimi alanında bilgisinin ve yönetsel deneyiminin olması şartı aranması oldukça önemlidir (Kayıkçı, Özdemir ve Yıldırım, 2015).

Türkiye’de eğitim yöneticiliğinin öğretmenlikten farklı beceriler ve nitelikler gerektirmesi ve okul yöneticiliğinin uzmanlık alanı olması üzerinde sıklıkla durulan bir tartışma konusudur. Bu bakımdan geçmiş yıllarda yapılan yasal düzenlemeleri incelemek okul müdürlerinin seçilme ve atanmalarına ilişkin gündemi detaylı olarak irdelemeye ve açıklamaya imkân verebilir (Recepoglu ve Kılınç, 2014).

Okul müdürlerinin seçilme, atanma ve yeterliliklerinin belirlenmesine kaynaklık eden farklı komisyon çalışmaları olduğu gibi bu konuda hazırlanmış çeşitli politika belgeleri de bulunmaktadır. Bu anlamda ele alınabilecek komisyon çalışmalarından birisi Milli Eğitim Şûraları’dır. Günümüze kadar 20 Milli Eğitim Şûrası gerçekleştirilmiş, bu şûralarda eğitim yönetimine ilişkin konular genel olarak gündeme alınmış ancak bazı şûralarda ana gündem maddesi olarak daha detaylı bir şekilde tartışılmıştır. Örneğin 10. Milli Eğitim Şûrası’nda Türk Milli Eğitim Sistemi örgütsel yapısı ve yöneticilerin hizmet içi eğitim almaları hususu ele alınmışken (TTKB, 1981), 11. Milli Eğitim Şûrası’nın ana konusunu öğretmenlerin ve eğitim uzmanlarının mevcut hali, sorunları, çözümü ve önerileri oluşturmuş, bununla birlikte bu şûra da eğitim yöneticiliği bir uzmanlık alanı olarak tanımlanmış, eğitim yöneticilerinin görevleri ve nasıl yetiştirileceklerine dair kriterler belirlenmiştir. 11. Milli Eğitim Şûrası, eğitim yöneticisi adaylarına yüksek lisans mezunu olma, ayrıca alanda uygulamanın ağırlıklı olduğu staj yapma şartlarını getirmesi açısından önemlidir (TTKB, 1982). 14. Milli Eğitim Şûrası ise ana gündem maddelerinden birinin eğitim yönetimi ve eğitim yöneticiliği olması bakımından dikkat çekmektedir. Bu şûrada tartışılan konular arasında eğitim yönetiminde uzmanlaşma, eğitim yöneticisinin yeterlilikleri ve eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde üniversitelerle iş birliği yapılması konuları bulunmaktadır. 14. Milli Eğitim Şûrası, sahip olması gereken kişisel özellikler ve uzmanlık bilgisi açısından eğitim yöneticisinin öğretmenden farklılaştığını dile getirmesi bakımından oldukça önemlidir (TTKB, 1993). 15. Milli Eğitim Şûrası kararları ise eğitim yönetimi alanının bir bilim olarak ifade edilmesi, eğitim yöneticiliğinin bir meslek haline getirilmesini, yönetici atamalarında kariyerin, liyakatin ve başarının ölçüt olarak dikkate alınmasını önermesi ve ayrıca yöneticilerin özlük

haklarına değinilmesi bakımından oldukça önemlidir (TTKB, 1996). 16. Milli Eğitim Şûrası'nda okul yöneticilerinin yeterliliklerinin geliştirilmesi ve sürekli kılınması, yönetici yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla yüksek lisansın yanı sıra sertifika eğitimleri alınması ve yüksek lisans yapmış yöneticilerin atama konusunda avantajlı olması yönünde kararlar alınmıştır (TTKB, 1999). 18. Milli Eğitim Şûrası'nda ise okul yöneticileriyle ilgili olarak daha önceki şûra kararlarına benzer kararlar alınmış, ancak geçmiş şûralardan farklı olarak okul müdürlerine müdür yardımcılarını seçme hakkı verilmesi ve yeterliliklerinin artırılması amacıyla beş yılda bir eğitim almaları gerektiğine yönelik görüşler ortaya çıkmıştır (TTKB, 2010). 19. Milli Eğitim Şûrası'nda okul yöneticiliği ile ilgili alınan kararların ise oldukça kapsamlı olduğu söylenebilir. Bu şûrada yöneticilerin niteliğinin artırılması, hizmet içi eğitimi, göreve ilk defa ve yeniden gelme gibi konularda çeşitli kararlar alınmıştır. Ayrıca okul yöneticiliğinin uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi bakımında da önemli bir şûra olarak görülmektedir (TTKB, 2014). 2021 yılında gerçekleştirilen 20. Milli Eğitim Şûrası'nda ise yöneticilerin maaş ve özlük haklarının iyileştirilmesi, mesleki gelişimleri için bütçe ayrılması, bunların yanı sıra okul yöneticiliğinin ikinci bir görev olması yerine liyakate dayalı, uzmanlık gerektiren “profesyonel bir meslek” şeklinde yeniden düzenlenmesi kararları alınmıştır.

Okul yöneticilerinin hangi bilgi ve becerilerle donanması gerektiğiyle ilgili vizyonun ve amaçların ortaya konulduğu, bu doğrultuda yapılacak faaliyetlerin belirlendiği önemli politika belgelerinden biri de MEB tarafından 2018 yılında yayınlanan “2023 Eğitim Vizyonu” belgesidir. Eğitimin birçok alanında değişimi hedefleyen belge de okul yöneticilerine yönelik vizyon, amaç ve faaliyetler yer almıştır. Bu belgede dönemin gerektirdiği eğitim yönetimi anlayışı doğrultusunda gerekli bilgi ve becerilerle donanmış liderlere sahip olmak vizyonundan hareketle okul yöneticilerinin yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu yeterlilikleri okullarda yansıtması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda okul yöneticileri için belirlenen yeterliliklere uygun hizmet içi eğitimlerin düzenli olarak verilmesi, okul yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almalarının sağlanması, performans değerlendirmede kanıta dayalı ölçme araçlarının kullanılması ve bu yolla kariyer basamağında ilerlemenin sağlanması faaliyetleri planlanmıştır (MEB, 2018).

Türkiye’de çeşitli planlarda ve komisyon çalışmalarında gündem olarak ele alınan okul yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve özellikle eğitimi hususu bazı ülkelerde ise dinamik bir süreç karşılık gelmektedir. Örneğin ABD’de eğitim yöneticilerinin eğitimi

lisansüstü düzeyde yapılmaktadır. Bu eğitimlerde genel olarak okul yöneticilerinin öğretime yönelik değerlendirme yapabilmeleri, karar vermede veriye dayalı sonuçları gözetmeleri ve öğretim sürecini zenginleştirmelerini sağlayacak stratejileri öğrenmeleri hedeflenmektedir. Yönetici seçme kriterleri eyaletlere göre farklılaşsa da genel olarak okul yöneticisi adaylarının öğretmenlik yapmaları, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almaları beklenmektedir. Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) olarak bilinen Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu okul yöneticileri için kilit standartlar oluşturmakta, eyaletlerin büyük bir çoğunluğu bu standartları kabul ederek okul yöneticilerinden bu standartları taşımaları beklenmektedir (ISLLC, 2008).

İngiltere’de de ABD’dekine benzer şekilde okul yöneticileri için ulusal standartlar oluşturulmakta, bu standartlar doğrultusunda gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için eğitim programları sunulmaktadır. Okul yöneticisi eğitimleri adaylık sürecinde ve göreve başladıktan sonra da devam etmekte, görev başındaki hizmet içi eğitim konuları ise müdürlerin uygulama boyutundaki ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmektedir (Bush ve Jackson, 2002).

Fransa’da eğitim yöneticileri Eğitim Bakanlığının belirlediği prosedürler çerçevesinde seçilmekte ve göreve getirilmektedir. Eğitim yöneticilerinin göreve başlama süreçleri ve yöneticilerde aranan şartlar kademeler arasında farklılık göstermektedir. İlkokulda görev yapacak okul müdürlerinin öğretmen olması yeterli görülmektedir. Ortaokul kademesinde ise okul müdürlerinin yetki ve sorumluluk açısından özerklikleri mevcuttur. Başkanlığını yaptığı Yönetim Kurulu ile okulu yönetmede belirli bir serbestliğe sahiptir. Eğitim yöneticileri göreve başlamadan önce okullarda stajyerlik yapmakta ve deneyimli okul yöneticilerinden mentorluk desteği almaktadır (Turhan, 2022).

Çin’de eğitim yöneticileri hizmet öncesinde ve hizmet sırasında yoğun olarak eğitim almakta, Avusturalya’da benzer şekilde yönetici eğitimlerine ağırlık verilmekte, yöneticilerin performansına yönelik olarak belirlenen standartlar doğrultusunda öğretmenlere yöneticilik sertifikası verilmektedir. Ayrıca okul yöneticisinin süreç içerisindeki performansını değerlendirmek ve bu doğrultuda yönetsel yetkinliklerini artırmak amacıyla çeşitli uygulamalar ve eğitimler yapılmaktadır (Akyol ve Yeşilbaş Özenç, 2021).

Türkiye’de ise eğitim yöneticilerinin seçilmesi, atanması ve yetiştirilmesi konuları farklı zamanlarda gündeme alınmış ve üzerinde çeşitli tartışmalar yapılmıştır. Bu açıdan tarihsel sürece bakıldığında eğitim yöneticisi yetiştirilmesinde atılan önemli adımlardan biri 1928’de Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümünün kurularak eğitim yöneticilerinin, denetmenlerin ve öğretmenlerin yetiştirilmesinin amaçlanmasıdır. Daha sonra söz konusu süreci farklı gelişmeler izlemiştir. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE) 1953’te açılarak eğitim yöneticileri dahil olmak üzere kamuda görev yapan yöneticilere yöneticilik konusunda eğitimler verilmesi bu yönde gösterilen çabalardan bir diğeridir. Daha sonra 1962 yılında Merkezi Hükümet Teşkilatı Projesi (MEHTAP) kapsamında bir rapor hazırlanarak raporda eğitim yöneticiliği kadrosuna atanan öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında eğitim almalarına gereksinim olduğu vurgulanmış, bu nedenle eğitim yöneticisi yetiştirilmesi amacıyla üniversitelerde bölüm açılması önerilmiştir. Belirli bir süre sonra 8. Milli Eğitim Şûrası’nda ve MEHTAP raporunda yer alan öneriler doğrultusunda 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1966 yılında ise Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü açılmış, eğitim yönetimi alanında lisans programı ve lisansüstü programlarının yanı sıra sertifika programları yoluyla eğitim yöneticileri yetiştirilmiştir. Eğitim yönetimi alanında lisansüstü programlar 1997 yılına kadar farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde de açılmıştır. Ancak 1997 yılında Yükseköğretim Kurulu tarafından eğitim yönetimi alanı anabilim dalına dönüştürülmüştür (Balcı, 2008).

Bu tarihsel akışa genel olarak bakıldığında Türkiye’deki eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi sürecine hâkim olan üç ana eğilim bulunduğunu söylemek mümkündür. Bu eğilimlerden ilki olan “*çıraklık modeli*”nde eğitim yöneticisinin usta çırak ilişkisi içerisinde yetiştirilmesi esas alınmıştır. Bir diğer eğilim ise 1970 yılı itibariyle kabul gören “*eğitim bilimleri modeli*”dir. Bu model 1993 yılında gerçekleştirilen 14. Milli Eğitim Şûrası’nda alınan kararların adeta bir yansıması gibidir. Bu süreçte yönetici adaylarına eğitim yönetimi ile ilgili eğitimler verilerek yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. Üçüncü eğilim MEB’in 1999 yılında yürürlüğe girmesini sağladığı eğitim yöneticisi atamalarında birtakım özelliklerin atama için seçim kriteri olarak belirlenmesine yönelik uygulamadır (Şimşek, 2002).

Türkiye’de okul müdürlerinin göreve gelme süreçlerinin yanı sıra sorumlulukları, yeterlilikleri ve rolleri konusunda da farklı beklentilerin olduğu görülebilmektedir. Örneğin okul müdürlerinden okuldaki bürokratik süreci aksatmadan yürütmeleri, ilişkileri yönetmeleri, öğretime liderlik etmeleri beklenmekte ve görev tanımlarında özellikle liderliğe

vurgu yapılmaktadır. Ancak okul müdürlerinin asıl rollerinin öğretime liderlik etmesi gerekliliği vurgulanmasına rağmen okul müdürleri fiili olarak zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okuldaki tamir, bakım, finansal kaynak bulma gibi işlere ayırmaktadırlar (Demirtaş ve Özer, 2014; Erol, 1995). Dolayısıyla Türkiye’de okul müdürlerinin liderlik rollerini sergilemelerinde sınırlayıcı olan faktörler arasında yöneticinin görevlerine ilişkin yönetmeliklerin, zaman alan bürokratik iş ve işlemlerin, çok ve çeşitli rol beklentilerinin, hizmetiçi eğitim eksikliğinin ve okul müdürünün kişilik özelliklerinin bulunduğu söylenebilir (Gümüseli, 1996; Özdemir, Sezgin, Kılınç ve Polatcan, 2023).

Okul müdürleri, bürokratik süreçteki konumları, eğitim öğretimle ilgili sorumlulukları ve rolleri gereği bürokratik beklentiler ve idari işlerin yoğunluğu arasında kalmakta, bu durum eğitim öğretimle ilgili işlere odaklanmalarını zorlaştırabilmektedir. Ayrıca okul müdürleri yalnızca okulun iç dinamikleri ile değil velilerle ve toplumla olan ilişkileri de yönetmek durumunda kalabilmekte; bu çelişkili ve çatışmalı ortamlarda çeşitli ikilemler yaşayabilmektedir (Balcı, 2021). Bu anlamda sokak düzeyinde bürokrat olarak da tanımlanan okul müdürlerinin hem eğitim öğretim sürecindeki liderliği hem de bürokratik süreçteki konumu gereği mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıkları oldukça önemlidir.

Eğitimin kalitesinin artırılmasında, olumlu okul ikliminin yaratılmasında, öğrencinin başarısının artmasında, öğretmenlerin performansının artmasında ve mesleki gelişiminde önemli rolü olan okul müdürlerinin mesleki rollerini bu koşullar içinde nasıl anlamlandırdıklarını görmek, okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında benzeyen ve farklılaşan yanları ortaya çıkarmak bu alanda atılacak adımları zenginleştirebilir.

2.7. Sokak Düzeyinde Bürokrasi ve Sokak Düzeyinde Bürokrat

Sokak düzeyinde bürokrasi ve sokak düzeyinde bürokrat kavramları Micheal Lipsky (1980) tarafından ortaya atılmıştır. Sokak düzeyinde bürokrasi kavramı ise okul, polis merkezi, sosyal hizmetler gibi kurumları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Sokak düzeyinde bürokrat kavramı ise bu kurumlarda kamusal hizmeti bireylerle yüz yüze temas kurarak sağlayan bürokratları tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Sokak düzeyinde bürokrat bu kurumlarda devlet adına hizmet sunan, vatandaşlarla birebir etkileşimde bulunan, yetkisini hizmet sunmak amacıyla kullanma hakkına sahip olan kamu çalışanları

ifade edilmekte, sokak düzeyinde bürokratlar ise öğretmenler, polisler, sosyal hizmet uzmanları gibi resmi hizmet sunan çalışanlar olarak örneklendirilmektedir.

Lipsky (1980) farklı türde pek çok kamu kuruluşu bulunduğunu, amaçladıkları hizmet açısından çeşitlenmesine rağmen kamu kuruluşlarının birçok benzer özellikler taşıdığını ve bu benzerliklerin kamu çalışanlarının işlerini nasıl yapacaklarına yansıdığını ileri sürmektedir. Bu bakımdan sokak düzeyindeki bürokratlar okul, polis merkezi, sosyal hizmetler birimi gibi farklı türden kamu kuruluşlarında çalışsalar da kamu hizmetini sunma biçimlerinde ortak yanlar bulunduğunu ifade etmektedir. Ancak bununla birlikte sokak düzeyindeki bürokratlara verilen yetki örgütler arasında farklılık gösterdiği gibi aynı örgüt içinde farklı birimler arasında da değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin bir kamu okulu ile polis merkezi arasında yetki açısından farklılıklar bulunmaktadır (Boer, 2020; Buffat, 2015).

Lipsky (1980) ortaya attığı fikir ile resmi politikanın ne olduğuna odaklanmak yerine kamu hizmeti adına gerçekte neler yapıldığına dikkat çekmeye çalışmaktadır. Politika yapıcılarının ve yöneticilerinin ne istediklerini değil, politikayı halka bizzat sunan kişiler tarafından bu politikaların nasıl anlaşıldığını ortaya çıkarmak istemektedir. Bu yolla kamu politikalarının sokak düzeyindeki uygulayıcılar tarafından nasıl deneyimlendiğini anlamının ve dolayısıyla bu bürokratların hangi eylemlere yöneleceklerini tahmin etmenin de mümkün olabileceğini belirtmektedir.

Bu açıdan sokak düzeyindeki bürokratlar, devlet politikasının istenen sonuçlar yaratmasında etkili olan çalışanlar olarak önem kazanmaktadır. Sokak düzeyindeki bürokratları neyin harekete geçirdiğinin bilinmesi ise devletin hizmet konusundaki vaatlerini yerine getirmesine imkân sağlayabilmektedir. Ayrıca sokak düzeyindeki bürokratlar vatandaşlarla yüz yüze çalıştıklarından hizmetin sunulmasında sergileyecekleri roller bireylerin kamu kurumlarına duydukları güven üzerinde de etkili olabilmekte; sokak düzeyinde bürokratlar, yönetimin üst kademelerinde alınan kararları ve belirlenen politikaları hayata geçirenler olduğundan uygulama sürecinde edindikleri tecrübeler politikaların iyileştirilmesi için bir geri besleme de sağlayabilmektedir (Piore, 2011).

Lipsky (1980), kamu hizmetini vatandaşa sunan sokak düzeyinde bürokratların uygulama esnasında bazı zorluklarla da karşı karşıya kaldıklarını belirtmektedir. Bu

zorluklardan en önemlisinin mevcut kaynakların kısıtlı olmasına rağmen vatandaşın gelen taleplerin çokluğu olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin kamu hizmetine yönelik talepleri süreklilik arz ederken, sokak düzeyindeki bürokratların gerek zamanı gerekse bilgisi bu talepleri karşılamada oldukça kısıtlı kalabilmektedir. Bu durumun sonucu olarak politik hedeflerle mevcut araçlar arasında gerilim yaşanmakta, bazı tutarsızlıklar ortaya çıkmakta ve bunların bir sonucu olarak sokak düzeyindeki bürokratlar kamu hizmetini sunarken bireysel ikilemler yaşayabilmektedirler. Ancak bununla birlikte bu ikilemi ortadan kaldırmak ve kamunun taleplerini karşılayabilmek amacıyla ortaya koydukları irade de bürokratların motivasyonunu artırabilmektedir (Meyers ve Vorsanger, 2003). Ortaya koydukları bu irade sokak düzeyindeki bürokratlara kamu politikasının uygulanmasında özgür bir alanın varlığına da işaret etmektedir (Hupe ve Hill, 2007).

İşlerinin yapısı ile işlerinden beklenenler arasındaki farktan dolayı sokak düzeyinde bürokratlar bazen onaylanmayan hatta kimi zaman devlet politikalarıyla ters düşecek şekilde davranabilmektedirler. Bu çelişkili durum bürokratların görevlerini icra ederken kendilerine özgü başa çıkma metotları geliştirmelerini gerektirebilmektedir (Lipsky, 1980). Sokak düzeyindeki bürokratlar içinde bulundukları koşullardan kaynaklı olarak uygulamalar üzerinde kimi zaman dolaylı kimi zaman da doğrudan etkide bulunabilmektedirler. Kamu çalışanlarının vatandaşların ihtiyacını gidermek amacıyla “kuralları esnetme” şeklinde dolaylı tepkide bulunmaları bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Brodkin, 2012).

Kamu politikalarının değişken ve belirsiz yapısı da sokak düzeyindeki bürokratların uygulamalar esnasında yetkilerini kullanmalarını gerektirebilmektedir. Bu anlamda Lipsky (1980), sokak düzeyindeki bürokratların yaptıkları hizmetin doğası gereği bu yetkiye sahip olduklarını belirtmektedir. Vatandaşın tüm taleplerini karşılayabilecek nitelikte bir politika anlayışı, kanun ya da yönetmelik ve karşılaşılan durum ya da olayı kapsayabilecek nitelikte kural bulunmamaktadır. Bu nedenle sokak düzeyindeki bürokratlar kamunun taleplerini karşılamak amacıyla bu yetkilerini kullanmak durumunda kalabilmektedirler. Bu durum ise sokak düzeyindeki bürokratların bu türden eylemlerinin politika haline gelmesine sebep olabilmektedir (Tummers ve Bekkers, 2014).

Sokak düzeyi bürokratları politikaların uygulayıcıları oldukları gibi politika oluşturmada da etkin rol sergileyebilmektedirler. Bu iki rol sokak düzeyindeki bürokratların gücünü ve önemini ortaya koyması bakımından dikkate değerdir. Sokak düzeyindeki

bürokratların yetkilerini kullanarak ortaya koydukları davranışların sistematik hale gelmesi kamu politikaları üzerinde birtakım etkiler yaratabilmektedir. Bu etkiler sokak düzeyindeki bürokratların, kamu ile devlet arasında birer aracı vazifesi görmeleri bakımından önemli bir konum kazanmalarına sebep olmaktadır (Brodkin, 2012; Oberfield, 2021).

Sokak düzeyindeki bürokratların kamu hizmetini sunma biçimlerinde etkili olan bazı faktörler bulunmaktadır. Sokak düzeyindeki bürokratlar rollerini yerine getirirken onlara yalnızca politika ya da mevzuat rehberlik etmemekte, meslektaşları, meslek örgütleri, hizmet verdiği kişiler, amirleri ile kurdukları iletişim ve ilişki de sokak düzeyindeki bürokratlara kamu hizmetinin sunulmasında yol gösterici olabilmektedir (Hupe ve Hill, 2007). Bununla birlikte sokak düzeyinde bürokratların adil olma, değerli veya değersiz olanı belirleme gibi eylemleri ve kararları, sahip oldukları inançlar ve normlar tarafından şekillenebilmekte, sokak düzeyindeki bürokratların sundukları hizmet bu faktörlerden de etkilenebilmektedir (Hupe ve Buffat, 2014). Bunlara ek olarak bilgi, deneyim ve yaş gibi faktörler de sokak düzeyindeki bürokratların kamu hizmetini nasıl yerine getireceği üzerinde etkili olabilmektedir (Tummers ve Bekkers, 2014).

Hupe ve Buffat (2014) yukarıda belirtilen durumların üç tür kamu hizmeti biçimi ortaya çıkardığını belirtmekte ve bunları şu şekilde ifade etmektedirler:

1. “daha azıyla daha fazlasını yapmak (kaynakların azaldığı taleplerin arttığı durumlar; bu durum kaynakların azaldığı buna rağmen taleplerin arttığı durumları ifade etmektedir)”,
2. “aynı şeyi daha azıyla yapmak (kaynağın azaldığı aynı taleplerin karşılandığı durumlar; bu durum mevcut taleplerin devam ettiği ancak kaynakların azaldığı durumları ifade etmektedir.)”,
3. “aynısıyla daha fazlasını yapmak” (taleplerin artması kaynakların değişmediği durumlar; bu durum taleplerin artmasına rağmen kaynaklarda herhangi bir değişimin olmadığı durumları ifade etmektedir).

Boer (2020) ise bu etkilerden hareketle sokak düzeyi bürokratlarının görevlerine dayalı olarak vatandaşlar tarafından nasıl algılandıklarıyla ilgili yaptığı çalışmada üç grup

bürokrat tipolojisi ortaya koymuştur. Bunları düzenleme odaklı, hizmet odaklı ve her iki özelliğe de sahip olan bürokratlar olarak sınıflandırılmıştır.

Her ne kadar kamu hizmetinin sunulmasında teknolojik gelişmelerden özellikle bilgisayarlar ve internetten yararlanılsa da sokak düzeyi bürokratları devlet ve vatandaşlar arasındaki bilgi akışının aracısı konumunda olmaya devam etmektedirler (Buffat, 2015). Bu bağlamda Türkiye’de sokak düzeyi bürokratlarının sunduğu kamu hizmeti teknolojik yenilikler, e-devlet uygulamaları vb. sebeplerle değişime uğrasa bile bu bürokratların etkilerini koruyabildikleri görülmektedir (Arpacı, 2023).

Türkiye’de de sokak düzeyinde bürokrat olarak ifade edilen okul müdürlerinin eğitim politikalarını okullarda etkili bir şekilde uygulamaları, okulun iç ve dış paydaşlarının taleplerini ve beklentilerini karşılamaları beklenmektedir. Müdürlerden okullarda mevcut işlerin ve hizmetlerin yürütülmesinde etkin rol oynamaları beklendiği gibi yenilikçi uygulamalar ve yaklaşımlar ortaya koymaları da beklentiler arasında bulunmaktadır. Eğitim politikalarının kamuya etkili bir şekilde yansımaları için okul müdürlerinin hem mevcut yapıyı koruma hem de yenilik yapma arasındaki dengeyi sağlamaları oldukça önemli görünmektedir. Bu dengenin kurulmasında okul müdürlerinin çift yönlülük becerisine sahip olması ve bu beceriyi sergilemeleri oldukça etkili olabilir. Bu nedenle okul müdürlerinin çift yönlülük becerisi ekseninde bu ikilemler karşısında hangi eylemlere yönelecekleri üzerinde mesleki rollerini anlamlandırma biçiminin açıklanması yararlı olabilir.

2.8. Çift Yönlülük

Küreselleşme eğilimleri ve beraberinde gelen rekabet koşulları, artan talepler ve çelişkiler örgütlerin ve yöneticilerin sahip olduğu nitelikleri iyileştirmeye, yeni beceriler edinmeye ve bu becerileri kullanmaya zorlamaktadır. Bu durum örgütlerin ve bireylerin çift yönlü olmalarını yani bir yandan mevcut yetkinliklerini geliştirip kullanırken diğer yandan yeni yetkinlikler edinmelerini gerektirmektedir (Çekmecelioğlu, Günsel ve İlhan, 2018).

Çift yönlü olma, kişinin iki elini de eşit bir şekilde kullanabilme becerisinden hareketle ortaya atılmış bir metafordur. Çift yönlülük, örgüt ya da birey düzeyinde ortaya konulan faaliyetlerde, keşif ve kullanım olarak ifade edilen iki yönelimi açıklamak üzere kullanılmaktadır. Çift yönlülüğün kullanım boyutunda var olan paradigma, teknoloji ve

yeterliklerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Keşif boyutu ise kullanımdan farklı olarak yeni alternatiflerin, olasılıkların denenmesi, bu yönde eylemler ortaya konulması anlamına gelmektedir (March, 1991).

Alanyazında çift yönlülük ile ilgili olarak örgüt yapısına ve sisteme odaklanan çalışmalar olduğu gibi (Birkinshaw ve Gibson, 2004; Tushman ve O'Reilly, 2002), yöneticilere ve yönetici davranışlarına odaklanan çalışmalar da mevcuttur (Mom, Fourne ve Jansen, 2015). Örneğin örgütsel çift yönlülük kavramını ilk kez kavramsallaştıran Duncan (1976) örgütlerin yenilik yapabilmeleri için yapısal değişikliklere gidilmesi gerektiğini, örgütlerin kullanım ve keşif boyutundaki eylemlerini sıralı bir şekilde gerçekleştirdiklerini ifade etmektedir. March (1991) ise kullanım yönündeki eylemlerin verimlilik, kontrol ve kesinlikle ilgiliyken, keşifle ilgili eylemlerin yenilik ve araştırma ile ilgili olduğunu; örgütlerin varlıklarını sürdürmek, örgütsel yeteneklerinden faydalanabilmek bununla birlikte çevresel değişimleri yakalayabilmek amacıyla da yeterli derecede keşif eyleminde bulunması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca yalnızca kullanıma yönelik eylemlere yönelmenin örgütün değişime ayak uydurmasına engel olabileceğini, sadece keşfe yönelik eylemlerde bulunmanın ise sürekli bir yenilik arayışı içinde kaybolmasına neden olabileceğini ifade etmektedir. Bu nedenle her ne kadar kullanıma yönelik eylemlerin kısa vadeli başarılı sonuçları olsa da örgütlerin ayakta kalabilmesi için keşif eylemlerine de yönelmesi gerektiği üzerinde durmaktadır. Örgütsel çift yönlülük kavramının alanda bilinir hale gelmesinde etkili olan araştırmacılardan Tushman ve O'Reilly (2002) de örgütsel çift yönlülüğün önemi üzerinde durmakta, çift yönlülük ile ilgili Duncan'dan (1976) farklı olarak keşif ve kullanıma yönelik eylemlere sıralı değil eş zamanlı bir şekilde yer verilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Tushman ve O'Reilly (2002) bu kavramı açıklamak amacıyla "*hokkabaz metaforunu*" kullanmaktadır. Bu metaforla örgütlerin çevresel değişimlerle başedebilmeleri ve rekabet ortamında başarılı olabilmeleri için tıpkı bir hokkabazın birçok topu bir elinden diğerine düşürmeden sürekli çevirebilmesi gibi bir beceriye sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır. Örgütler mevcut iş süreçlerini iyileştirdiği gibi gelecekteki yeniliklere de hazır olabilmeli ve yeni ürün ya da hizmetlere öncülük edebilmelidir. Araştırmacılar bu anlamda her iki elini kullanabilen örgütlerin yine bu beceriye sahip yani çift yönlü ekiplere ve yöneticilere gereksinim olduğunun altını çizmektedirler. Benner ve Tushman (2003) da tıpkı Tushman ve O'Reilly (2002) gibi örgütlerin kullanım ve keşif becerileriyle eş zamanlı olarak ilgilenmeleri gerektiğini vurgulamakta, örgütün varlığında bu eğilimin önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Carmeli ve Halevi (2009) de örgütlerin

odağını keşif ve kullanım arasında bölmeyi tercih ettiklerini, özellikle tepe yöneticilerinin çift yönlülük becerisine sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte keşfe yönelik eylemlerin daha çok gevşek bağlı yapıya sahip örgütlerle, kullanıma yönelik faaliyetlerin ise bürokratik ve mekanik yapıdaki örgütlerle ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Çift yönlülükle ilgili eylemlerde dikkati örgüt ve gruplardan ziyade bireye yönelten Birkinshaw ve Gibson (2004) ise örgütlerin yapılarını, örgüt üyelerinin zamanlarını keşif ve kullanım eylemleri arasında bölüşecek şekilde tasarlamaları gerektiğini savunmaktadırlar. Araştırmacılar örgütte değişen talepleri karşılama ve bu talepler doğrultusunda örgütün uyumu yakalamasında yöneticilerin rolünün önemi üzerinde durmaktadırlar.

Mom, Fourne ve Jansen (2015) çift yönlü yöneticilerin örgütlerdeki rutin olan ve olmayan faaliyetleri yürütmek gibi farklı eylemlerden ve rollerden oluşan geniş bir davranışsal repertuvara sahip olduklarını ve yöneticilerin örgütteki hizmet süresinin yöneticilerin davranışsal ve bilişsel becerilerini etkilediğini belirtmektedir. Bu doğrultuda iki etkiden söz edilmektedir. Bunlardan ilki yöneticilerin örgütte geçirdiği sürenin artmasıyla birlikte çatışmaları yönetme, farklı taleplere yanıt verebilme becerilerinin ve örgütsel değerler ve davranışsal beklentiler konusunda bilgi ve birikimlerinin artması, bunun sonucunda ise çift yönlülüğün gelişmesidir. Diğer etki ise yöneticilerin sahip oldukları zihinsel şemaların ve beklentilerin yöneticileri bilişsel olarak sınırlayabildiği, bu nedenle mevcut işinde harcadığı süre uzadıkça çift yönlülüğün olumsuz etkilenebileceğidir.

Burada üzerinde durulan örgütsel ve bireysel çift yönlülük yaklaşımları O'Reilly ve Tushman (2013) tarafından genel olarak (1) yapısal (örgütsel) çift yönlülük, (2) bağlamsal (bireysel) çift yönlülük, (3) liderlik çift yönlülüğü şeklinde sınıflandırılmaktadır. Yapısal ya da örgütsel çift yönlülük olarak ifade edilen yaklaşımda örgütün sahip olduğu kaynaklar, beceriler ve yetkinlikler daha iyi ve güçlü hale getirilmekte ya da yeni fırsatlar yoluyla örgüt büyütülmeye çalışılmaktadır. Bu yaklaşımda keşif ve kullanım eylemleri için örgütte bağımsız yapısal birimlerin olması beklenmektedir. Bağlamsal (bireysel) çift yönlülükte bireylerin, çatışan talepler arasında uyumu yakalamak amacıyla zamanlarını en iyi şekilde nasıl kullanabilecekleri konusunda karar vermelerini sağlayacak destekleyici bir örgütsel bağlamın gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Kısaca personelin örgütte keşif ve kullanım eylemleri arasında denge kurması beklenmektedir. Liderlik çift yönlülüğü ise belirsiz

durumlar ve değişken evre koşulları karşısında bireylerin keşif ve kullanım eylemlerine yönelimleri arasında denge kurarak karar vermelerini içermektedir.

Örgütler ya da liderler çoğunlukla deneyimlerine dayanarak kullanım ve keşif arasından hangisine yneleceklerine dair bir karar vermektedirler. Ancak genel olarak bakıldığında geribildirimi hızlı sağlama, net olma ve ödüle ulaştırma gibi etkilerinden dolayı kullanıma yönelim keşfe göre daha fazla olabilmektedir. Kullanım boyutunda daha az risk içeren faaliyetler tercih edilmekte ve mevcut yapı zarar görmeden uygulamalara devam edilmektedir. Yeni fikirler oluşturma, yeni pazarlar ve ilişkiler yakalama gibi faaliyetleri içeren boyut ise keşif olarak ifade edilmektedir. Keşif boyutunda ortaya konulan eylemler, kullanıma göre kesin olmayan sonuçlar ortaya çıkarabilmesi, bu eylemlerin uzun zaman gerektirmesi gibi sebeplerden dolayı daha az tercih edilebilmektedir (March, 1991; Yücel, 2022).

Bu şekilde gerçekleşen bir eğilime rağmen mevcut yapıyı korumak ve aynı zamanda değişen koşullara uyum sağlamak ve yenilik yapmak için aslında hem kullanım hem de keşif yöneliminin birlikte gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Yalnızca kullanıma odaklanmak değişen koşullara zamanında tepki verme özelliğinin kaybedilmesine ve atalete sebep olurken sadece keşif yeteneğine odaklanması ise sürekli bir değişim döngüsü içinde sahip olunanların muhafaza edilememesine sebep olabilmektedir (Fındıklı ve Pınar, 2014; Kaya, 2018). Kullanımın dışlandığı keşif, birçok gelişmemiş fikrin ortaya çıkması sonucunu, keşfin dışlandığı kullanım ise yeterlilik tuzağını doğurabilmektedir (şimşek, 2009). Kısacası her iki yönelim birbiriyle çelişkili görünse de bir organizasyon için hayati nemdedirler ve her iki yönelim arasında denge kurulması oldukça önemlidir. Örgütlerin kısa ve uzun vadede başarılı olmaları çift yönlülük becerisi sergilemelerine, yöneticilerinin çift yönlü olma becerisinin yanı sıra bu beceriye yönelik eylemleri ortaya koyma kararlılığına sahip olmalarına bağlıdır (Benner ve Tushman, 2003; elik, Kitapçı ve Karabat, 2022; Rosing, Frese ve Bausch, 2011).

Keşif ve kullanım gereksinimleri karmaşıktır ve hangisine eğilim gösterileceği çeşitli durumsal faktörler sebebiyle değişkenlik gösterebilmektedir. Çevresel koşulların aynı ya da benzer olduğu durumlarda dahi örgütlerin ve bireylerin keşif veya kullanım konusundaki eğilimleri farklılık gösterebilmektedir. Aynı ortama sahip örgütlerden veya bireylerden bazıları kullanıma ynelebilirken bazıları da keşfe yönelebilmektedir. Eğilimlerin

farklılaşmasında örgütün yaşı, tarihi, büyüklüğü ve yapısı, sahip olduğu kaynaklar ve beceriler gibi faktörler etkili olabilmektedir. Bunlarla birlikte örgütün yöneticilerinin davranış konusundaki eğilimleri ve bilinç düzeyi de keşif ya da kullanıma yönelimde etkili faktörler arasında yer almaktadır (Şahinli, 2019).

Bu açıdan bakıldığında örgüt yöneticilerinin mevcut duruma uygun şekilde her iki gereksinim arasında esnek bir biçimde geçiş yapabilme becerisine sahip olması gerektiği düşünülebilir (Rosing, Frese ve Bausch, 2011). Birkinshaw ve Gibson'ın (2004) çalışması bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırmacılar özellikle üst düzey yöneticilerin çift yönlülüğü geliştirmede ve desteklemede önemli rol oynadıklarını vurgulamakta, örgütler için çift yönlülüğün kritik bir beceri olduğunun altını çizmekle beraber çift yönlü olmak için her örgütün kendine özgü farklı bir yolu olabileceğini de söylemektedir.

Aslında gerek bireysel gerekse örgütsel çift yönlülüğün bu beceriyi sergileyene özgü özellikler barındırması bu terimin kavramsallaştırılmasına ve ölçülmesine yönelik çeşitli bakış açılarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Birkinshaw ve Gupta (2013) da çift yönlülüğün kavramsallaştırılması, ölçülmesi ile ilgili görüş çeşitliliğini belirtmekte, kavramı açıklamak için farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığını söylemektedirler. Ayrıca bu durumun çift yönlülük kavramını sınırlayan bir etken olduğunu belirtmektedirler. Şimşek, Heavey, Veiga ve Souder (2009) de çalışmalarında benzer şekilde çift yönlülüğün kavramsallaştırılmasıyla ilgili olarak alanyazınındaki belirsizliklere değinmekte ve bu belirsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla örgütsel çift yönlülük için bir model önermektedirler. Bu modelde örgütsel çift yönlülüğün örgütsel, örgütler arası ve çevresel düzeyde kurulan iletişimden etkilendiğini vurgulamakta, bu etkileşimin örgütlerin eylemlerini ve iktisadi faaliyetlerini kısıtlayabileceği gibi imkân da verebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca çift yönlülüğün yalnızca kullanım ve keşif becerilerini dengeli bir şekilde kullanmayı değil bu iki beceriyi üst düzeye çıkarmayı da kapsadığını belirtmektedirler.

Şimşek vd. (2009) tarafından önerilen örgütsel çift yönlülük ile ilgili tipolojide zamansal ve yapısal olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Tipolojinin zamansal boyutu çift yönlülüğe yönelik eylemlerin eş zamanlı veya sıralı olma durumunu, yapısal boyutu ise birbirine bağlı veya bağımsız birimler tarafından gerçekleştirilme durumunu ifade etmektedir. Zamansal boyutta keşif ve kullanıma yönelik eylemlerin eş zamanlı mı yoksa sıralı bir şekilde mi yapıldığına; yapısal boyutta ise bu yönelimin aynı birim tarafından mı

yoksa farklı birimler tarafından mı gerçekleştirildiğine odaklanılmaktadır. Tüm bu boyutlar yan yana geldiğinde ise harmonik, döngüsel, kısmi ve karşılıklı çift yönlülük olarak tanımlanan tipoloji meydana gelmektedir.



Şekil 2.5.

Çift yönlülük için önerilen tipoloji (Şimşek ve diğerleri, 2009)

Harmonik çift yönlülük, keşif ve kullanım eylemlerinin tek bir organizasyonel birim içinde eş zamanlı olarak uyumlu bir şekilde sürdürülmesidir. Bu çift yönlülük türü örgüt kültüründen ve bağlamdan etkilenmektedir. Bunun altında yatan neden ise çalışanların vakitlerini keşif ve kullanım için çatışan talepler arasında nasıl bölüşecekleri konusunda karar vermelerini sağlayacak ve destek verecek bir süreç ve sistem gerektirmesidir (Şimşek vd., 2009).

Döngüsel çift yönlülük, örgütlerin kullanıma daha fazla zaman ayırdıkları, keşifle arasıra ilgilendikleri bir yönelimi ifade etmektedir. Örgüt kaynaklarından kullanım ve keşif için sırasıyla faydalanılmaktadır. Bu tür çift yönlülükte organizasyonun bağımsız bir biriminde uzun süreli kullanım dönemleri ile kısa süreli keşif dönemleri arasında gerçekleşen döngüsel bir sistemden söz etmek mümkündür (Şimşek vd., 2009).

Kısmi/bölünmüş çift yönlülükte, keşif ve kullanım eylemleri için, her biri kendi strateji, yapı ve kültürüne sahip bağımsız birimler veya bölümler oluşturulmakta; bu birimler eş zamanlı ve birbirlerine bağlı olarak keşif ve kullanıma yönelik eylemlerde bulunmaktadır. Her iki yönelimin ayrı birimler aracılığıyla gerçekleştirilmesi örgüt içinde birtakım çelişkili yapıların, süreçlerin varlığının da bir göstergesi olmaktadır (Şimşek vd., 2009).

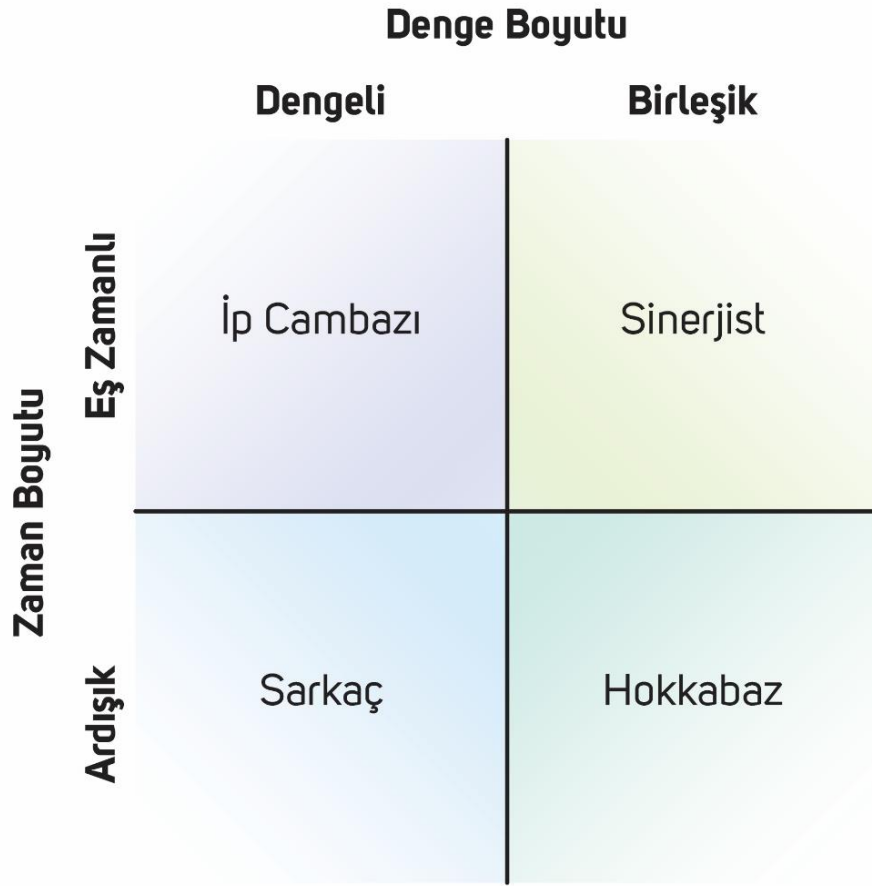
Karşılıklı çift yönlülük türünde ise örneğin örgütün X biriminin kullanıma yönelik eylemlerden elde edilen çıktılar, örgütteki Y birimi tarafından keşif türünden eylemler için girdi haline gelmekte ve bu durum bir döngü şeklinde ilerlemektedir. Bu döngüden doğan karşılıklı bağımlılık aynı zamanda örgüt içinde sürekli bilgi alışverişini, iş birliğine dayalı problem çözemeyi ve ortak karar almaya dayalı ilişkiler geliştirmeyi gerektirmektedir (Şimşek vd., 2009).

Bu tipoloji örgütsel anlamda sergilenen kullanım ve keşif eylemlerine yönelik eğilimleri fark etmek ve çift yönlülük becerilerini yorumlamak için yol gösterici olabilir. Türkiye’deki okullara genel olarak bu iki eğilim açısından bakıldığında kullanıma yönelik eylemlerin daha baskın olduğu, keşfe yönelik eylemlerin ise arada sırada tercih edildiği söylenebilir. Bu yönelimler itibarıyla bu tipolojiye göre döngüsel çift yönlülük türüne yakın olduğu söylenebilir.

Örgüt üyeleri tarafından sergilenen çift yönlülük becerilerine dair benzeri sınıflandırmalar da özellikle yöneticilerin eğilimlerini fark etmek açısından yol gösterici olabilir. Yöneticilerin çift yönlülük becerilerini açıklamak amacıyla yapılmış pek çok araştırma bulunmaktadır. Örneğin Pietsch, Tulowitzki ve Cramer (2022), yaptıkları araştırmanın sonucunda March’ın (1991) görüşüyle benzer olarak okul yöneticilerinin statükoyu sürdürme eğiliminde olduklarını belirtmekte, ancak dinamik ve rekabete dayalı sosyal bir çevrede bu rollerin dengeli olarak sergilenmesini önermektedir. Gupta, Smith ve

Shalley (2006), yöneticilerin yapıyı koruma ve alternatifleri deneme yönündeki rollerinin i ie geçtiğini, her örgütte mevcut düzeni sürdürmeye yönelik bir eēilim bulunmasına raēmen örgütlerde her zaman az miktarda da olsa ērenmenin, yeniliēin olduēunu ve bu nedenle de bu iki rol arasındaki ayrımın ne olduēu ve ne kadar ērenildiēine bakılarak yapılabileceēini ifade etmektedir. Rosing, Frese ve Bausch (2011) da çalışmalarında çift yönlü liderlik ve inovasyon arasındaki ilişkiye odaklanarak liderin bu iki farklı liderlik rolünü sergilemesinin yanı sıra her iki rol arasında koşullara baēlı olarak esnek bir şekilde geçiş yapabilme yetkinliēinde olması gerektiēini belirtmektedir. Araştırmacılar ayrıca bu iki rol arasında denge kurulduēunda örgütün daha başarılı olacaēını da vurgulamaktadır.

Mu, Riel ve Schouteten (2022) ise çeşitli baēlamsal koşulları dikkate alarak oluşturdukları bireysel çift ynllēe dair tipoloji ile bu konuya detaylı bir açıklama getirmektedirler. Bu tipolojiye göre çift yönlülükle ilgili şekil 3.3'te gösterilen denge ve zaman olmak üzere iki boyuta dayanan 4 tip bulunmaktadır.



Şekil 2.6.

Çift yönlülük için önerilen tipoloji (Mu, Riel ve Schouteten, 2022)

Şekil 2.6'daki tipolojide bireysel çift yönlülük bağlamında keşif ve kullanım arasındaki dört ilişki biçimine odaklanılmaktadır. İlk boyut olan “zaman boyutu” Şimşek ve diğerlerinin (2009) çalışmasındaki eş zamanlılık ve ardışıklık unsurlarını içermektedir. Eş zamanlı olma durumu hem keşif hem de kullanıma yönelik faaliyetlerin aynı anda gerçekleştirilmesini ifade ederken, ardışıklık ise keşiften kullanıma ya da kullanımdan keşfe geçişi içeren faaliyetleri ifade etmektedir. Tipolojinin ikinci boyutu ise denge ve birleşik boyut olmak üzere ikiye ayrılmakta, denge boyutunda keşif ve kullanım eylemleri arasındaki dengenin korunması anlatılırken birleşik boyutunda keşif ve kullanıma yönelik eylemlerin her ikisinin birlikte kullanılmasına işaret edilmektedir.

Tipolojide ip cambazı olarak tanımlanan tipte, örgüt üyeleri hem örgütün mevcut yapısını korumaya hem de alternatifleri denemeye, risk almaya eşit şekilde

yaklaşmaktadırlar. Sinerjesit olarak ifade edilen tipte ise çalışanlar yenilik yapma ve yapıyı sürdürme eylemlerini aynı anda gerçekleştirmektedir. Bir diğer tip olan sarkaçta ise içinde bulunan bağlamla ilişkili olarak yapının korunması ve yenilik yapılmasıyla ilgili görevler ardışık olarak sürdürülmektedir. Son olarak hokkabaz biçiminde adlandırılan tipte, mevcut durum ve yeni olasılıkların keşfi belirli bir süre boyunca birlikte yürütülmektedir.

Bu kavram okul yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken keşif ve kullanım yönünde sergiledikleri mesleki rolleri arasında dengenin nasıl kurulabildiğini (Dembovski, 2007); mesleki rolleri arasında denge kurulması için okul müdürlerinin okulda var olan yapının istikrarlı bir şekilde devamını sağlamak ve aynı zamanda okulun iç ve dış çevresinden gelen talepleri, değişim ihtiyaçlarını karşılamak konusunda neyi, niçin ve neden yaptıklarını açıklamaya yardımcı olabilir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın yöntemi, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, veri analizi, geçerlik ve güvenirlik, araştırmanın sınırlılıkları kapsamında açıklayıcı bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ilkeleri ışığında yürütülmüştür. Nitel araştırmalar Patton'a (2018) göre varolanları, kontrol etmeden ve herhangi bir yönlendirmede bulunmadan çalışmayı gerektiren bir araştırma yöntemidir. Bu yöntemde araştırmada seçilen kişilerden, örgütlerden, durumlardan ve olaylardan araştırmanın amacına uygun bilgi edinmek hedeflenir. Bu araştırma türünde önemli olan araştırmaya katılan bireylerin algılarını, tecrübelerini, içinde bulundukları durumu nasıl anlamlandırdıklarını, yorumladıklarını ve bakış açılarını ortaya koymaktır (Patton, 2018).

Bu araştırma kapsamında ise okul müdürlerinin kişisel bakış açıları, deneyimleri, yorumları, algıları vb. doğrultusunda mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıkları derinlemesine bir bakış açısıyla incelenmesi hedeflendiği için nitel araştırma metodunun kullanılması uygun ve uygulanabilir görülmüştür.

3.2. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Bu araştırma deseninde katılımcılardan bir fenomenle ilgili veri toplanarak katılımcıların o fenomenle ilgili deneyimleri betimlenmeye çalışılmaktadır (Creswell, 2017). Creswell (2017) yorumlayıcı ve betimleyici fenomenoloji olmak üzere iki tür fenomenoloji yaklaşımından söz etmektedir. Betimleyici fenomenoloji fenomenin doğasıyla ilgili varsayımların tanımlanmasına ve betimlenmesine odaklanırken, yorumlayıcı fenomenoloji bu deneyimlerin derinlemesine incelenmesine, yorumlanmasına odaklanmaktadır. Bu araştırmada yorumlayıcı

fenomenolojik yaklaşımı tercih edilmiştir. Bu yaklaşımın tercih edilmesinin sebebi bu araştırmada katılımcıların mesleki rollerine ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının, yorumladıklarının keşfedilmesinin amaçlanmasıdır.

Fenomenolojik yaklaşımın temelleri Edmund Husserl'in 20.yüzyılda ortaya attığı görüşlere dayanmaktadır. Husserl (Akt., Patton, 2018) fenomenolojiyle araştırılanın aslında bireylerin yaşadıklarını nasıl tasvir ettikleri ve bunları duyguları aracılığıyla nasıl deneyimledikleri olduğunu belirtmekte, insanların yalnızca deneyimlediği şeyi bileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca duysal deneyimlerin fenomenlerin kaynağı olduğunu, bu nedenle de bu deneyimlerin betimlenmesi ve yorumlanması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda da fenomenoloji çalışanların, bireylerin deneyimledikleri olayları nasıl anlamlandırdıkları üzerinde durarak fenomeni anlamlandırabileceklerini ve bir görüş geliştirebileceklerini ifade etmektedir.

Fenomenoloji deneyimlerle ilgilenmekte ve fenomenolojik araştırmayla da bir fenomenle ilgili olarak bireyin yaşadığı deneyimleri ve bu yaşantıları nasıl deneyimlediklerini anlamaya çalışmak amaçlanmaktadır (Creswell, 2017; Merriam, 2013). Fenomenolojik desende kişinin ya da grubun ele alınan fenomenle ilgili yaşantısından edindiği deneyimin özünün, anlamının ve yapısının netleştirilmesi hedeflenir. Bu araştırma deseninde, günlük yaşamda karşılaşılmasına rağmen üzerinde derinlemesine ve ayrıntılarıyla düşünülememiş olgular irdelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Creswell (2017), fenomenolojik araştırmanın (1) fenomenin katılımcının gözünden görebilmek için araştırmacının bilgisini ve ön yargısını araştırmanın dışında tutması, (2) katılımcılara fenomenle ilgili deneyiminin ortaya çıkmasını sağlayacak soruları sorması, (3) sayısı 5-25 arasında değişkenlik gösteren katılımcılarla görüşmeler yapılarak veri toplanması ve (4) verilerden yola çıkarak fenomenin ne anlama geldiğinin ortaya çıkarılması aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir.

Merriam (2013) bireyin deneyimlerini ve duygularını esas alan araştırmalar için fenomenolojik yaklaşımın uygun olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırmanın amacı çoklu talepler ekseninde resmi liselerde görevli okul müdürlerinin yasal görev ve sorumluluklarının ortasında kendi mesleki rollerini anlamlandırma süreçlerini anlamaktır. Bu amaç Merriam'ın (2013) da vurguladığı üzere okul müdürlerinin kişisel ve mesleki deneyimlerinden faydalanılması, mevcut durumun okul müdürlerinin bakış açısıyla

anlaşılması anlamına gelmektedir. Bu nedenle bu araştırmada bu bilgilere ulaşılmasına olanak sağlayan fenomenoloji deseni tercih edilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Nitel ve nicel araştırmaların farkı en net biçimde seçilen örnekleme yönteminden anlaşılmaktadır. Nitel araştırmalarda asıl amaç tek bir durumun veya görece küçük örneklerin ayrıntılı bir şekilde incelenmesidir. Amaçlı örnekleme yöntemi de nitel araştırmaların doğasına uygun biçimde araştırmacının derinlemesine bilgi edinmesine imkân tanımaktadır (Patton, 2018). Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının çalışmasının amacına uygun önemli pek çok bilgiye ulaşmasını sağlamaktadır. Çünkü amaçlı örnekleme bilgi açısından zengin olan durumların seçilmesine dayanan bir türdür (Merriam, 2013).

Bilgi bakımından zengin durumları seçmek için araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından belirlenebilecek birçok strateji bulunmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme bu kapsamdaki stratejilerden birisidir. Bu strateji çeşitlilik sayesinde temel deneyimlerin, örüntülerin, benzerliklerin ya da ayrışan noktaların belirlenmesine ve araştırmanın probleminin ayrıntılı olarak betimlenmesine olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008; Patton, 2018). Bu araştırmada okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmak amaçlandığından bilgi açısından zengin durumlar yaratmak için farklı lise türlerinde görev yapan okul müdürleri seçilmiştir. Bu yolla farklı lise türlerinde görev yapan okul müdürlerinin bu çeşitlilik içinde deneyimlerinin ve bakış açılarının benzeşen ve ayrışan yönlerini ortaya koyabilmek, araştırma probleminin detaylı olarak irdelenmesini sağlamak maksadıyla amaçlı örnekleme yöntemi ve bu yöntemin stratejilerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme stratejisi kullanılmıştır.

Bu doğrultuda bu araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili merkez ilçelerdeki farklı lise türlerinde görev yapan okul müdürlerinden oluşturulmuştur. Okul türündeki farklılıklar dikkate alınarak araştırmada çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı lise türlerinde görev yapan okul müdürleriyle görüşme yapılmıştır. Katılımcı olarak bu kademedeki görev yapan lise müdürlerinin seçilmesinin nedeni, görevsel farklılaşmanın daha derinlemesine veri toplanmasına, bilgi açısından zengin ortamlar sunmasına, farklı lise türlerinde görev yapan okul müdürlerinin bulundukları okulun bağlamının mesleki rollerini anlamlandırmalarına yansıyan yönlerinin görülebilmesine katkı sağlayacak olmasıdır.

Araştırmaya farklı lise türlerinde görev yapan 10 okul müdürü katılmıştır. Fen lisesi, Anadolu lisesi, imam hatip lisesi ve mesleki teknik Anadolu lisesinden ikişer, güzel sanatlar lisesi ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan birer okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Branşlaşmanın çok ve çeşitli olması, öğretimsel uygulamalardaki farklılıklar, eğitim öğretime yönelik beklentilerin çeşitliliği gibi her lise türünün kendi içinde de farklı okul bağlamları içerdiği düşüncesinden hareketle, maksimum çeşitliliği yaratabilmek amacıyla bu araştırmada farklı lise türlerinde görev yapan okul müdürleriyle görüşme gerçekleştirilmiştir. Tablo 3.1’de katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler detaylı olarak sunulmuştur:

Tablo 3.1.

Araştırmaya katılan yöneticilerin demografik özellikleri

Katılımcının Kodu	Okul Türü	Cinsiyet	Branş	Kıdem Öğretmenlik (yıl)	Kıdem Müdürlük (yıl)	Kıdem Müdür yrd. (yıl)	Yaş	Çalıştığı kurumdaki hizmet süresi (yıl)	Öğrenim durumu
M1	Anadolu Lisesi	E	Tarih	10	8	10	50	4	*Y.L
M2	Anadolu İmam Hatip Lisesi	E	İlahiyat	11	6	2	44	5	Y.L
M3	Fen Lisesi	E	Matematik Öğretmeni	9	4	10	49	4	Doktora
M4	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	E	Makina Resim ve Konstrüksiyon Öğretmeni	3	32	2	59	2	Y.L
M5	Anadolu İmam Hatip Lisesi	E	Biyoloji Öğretmeni	6	13	3	46	1	Y.L
M6	Güzel Sanatlar Lisesi	E	Görsel Sanatlar Öğretmeni	5	8	16	51	1	Y.L
M7	Anadolu Lisesi	E	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni	7	8,5	9	49	8	Y.L
M8	Sosyal Bilimler Lisesi	E	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	19	22	Yok	62	4	Doktora
M9	Fen Lisesi	E	Fizik Öğretmeni	23	6	2	46	1	Y.L
M10	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	K	Muhasebe Öğretmeni	21	3	4	47	3	Y.L

*Y.L: Yüksek Lisans

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcıların 9'unun erkek, 1'inin kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaş ortalaması ise 50.3'ür. Tüm katılımcıların en düşük 3 yıllık öğretmenlik ve en düşük 2 yıllık müdür yardımcılığı tecrübesine sahip oldukları görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, okul müdürlüğü görevinde en düşük 3 yıl, en yüksek 32 yıllık kıdeme sahiptir. Çalıştığı kurumda görev süresinin ilk yılında olan 3 katılımcı bulunmaktadır.

Katılımcıların branşları şu şekildedir: Tarih (1), İlyahiyat (1), Matematik (1), Makina Resim ve Konstrüksiyon Öğretmeni (1), Biyoloji (1), Görsel Sanatlar (1), Türk Dili ve Edebiyatı (1), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (1), Fizik (1) ve Muhasebe (1).

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin tümünün lisansüstü eğitimi aldığı görülmektedir. Okul müdürlerinden 8'i yüksek lisans, 2'si doktora yapmıştır. Katılımcılardan 8'i mezun oldukları lisans alanından yüksek lisans yapmışken, eğitim yönetimi alanında yüksek lisans ve doktora yapan birer katılımcı bulunmaktadır.

Tablo 3.2.

Katılımcı okul müdürlerine ait kodlamalar

GÖREV	SIRA	OKUL TÜRÜ	KODLAR
OKUL MÜDÜRÜ	1.Katılımcı	Anadolu Lisesi	ALM1
	2.Katılımcı	Anadolu İmam Hatip Lisesi	İM2
	3.Katılımcı	Fen Lisesi	FM3
	4.Katılımcı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	MM4
	5.Katılımcı	Anadolu İmam Hatip Lisesi	İM5
	6.Katılımcı	Güzel Sanatlar Lisesi	GM6
	7.Katılımcı	Anadolu Lisesi	ALM7
	8.Katılımcı	Sosyal Bilimler Lisesi	SM8
	9.Katılımcı	Fen Lisesi	FM9
	10.Katılımcı	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	MM10

Tablo 3.2'ye bakıldığında çalışma süresince açıklamalarda kullanılmak üzere 10 katılımcı için oluşturulmuş kodlar görülmektedir. Görüşme sırasına göre katılımcılar sıralanarak her katılımcıya okul türünü ve katılımcı sayısını ifade edecek kodlar verilmiştir.

Örneğin birinci katılımcı Anadolu lisesinde görev yapan bir okul müdürü olduğu için ALM1, ikinci katılımcı imam hatip lisesinde görevli olduğu için İM2 şeklinde kodlanmıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

3.4.1. Görüşme

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde katılımcıya sorulması planlanan sorulardan oluşan görüşme protokolü hazırlanarak uygulanmaktadır. Araştırmacı, standart soruların yanı sıra çeşitli alt sorular sorarak da katılımcının cevaplarını ayrıntılı hale getirmesini sağlayabilmektedir (Türnüklü, 2000). Bu nedenle kuramsal temelleri Weick'in Anlamlandırma Teorisine dayanan bu çalışmada, verilerin toplanmasında katılımcıların görüşlerini ve fikirlerini teorinin temel özelliklerine dayalı olarak derinlemesine bir şekilde ortaya çıkarabilmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Öncelikle belirtilen kuramsal çerçeve doğrultusunda alan yazın taraması gerçekleştirilmiştir. Bununla paralel olarak ilgili çalışmalar detaylı bir biçimde incelenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması sürecinde ulusal ve uluslararası pek çok kaynak taranarak okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarını ortaya çıkarmaya yönelik maddeler saptanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken ilgili alanyazın incelenmiş, akademisyenlerle görüşmeler yapılarak sorular oluşturulmuştur. Elde edilen soru havuzundan araştırmanın amacına uygun olanlar tespit edilmiş ve görüşme için 11 soruluk form geliştirilmiştir. Görüşme formu açık uçlu soruların bulunduğu iki bölümden oluşmuştur. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgileri ile görev yaptığı okulla ilgili bilgileri içeren sorulara, ikinci bölümde araştırmanın amacına uygun sorulara yer verilmiştir. Taslak görüşme formuyla ilgili olarak uzman görüşü alınmıştır. Görüşüne başvurulmuş uzmanlardan birisi görüşme sorularına daha detaylı bilgi alınabilmesi amacıyla sonda sorularının eklenmesini önermiştir. Bir diğer uzman ise araştırmaya dayanak oluşturan kuramsal çerçevenin dikkate alınarak sorunlarda güncelleme yapılması gerektiğini belirtmiş, bu doğrultuda yeni sorular eklenmesini istemiştir. Uzmanlardan bir diğeri ise görüşme formunda katılımcıların demografik özellikleriyle ilgili bölüme müdürlükteki, müdür yardımcılığındaki ve öğretmenlikteki kıdemlerine dair bilgilerin eklenmesini önermiştir.

Uzmanların görüş ve önerileri ışığında görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve son hali verilerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Nitel araştırmalarda, katılımcılarla yapılan görüşmelerde amaç katılımcının incelenen olguyu, kavramı nasıl gördüğünü, hangi bakış açısına sahip olduğunu anlamaktır. Bu sebeple görüşmede farklı soru tiplerinin kullanılmasını sağlamak, katılımcıların soruları açıklıkla kavrayabilmelerine ve sorunun amacına uygun yanıt verebilmelerine olanak tanımaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Patton (2018), bu amaç doğrultusunda görüşmelerde (1) *deneyimleri ve davranışları*, (2) *düşünceleri ve değerleri*, (3) *duyguları*, (4) *duyuları*, (5) *bilgileri* ve (6) *geçmişle ilgili bilgileri* öğrenmeyi hedefleyen sorular sorulmasını önermektedir. Bu çalışmada burada ifade edilen soru tiplerinden deneyimleri ve davranışları, düşünceleri ve değerleri, duyguları ve geçmişle ilgili bilgileri içeren beşine uygun sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şunlardır:

- Okul müdürlüğü sizin için ne ifade etmektedir? İşinizi ve görevinizi nasıl anlamlandırırsınız? (*deneyim ve davranışlara yönelik soru*)
- Okul yöneticisi olarak size gelen farklı talepler, fırsatlar ya da zorluklar konusunda ne düşünüyorsunuz? (*düşünce ve değerlere yönelik soru*)
- Mesleki rolünüz gereği bir işi yaparken sizi ne/neler tetikler? ya da sizi neler durdurur? (*duyulara yönelik soru*)
- Okuldaki diğer kişiler, içerde ve dışarda olan olaylar, sizi etkileyen her şeyi düşündüğünüzde işinizi anlamlandırırken buralardan ipuçlarını nasıl alırsınız? (*duygulara yönelik soru*)
- Okulunuzun fiziki imkânları yeterli mi? (*bilgi sorusu*)

Araştırmada öncelikle yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların katılımcılar tarafından anlaşılır olup olmadığını ve araştırmanın amacına uygun veri sağlayıp sağlamadığını belirlemek üzere iki okul müdürü ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. İki katılımcıyla da yüz yüze yapılan görüşmeler yaklaşık olarak 45 dakika ile 60 dakika sürmüştür. Araştırmacı görüşme sonrasında, yönelttiği soruların açık ve net olma durumu hakkında katılımcılara görüşlerini sormuştur. Her iki katılımcı tarafından da görüşme sorularının içinde anlaşılmayan herhangi bir soru bulunmadığı belirtilmiştir. Katılımcılar tarafından görüşme süresi tüm soruların yanıtlanması açısından uygun bulunmuştur. Ancak

araştırmacı iki sorunun görüşme formundan çıkarılmasını gerektiren bir durum tespiti yapmıştır. Sorulardan bir tanesi mevcut sorulardan bir diğerine çok benzediği için her iki soruya verilen cevaplar birbirinin tekrarı gibi olmuş, katılımcılar bu sorulara neredeyse aynı cevabı vermiştir. Bir diğer sorunun ise araştırmanın amacına uygun olmadığı katılımcıların verdiği cevaplardan anlaşılmıştır. Bu durum tez izleme komitesinde bulunan uzmanlarla paylaşılmış, her iki sorunun görüşme formundan çıkarılması hususunda görüş birliğine varılmıştır.

Pilot görüşmeler esnasında katılımcılara sorulan soruların araştırmanın amacına uygunluğu hakkında araştırmacı tarafından notlar alınmış, görüşme formunda yer alan sorulardan araştırmaya hizmet etmeyenler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda pilot görüşmeler üzerinde alan uzmanları ile tartışılarak taslak görüşme formunda yer alan iki sorunun araştırmanın amacına uygun veri sağlamadığı için formdan çıkarılması kararlaştırılmıştır. Bu şekilde görüşme formu üzerinde düzenlemeler ve bazı değişiklikler yapılmış ve görüşme formu son haline getirilmiştir.

Bu araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında nisan ve mayıs ayları arasında görüşme yapılan 10 okul müdüründen toplanarak elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından okul müdürleri ile görüşme yapılmadan önce telefonla görüşülüp araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılardan randevu alınmıştır. Görüşmeler, katılımcılar ve araştırmacı için uygun olan tarih ve saat belirlenip katılımcıların çalıştığı okullara gidilerek yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla görüşmeler okul müdürlerinin iş yoğunlukları sebebiyle yaklaşık olarak altı hafta sürmüştür. Araştırmacı görüşmelerin ses kayıtlarını görüşmelerin hemen ardından çıkarmış, bir sonraki görüşmeye bu şekilde devam etmiştir.

Araştırmanın verileri okul müdürleriyle yapılan yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından verilerin analizi sürecinde kullanılmak üzere alan notları da tutulmuştur. Görüşmeler yapılmadan önce araştırmacı tarafından katılımcılar telefonla aranmış, okul müdürlerinin uygunluklarına göre zaman zaman görüşme tarih ve saatlerinde değişiklikler yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı vasıtasıyla katılımcıların da onayı doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler pilot görüşmede de olduğu gibi belirlenen süre yani yaklaşık 45 dakika ile 60 dakika kadar sürmüştür.

Görüşme boyunca katılımcıların görüşlerini açıklıkla ve rahatlıkla ifade etmelerine olanak sağlayacakları bir ortam yaratılmış, yönlendirici veya kısıtlayıcı hiçbir soru sorulmamış ve katılımcılara müdahale edilmemiştir. Veri kaybını önlemek amacıyla katılımcı okul müdürlerinin onayıyla tüm görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Araştırmacı tarafından kayıt altına alınan görüşmeler daha sonra deşifre edilerek yazılı bir metin oluşturulmuştur.

3.4.2. Alan Notları

Alan notları, araştırmacıya bulunduğu ortamdaki varoluş amacını hatırlatması bakımından oldukça önemlidir. Alan notları, araştırmacının gözlemlerini betimleyerek ayrıntıların hatırlanmasına katkıda bulunmaktadır (Patton, 2018). Bu araştırmada okul müdürleriyle yapılan görüşmeler esnasında gözlemlenen müdürlerin davranış biçimleri, beden dilleri gibi dikkat çeken noktalar araştırmacı tarafından bir deftere kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin analiz sürecinde araştırmacı tarafından kaydedilen alan notlarından yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların onayıyla görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Araştırmaya ait alan notları ve ses kayıtları arşivlenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Fenomenolojik bir araştırmada amaç bireylerin deneyimleri yoluyla edindikleri anlamları ortaya çıkarmak olduğu için ilk önce verilerin bu deneyimi yansıtan birimlere dönüştürülmesi ve bu amaçla görüşmeden elde edilen yazılı metnin bu anlamları yansıtacak şekilde analiz edilmesi gerekmektedir (Creswell, 2017). Merriam (2013), veri analizini toplanan verinin bireylerin neler anlattıklarının, araştırmacı olarak neler görüldüğünün ve bunun sonucunda yapılan yorumlamaları ve tanımlamaları içeren kısacası araştırmanın sorularının cevaplandığı bir süreç olarak ifade etmiştir.

Bu açıdan verilerin araştırmanın tasarımına uygun bir yöntemle analiz edilmesi önem taşımaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmada alan notları ve görüşme yoluyla elde edilen verilerin analiz edilmesi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı metinlerin içinde geçen kelimelerin veya kavramların belirli aşamalar yoluyla sistematik olarak kod, kategori ve temalara dönüştürülmesini içerir (Patton, 2018). Bu analiz tekniğinde öncelikle amaç belirlenir, yani içerik analizinin neden yapılacağının ortaya konması gerekir.

Daha sonra sırayla araştırmanın amacına erişmesi için kavramların tanımlanması; analizi yapılacak sözcük, tümce vb. gibi birimin belirlenmesi; araştırma sorusunun saptanması ve araştırma konusuyla ilgili gerecin seçilmesi; akla uygun bir yapının oluşturulması, örneklemin türünün, yönteminin, biriminin neler olacağına dair bir planın yapılması; kod ve kategorilerin oluşturulması gerekmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). İçerik analizi; metin, ses veya video kaydı gibi yollarla elde edilen verilerin, sistematik ve tarafsız olarak sunulmasını ve katılımcının etkilendiği unsurların ortaya çıkmasını sağlar (Koçak ve Arun, 2006).

Bu çalışmada toplanan verilerin analizi, okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarını tartışabilmek ve elde edilen her veriyi Weick'in Anlamlandırma Teorisi'nin 7 özelliği bağlamında analiz edebilmek amacıyla içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları olduğu gibi yazılı hale getirilmiştir. 10 okul müdürü ile yapılan görüşme sonucunda yazılı dökümü yaklaşık 77 sayfa olan veri seti elde edilmiştir. Elde edilen veriler Anlamlandırma Teorisi'nin 7 temasına göre kodlanarak ayrıntılı bir şekilde analiz edilmiştir. Araştırmacı veri kaybını önlemek amacıyla görüşme kayıtlarını sürekli kontrol etmiştir. Görüşmeden elde edilen veriler kategori ve alt kategorilere dönüştürülmüştür. Her katılımcının görüşü bir diğeriyle karşılaştırılmış ve sonucunda ortaya örüntüler çıkarılmıştır. Ortak deneyime sahip katılımcıların deneyimlerini anlamlandırma biçimlerini neyin/nelerin değiştirdiği ve nasıl değiştirdiği bu örüntüler yoluyla anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanılmış, hangi bağlamsal faktörlerden ve nasıl etkilendiği ortaya çıkarılmıştır. Örüntülerden hareketle ortaya çıkan kategoriler ve alt kategoriler ayrıntılarıyla raporlandırılmıştır.

3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma süresince hem geçerliği hem de güvenirliliği sağlayabilmek için maksimum düzeyde hassasiyet ve dikkat gösterilmiştir. Bu amaç doğrultusunda *tutarlılık*, *aktarılabirlik*, *inandırıcılık* ve *doğruluk* boyutunda farklı stratejiler kullanılmıştır.

3.6.1. İnandırıcılık

Nitel araştırmaların varsayımlarından birisi gerçekliğin; değişmeyen, tekil bir yapısı olmadığı aksine değişken, çok boyutlu ve bütüncül olduğudur. Bu açıdan bakıldığında inandırıcılık, nicel araştırmalardaki iç geçerliliğe karşılık gelmekte, bulguların doğru olanı ve gerçeği ne kadar yansıttığını ifade etmektedir (Merriam, 2013). Creswell (2017), de inandırıcılığı araştırmalarda katılımcının ve okuyucunun perspektifinden doğrunun ve gerçeğin ortaya çıkarılması şeklinde tanımlamış, araştırmacının çalışmasında inandırıcılığı sağlamak için çeşitli stratejiler kullanmasını önermiştir. Bu doğrultuda bu araştırmada Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen stratejilerden bazıları kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve gözlem tekniğinde yararlanılmış, ayrıca yüz yüze görüşmeler esnasında alan notları tutulmuştur. Bununla birlikte veride çeşitlilik sağlamak amacıyla farklı lise türlerinde görev yapan okul müdürleri ile çalışılmıştır. Ayrıca araştırma kuramsal olarak “Anlamlandırma Teorisi”nden, kavramsal olarak “sokak düzeyinde bürokrat” ve “çift yönlülük” gibi çeşitli dayanaklar yoluyla zenginleştirilmiştir. Bunların yanı sıra araştırmanın inandırıcılığının artırılması amacıyla üye kontrolü tekniği uygulanmıştır. Verilerdeki örüntülerden yola çıkılarak oluşturulan kategorilere ve alt kategorilerle ilgili olarak araştırmaya katılan okul müdürlerinden birine ulaşılmış, ilk analiz bulguları hakkında görüşleri alınmıştır. Eğitim yönetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip olan katılımcı araştırma sorularını ve cevaplarını yeniden inceleyerek görüşlerinin araştırmaya doğru bir şekilde aktarıldığını ifade etmiştir.

Araştırmada inandırıcılığı artırmak için kullanılan bir diğer strateji ise verilerin tanımlaması sürecinde yeterli ve uygun katılımın sağlanmasıdır. Merriam (2013), araştırmada daha çok veri elde edilmesine rağmen ortaya yeni bilgiler çıkmadığında bulguların doygunluğa ulaştığını; doygunluğun fark edilmesinin araştırmanın özelliğine ve boyutuna bağlı olarak değişebileceğini vurgulamıştır. Özetle eğer araştırmada elde edilen veriler ve analizlerde sürekli benzeri şeylere ulaşılıyorsa veri doygunluğu sağlanmış demektir. Bu açıdan araştırmada verilerin doyum noktasına ulaştığı araştırmacı tarafından saptanmış ve verilerin toplanması sürecine bu noktada son verilmiştir.

İnandırıcılık stratejilerinden bir diğeri de uzman incelemesi tekniğidir (Merriam, 2013). Bu araştırmada da uzman gözden geçirmesi yoluna başvurulmuş, araştırma sürecinin hemen her adımı tez izleme komitesinde bulunan öğretim üyeleri tarafından titizlikle takip

edilmiştir. Tez izleme komitesi tarafından araştırmanın bulguları sıklıkla okunmuş ve üzerinde yorumlar yapılarak detaylı bir şekilde incelenmiştir.

3.6.2. Aktarılabilirlik

Aktarılabilirlik nicel araştırmalarda dış geçerlik kavramına karşılık gelmektedir. Nitel çalışmalarda genelleme yapmak yerine olgunun ya da durumun derinlemesine bir biçimde anlaşılması hedeflenir (Patton, 2018). Merriam (2013), nitel araştırmalarda araştırmacı çalışmanın nakledilebilir olup olmadığına okuyucunun karar vereceği şekilde çalışmanın ortamı ve koşulları ile ilgili ayrıntılı açıklamalar yapması gerektiğini vurgular. Bununla birlikte belli ya da hususi durumda öğrenilen bilginin sonradan karşılaşılan benzer duruma aktarılabilirliğini belirtmiş, aktarılabilirliği sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler önermiştir. Bu doğrultuda araştırmada “zengin ve yoğun tanımlamalar” stratejisi kullanılmıştır. Bu strateji aracılığıyla tüm bağlamsal koşullar ve bilgiler detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulgular, katılımcıların anlatıları ve araştırmacının alan notlarından yararlanılarak ayrıntılarıyla sunulmuş, bunun yanı sıra doğrudan alıntılar da yapılmıştır. Araştırmada aktarılabilirliği artırmak amacıyla kullanılan stratejilerden bir diğeri ise örneklem seçiminde azami çeşitliliğin sağlanmasıdır. Azami çeşitliliğin sağlanması durumunda çalışma okuyucular tarafından farklı alanlarda ve türlü amaçlar doğrultusunda kullanılmasına imkân verebilir (Merriam, 2013). Bu doğrultuda araştırmada farklı lise türlerinde görev yapmakta olan okul müdürleriyle görüşmeler yapılmıştır. Dolayısıyla belirtilen stratejiler kullanılarak araştırmanın sonuçlarının aktarılabilirliğinin artırılması ve okuyucunun çalışılan ortamı detaylı biçimde kavrayabilmesi hedeflenmiştir.

3.6.3. Tutarlılık

Nitel araştırmalarda araştırmacı deneyimlerin mevcut haliyle tanımlanıp açıklanmasının üstünde durmaktadır. Bu anlamda güvenilirlik, ulaşılan sonuçların bir başkası tarafından da bulunması değil, toplanan verilerden ve ulaşılan sonuçlardan okuyucunun da bir anlam bulmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Bu açıdan güvenilirlik, araştırmanın sonuçları ile elde edilen veriler arasında tutarlılık bulunup bulunmamasıyla ilgilidir (Merriam, 2013). Bu kapsamda araştırmada güvenilirliği sağlamak üzere denetim izi stratejisi kullanılmıştır. Bu strateji yoluyla araştırmanın tasarımı, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bulguların raporlanması süreçleri detaylı bir şekilde aktarılmaya çalışılmıştır (Patton, 2018).

Araştırmada bu doğrultuda araştırmanın problemi açık ve net olarak ifade edilmiş, veri toplamak için kullanılacak teknikler ve veri toplama süreci, araştırmada hangi katılımcılarla çalışılacağı, veri analizi amacıyla hangi yöntemlerin kullanılacağı detaylı bir şekilde sunulmuştur.

3.6.4. Doğrulanabilirlik

Doğrulanabilirlik ölçütü, araştırmanın bulgularının çalışmada ele alınan konuyla ilgili olmasıdır. Bu ölçütte esas olan araştırmanın bulgularının araştırmacının yargılarını değil, bulguların araştırmanın irdelediği konuyu yansıtmasıdır (Lincoln ve Guba, 1985). Ancak nitel araştırmalara, araştırmacının uzun süreli olarak katılımcılarla bir arada olması ve onlarla bağ kurabileceği gerekçesiyle eleştiriler getirilmiş; Patton (2018) bu eleştirileri ortadan kaldırmak için araştırmacının deneyimi, eğitimi, görüşleri, araştırmanın konusu ile ilgili ön bilgilerinin neler olduğu gibi sorulara ayrıntılarıyla yanıt vermesi gerektiğini belirtir. Bu amaçla bu araştırmada araştırmacının çalışmadaki konumunu aktarmak için aşağıda yer alan “araştırmacının rolü” bölümü oluşturulmuştur. Araştırmanın yöntem bilimsel olarak açık bir şekilde aktarılması da doğrulanabilirlik için önemli bir boyuttur. Bu ölçütü sağlayabilmek için bu araştırmada araştırma denetimi tekniği kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın tüm süreçleri şeffaf, açık ve gerekçeleri sunularak raporlaştırılmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı, araştırmaya birtakım ön bilgilerini yansıtmıştır. Bu doğrultuda okul müdürlerinin meslekteki deneyimlerinin rollerini anlamlandırma biçimlerine önemli derecede etkisi olduğuna dair birtakım bilgilere sahiptir. Araştırmacı bu bilgileri çeşitli kaynaklardan yaptığı okumalar ve mesleki deneyimler aracılığıyla edinmiş olabilir. Ancak araştırmacı bu durumun farkındalığı ile okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmada deneyimin dışındaki etmenlere de eşit mesafede ve özenle yaklaşmıştır. Araştırmacı, verilerin toplanması sürecinde nesnel bir yaklaşım sergilemeye dikkat etmiştir. Ayrıca katılımcılarla gerçekleştirilen tüm görüşmelerde yönlendirici bir tutum sergilememeye, katılımcıların görüşlerine müdahale etmemeye azami ölçüde hassasiyet göstermiştir.

3.8. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bilimsel araştırmaların hemen hepsinde olduğu gibi bu araştırmada da birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu araştırmada okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarını Ankara ilinde bulunan resmi okullarda görevli okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Ankara’da farklı lise türlerinde görev yapan ve araştırmaya katılan 10 okul müdürünün görüşleriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırmacının konuyla ilgili olarak erişebildiği kaynaklardan edindiği bilgilerle ve katılımcıların yapılan görüşmelerde verdiği cevaplarla ve araştırmacı tarafından geliştirilip uygulanan ölçme aracından elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu araştırmada farklı lise türlerinde görev yapan okul müdürlerine mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarına yönelik sorular sorulmuştur. Bulgular, araştırmanın teorik arka planını oluşturan Karl Weick'in Anlamlandırma Teorisi çerçevesinde incelenmiş, tema olarak teorinin 7 boyutu kullanılmıştır. Bu boyutlardan ilki kimlik inşasıdır. Bu boyutla anlatılmak istenen kişinin karşılaştığı durumu anlamlandırma biçimine bağlı olarak bir kimlik ortaya koymasındır. İkinci boyut anlamlandırmanın geçmişe dönük yani retrospektif olmasıdır. Birey karşılaştığı bir durumu anlamlandırırken geçmiş tecrübelerinden yararlanmakta ve bu yolla geleceğe ilişkin tahminde bulunmaktadır. Üçüncü özellikle anlamlandırma biçimine bağlı olarak bireyin bir eylemde bulunmasıdır. Eylem ortaya koyma aslında anlamlandırılan durumun yaratılmasına karşılık gelmektedir. Dördüncü özellik anlamlandırmanın sosyal bir süreç olmasıdır. Burada vurgulanan anlamlandırmanın tekil bir faaliyet olmaktan ziyade başkalarıyla kurulan etkileşimden de etkilenen bir süreç olmasıdır. Beşinci özellik ise anlamlandırmanın sürekliliğidir. Birey sürekli farklı durumlarla karşılaşabildiği için anlamlandırma sürekli inşa edilmektedir. Anlamlandırmanın altıncı özelliği girdi akışı içinden birinin ipucu olarak fark edilmesidir. Birey geçmiş deneyimlerinden hareketle çıkarım yapmakta ve bu doğrultuda yakaladığı ipucunu anlamlandırma sürecinde kullanmaktadır. Anlamlandırmanın son özelliği ise anlamlandırma yoluyla karşılaşılan durumun makul açıklamalara dönüştürülmesi, bu sayede belirsizliğin ortadan kaldırılmasıdır.

Araştırmada katılımcılardan gelen yanıtlar doğrultusunda teorinin 7 boyutuyla ilişkili olarak kategorilere ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Veriler doğrultusunda ortaya çıkan örüntülerden yararlanarak oluşturulan kategoriler ve alt kategoriler bu bölümde detaylı olarak raporlanmıştır.

4.1. Kimlik İnşası

Okul müdürlerinin mesleki kimliklerini nasıl anlamlandırdıkları, müdürlerin okullarda işlerini yürütürken hangi eylemleri ortaya koyacaklarını anlamak açısından oldukça önemlidir. Bu gerekçeyle araştırmada öncelikle okul müdürlerinin mesleki kimliklerini nasıl anlamlandırdıkları incelenmiştir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerine yöneltilen sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda mesleki rollerini anlamlandırmaları ile ilgili olarak üç kategori ortaya çıkmıştır. “Kimlik inşası” olarak belirtilen temaya ait kategoriler, (i) temsilci, (ii) kılavuz ve (iii) gönüllü olarak belirlenmiştir.



Şekil 4.1.

Kimlik inşası tema ağacı

Katılımcıların anlatılarına genel olarak bakıldığında bu kategoride temsilci ve kılavuz başlığı altında ifade ettikleri işlerin çoğunun mevcut yapının işlevini sürdürmesi yönünde olduğu görülmüştür. Yapının korunması ve sıklıkla olmasa da geliştirilmesine yönelik görev ve sorumluluklardan bahsedilmiştir. Gönüllü başlığı altında ise nispeten risk gerektiren ve değişim yaratan işler örneklendirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında okul müdürlerinin eğitim hizmetini sunarken çoğunlukla mevcut yapının korunmasını hedefledikleri zaman zaman da yenilik yapma yönünde faaliyetlere yöneldikleri, Mu, Riel ve Schouteten (2022) tiplojisinde “sarkaç” şeklinde tanımlanan bürokrat tipine benzer özellikler gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

4.1.1. Temsilci

Araştırmada katılımcıların çoğu kendilerini temsilci gibi gördüklerini belirtmiş, bu kimliklerini açıklarken sınıf başkanı benzetmesinde bulunmuşlardır. Sınıf başkanı nasıl ki sınıftaki diğer arkadaşlarına göre kişisel özellikleri ve akademik başarıları bakımından önde olan öğrenciler arasından seçiliyor ve arkadaşlarına örnek olup onlara rehberlik ediyorsa, benzer şekilde öğretmenler arasından “öne çıkanların” okul müdürü olduğunu ve öğretmenlerin örnek alacağı davranışlar sergilediğini ifade etmişler, bu anlamda sınıf başkanı ile benzer bir role sahip olduklarını söylemişlerdir. Bu görüşü temellendirirken özellikle okul müdürlerinin asıl görevlerinin öğretmenlik olduğunu ve ek görevlendirme ile müdürlüğe getirildiklerini, bu sebeple de yasal olarak çizilen sınırlar çerçevesinde hizmet sunmaya çalıştıklarını vurgulamışlardır.

Bir katılımcının bu konudaki anlatısı oldukça dikkat çekicidir. Katılımcı, okul müdürünü okulda işleri organize eden, problemleri çözen, kriz durumlarını yöneten bir kişi olarak tanımlamış ancak okul müdürü olmayı alelade bir sürecin parçası olarak yorumlamış ve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Okulda bütün ihtiyaçların giderilmesi ile ilgili durumları değerlendiren birtakım işleri yapması gereken bir kişi olması gerekiyor. O da hasbelkader okul müdürü diye nitelendirilmiş. (MM4)”*

Katılımcı anlatısında okul müdürü olmanın daimiliğine, kalıcılığına vurgu yapmış ve bu görevi yapacak birinin muhakkak bulunacağını belirtmiştir. Katılımcıların çoğu bu görüşü destekleyen açıklamalarda bulunmuştur. Katılımcı okul müdürleri mevcut göreve gelme sürecinin ve atanma kriterlerinin bu görevi sıradan bir hale getirdiğini ve bu görevin özel nitelikler gerektirmeyen sıradan bir görev olarak algılanmasına sebep olduğunu ileri sürmüşlerdir. Mevcut durumu bu şekilde analiz etmiş, ideal olanın ise bunun tam tersi olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılar, okul müdürlüğünün sıradan birisi tarafından da yürütülebileceğini ancak okulu hedeflerine ulaştırma, öğrencileri geleceğe hazırlama gibi hedeflerin liderlik becerileri gerektirdiğini, bu açıdan bu görevi herkesin yapamayacağını söylemişlerdir.

Katılımcıların bu görüşleri aslında okul müdürlerinin göreve gelme sürecini sıradan bir durum olarak görmelerine rağmen bu görevi öğretmenlerden beceri olarak daha nitelikli olanların seçtiklerine ve yerine getirdiklerine dair bir inanç taşıdıklarını da göstermektedir.

Bu bakış açısına dayanarak katılımcıların kendilerini zorlu olarak adlandırdıkları bu görevi tercih etme, göreve gelme ve sahip oldukları kişisel nitelikler bakımından öğretmenlerden üstün gördükleri söylenebilir. Bu konuda katılımcılardan birisinin görüşleri ise şu şekildedir:

“Okul müdürünü öğretmenler arasından biri gibi düşünüyorum. Millî Eğitim Bakanlığı bunu ayrı bir görev ayrı bir statü olarak kabul etmiyor. Yönetmelikte ‘Meslekte esas olan öğretmenliktir.’ yazıyor, her ne kadar yönetici yeterlilikleri veya göstermesi gereken beceriler davranışlar farklı olsa da. (ALM7)”

Bu katılımcı gibi diğer katılımcılar da okul müdürlerinin okulda yaşanan çoğu olayın çözümünde etkin bir şekilde kullandıklarını ifade ettikleri sorun çözme, karar verme, iş bölümü yapma gibi becerilere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu noktada okul müdürlerinin beceriler ve yeterlilikler bakımından öğretmenlerden farklılaştıklarını ve bunları sergileme yönünden öğretmenlere göre daha yetkin olduklarını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar anlatılarında her ne kadar yasalarla belirlenmiş görevlerini yerine getirmekte olduklarını söyleseler ve ağırlıklı olarak yönetsel rolleri üzerinde dursalar da okul müdürlerinin liderlik rollerinin önemine dair açıklamalar da yapmışlardır. Okul müdürlerinin öğretmenlerden farklı yeterliliklere sahip olması gerektirdiği görüşünü desteklemek amacıyla sıklıkla iletişim, sorun çözme, karar verme gibi liderlik rollerini gerektiren becerilere değinmişlerdir.

Katılımcıların mesleki kimliklerini “temsilci” olarak tanımlamalarında eğitim hizmetinin kamuya sunulmasında aracı rolü oynamalarının ve bu hizmetin sağlanmasında devleti temsil etmelerinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerden, öğrencilerden ve ailelerden gelen talepleri devlet adına karşılamaya çalıştıklarını ve bu bakımdan temsilci rolünü oynadıklarını ifade etmişlerdir. Bu rolü sadece kamu hizmetini bireylere sunma boyutuyla değil hizmeti alan tarafın yani okulun paydaşlarının beklenti ve ihtiyaçlarını kimi zaman ilgili birimlere ileterek kimi zaman doğrudan karşılayarak yerine getirmeye çalıştıklarını aktarmışlardır. Bu tanımlama biçiminin altında yatan sebebin ise okul müdürünün ek görev olarak tanımlanması olduğunu belirtmişlerdir.

Bir başka katılımcının “temsilci” rolüne yüklediği anlam ise dikkati bu rolü sergilemeye yönelik beceriye çekmesi açısından önemlidir. Katılımcı okul müdürü görev

yaptığı okulun ulusal sınavlarda yüksek başarı gösteren öğrencilerin tercih ettiği, ülkenin sayılı nitelikli okullarından biri olduğunu ve bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sürekli ziyaret edildiğini belirterek okul müdürünün temsil kabiliyetinin önemi üzerinde durmuştur. Katılımcı, *“Gerek Millî Eğitim Bakanlığı gerek başbakanlıktan veya sivil toplum örgütlerinden mutlaka birileri gelir. Burada aslında işimizin bir kısmı da bu temsil kabiliyetidir, onu yaparız. (FM3)”* diyerek bu rolün önemini vurgulamıştır.

Katılımcıların çoğu eğitim hizmetinin sunulmasında temsilci olduklarını ve bu anlamda önemli rol üstlendiklerini ancak bu duruma rağmen statü ve rol açısından birtakım zorluklar yaşadıklarını belirtmişler, okul müdürlüğünün geçici bir görev olmasından yakınmışlardır. Katılımcılardan biri bu durumu açıklarken okul müdürünün görevlerini başka iş dallarında çalışan müdürlerle kıyaslayarak sorumluluklarının fazla olduğunu, pek çok işi aynı anda yürütmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Asıl sorumluluklarının öğrencilerin akademik gelişimlerini destekleyici öğretimsel işleri yürütmek olması gerektiğini söyleyen katılımcı, görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: *“Okul müdürlüğünün bir statüsü yok, geçici bir görev. Okul müdürlüğünü aldığınız zaman geriye öğretmenlik kalıyor. Biz diğer kurumlardaki gibi müdür değiliz. (İM2)”* Katılımcı, farklı örgüt türlerindeki müdürlerin bu görevde kalıcı olarak bulunduklarını, başka bir kuruma atanmaları halinde yine müdür olarak görevlerine devam edebildiklerini belirtmiştir. Okul müdürünün ise geçici görevi sona erdiğinde sadece öğretmen statüsünde çalışmaya devam edebildiğini ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu okul müdürlüğüne ek görev olarak atanmalarının, performans ve yetkinlik düzeylerine bakılmaksızın sadece görevde bulundukları süreye göre bu görevi sürdürmelerinin, kendilerinde isteksizlik, motivasyon düşüklüğüne sebep olduğunu ve kaygı yarattığını vurgulamışlardır.

Araştırmada diğer katılımcılar da benzer şekilde oldukça geniş sorumluluk alanları olduğunu, okulun fiziki yapısını iyileştirmeden okul için maddi kaynak bulmaya kadar birçok işle ilgilendiklerini ifade etmiş, bu işlerin çokluğunun yanı sıra çeşitli olmasından da yakınmışlardır. Gerek Millî Eğitim Bakanlığında gerekse farklı kurumlarda görev alan müdürlerle sorumluluk ve yetki açısından değerlendirdiklerinde kendilerini müdür gibi hissetmediklerini söylemiş, eğitim hizmetinin devlet adına sunulmasında temsilci olduklarını ifade eden okul müdürleri bu durumun çözümünün okul müdürlerinin yetkilerinin artırılması olduğunu savunmuşlardır.

Katılımcılardan bir başkasının görüşleri ise bahsedilen duruma farklı bir açıdan yaklaşılması bakımından dikkate değerdir. Katılımcı, okul müdürünün rolleri ile ilgili görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben kendimi aslında okul müdürü olarak görmüyorum, kamu hizmetlisi olarak görüyorum. Devlet kapısı olarak görüyorum burayı ve vatandaştan gelen talepleri karşılamak, yapılabilecek olan ne varsa onları yapmak, vatandaşın bir sorunu ya da talebi varsa onu mutlaka çözümlemek gerektiğine inanıyorum. (SM8)”

Katılımcı, devletin vatandaşa hizmet götürdüğü yerlerden birinin okul olduğunu, bu vasıta ile kamunun eğitime yönelik taleplerinin karşılandığını belirtmiş, okul müdürü olmayı “kamuya hizmet etmenin bir yolu” şeklinde ifade etmiştir. Bu anlatıda katılımcının asıl vurgulamak istediği nokta okul müdürü olmanın topluma fayda sağlamak için üstlenilen bir rol olduğu ve bu rolün amacının onu icra eden kişiyi yüceltmekten ziyade bu rol aracılığıyla devletin temsil edilmesidir.

4.1.2. Kılavuz

Araştırmada katılımcılar okulda hızlı karar vermeyi, rehberliği ve organize etmeyi gerektiren işlerin çokluğunu anlatmış, bu süreçte işlerin doğru ve zamanında gerçekleştirilmesi için okulun tüm paydaşlarına kılavuzluk etmenin, yol gösterici olmanın öneminden bahsetmişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri kılavuzluk ettiği işlerin çeşitliliğini aktararak bu durumla ilgili görüşlerini şöyle açıklamıştır:

“Bizdeki anlayış şöyle, iş güvenliğinden tutunda SGK'ya kadar her şeyden sorumluyuz. Şöyle düşünün bakanlıkta burslardan, inşaatlardan ihalelerden sorumlu birimler var. Biz bunların hepsini okulda tek başımıza yapıyoruz. Biz de stratejik plan hazırlıyoruz, bütçe yapıyoruz, burslarla ilgileniyoruz, sınav analizi yapıyoruz. Bakanlığın tüm genel müdürlüklerinin yaptığı işleri biz de yapıyoruz. (MM10)”

Aynı katılımcı, “... Okul müdürü olduğunuz zaman müdür yardımcılarını dağıttığınız görevin tamamını takip etmekle yükümlüsünüz. Yani işleri verdiğiniz zaman çok ciddi takip etmeniz gerekiyor. Eğer takip etmezseniz bir şekilde bu sanki zamana yayılabilir, yani ertelenebilir. (MM10)” diyerek işlerinin çokluğunun yanı sıra işleri delege edebileceği

kişilerin ve birimlerin yeterisizliğinden de yakınmıştır. Araştırmada katılımcıların çoğu bu konuda serzenişte bulunmuş, kılavuzluk ettikleri işlerin büyük bir bölümünü de işi yaparken öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bu durum okul müdürlerinin göreve başlamadan önce alacakları hizmet öncesi eğitimin gerekliliğini örneklendirmesi açısından önemli görünmektedir.

Katılımcılardan bir diğeri ise okul müdürünün okulda işleyiş açısından düzenin kurulmasında ve işlerin bir akış içerisinde ilerlemesinde etkili rol oynadığını belirtmiş, buna ilaveten okul müdürünün varlığına, en çok sorun yaşandığında gerek duyulduğunu vurgulamıştır. Katılımcı sözlerine şu şekilde devam etmiştir: *“Okul müdürü sistemi yöneten otomatikleştiren kişidir ama sistemde bir bozukluk varsa ondan da sorumludur. Eğer işleyiş yolundaysa müdürü çok aramazlar ama işte sorun varsa müdürü ararlar. (GM6)”* Bu anlatı okul müdürünün zorlu durumlarındaki kritik rolüne işaret etmesi bakımından dikkat çekicidir. Katılımcıların ifadesinden kılavuz olma rolünün özellikle zorlu durumların yönetilmesinde ve sorunların çözülmesinde daha hissedilebilir bir etkiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Başka bir katılımcı ise okulda öğretmen, öğrenci ve velilere kılavuzluk etmenin öneminden bahsetmiş, kılavuzluk rolünün sadece söylemle değil eylemle de yapılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı bu görüşünü desteklemek amacıyla okul müdürünü “ayaklara” benzetmiş ve şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Okul müdürünün görevi nedir ya da okul müdürü kendini bir vücut olsa nasıl adlandırır denildiğinde herkes kendini kafa, beyin olarak adlandırıyor ama ben okul müdürünün ayaklar olduğunu düşünüyorum. Yani evet kurumun yönetilmesi gerekiyor ama bir taraftan bir kurumun yönetilebilmesi için de ayaklarının olması gerekiyor. (FM9)”

Bu görüş, okul müdürünün sözlerinin yanı sıra davranışların, fikirlerin ve kararların eyleme dönüştürülmesi yoluyla da kılavuzluk etmesinin önemine işaret etmektedir.

4.1.3. Gönüllü

Araştırmada katılımcıların çoğu okul müdürü olmayı kendilerinin tercihinde gelişen bir durumdan ibaret olduğunu, göreve gelmeleri için kimsenin onları zorlamadığını, gönüllülük temelinde bu göreve talip olup sınavları aşarak okul müdürü olduklarını söylemişlerdir. Katılımcıların bu görüşlerinden hareketle bu kategori oluşturulmuştur.

Katılımcılar sorumluluklarının fazla, yetkilerinin az olmasının yanı sıra okul müdürü olmanın maddi boyutta da tatmin edici bir yönünün olmadığını söylemiş, bu yönüyle bu görevin ancak gönüllü kişiler tarafından tercih edilip yapılabileceğini vurgulamışlardır. Örneğin okul müdürlerinden birisi görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Bu iş maddi karşılığına göre yapabileceğiniz bir iş değil. Ekonomik getirisi de yok. Düz bir öğretmen maaşı alıyorsunuz. Dolayısıyla bu işte gönüllülük biraz daha ön plana çıkıyor. Gönüllü olarak, isteyerek, severek yapmak ve faydalı olmak istediğim için, buraya müdür olarak katkı sağlamayı düşündüğümünden dolayı yapıyorum. (ALM1)”

Başka bir katılımcı ise bu göreve talip olmasında öğrencilere faydalı olma isteğinin yattığını belirtmiş, bu nedenle her türlü zorluğuna rağmen okul müdürü olarak görev yapmaya devam edeceğini belirtmiştir. Katılımcı, karşılaştıkları pek çok zorluğa rağmen inisiyatif alıp öğrenciler için imkânlar yaratmaya çalıştığını ifade etmiştir. Ayrıca okul müdürlüğünü gönüllü olan öğretmenlerin tercih ettiği bir görev olmaktan ziyade bu alanda gerek kişilik özellikleri gerekse mesleki donanımı bakımından yüksek nitelikli kişilerin yapması gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı, *“Ben okul müdürünü şöyle görüyorum, yapılacak iş değil ama ehli olmayan insanlara teslim edilecek kadar da lüzumsuz değil. (İM5)”* diyerek okul müdürü olmanın zorluğuna ve bu göreve gelecek kişilerin yetkin olması gerekliliğine dikkat çekmek istemiştir.

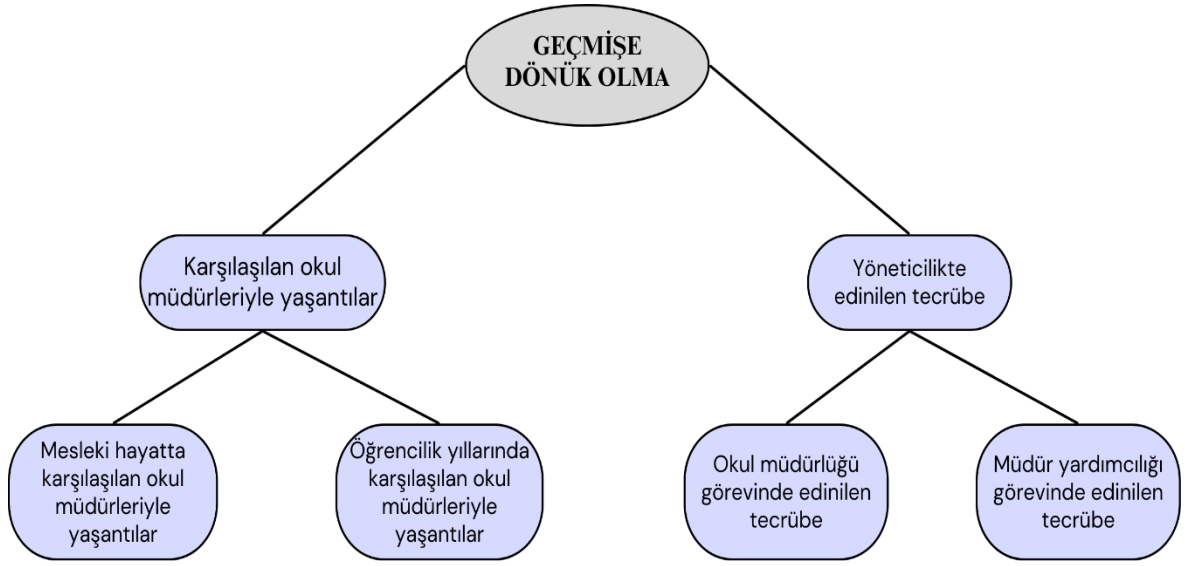
Araştırmada katılımcılar gönüllülüğü öğretmenlerle aralarında ayırt edici bir özellik olarak da sunmuşlardır. Bu görevi yapmaya gönüllü olmayı kendilerini kişisel ve mesleki olarak meslektaşlarından daha yeterli ve önde olmakla da ilişkilendirdikleri gibi ülkesine daha fazla hizmet sunma, öğrencilere faydalı olma gibi manevi değerleri daha fazla hissetmekle ve bu değerler doğrultusunda eylemler ortaya koymakla da açıklamaya

çalışmışlardır. Herkesin okul müdürü olabileceğini ancak bu özelliklere sahip kişilerin bu görevi daha nitelikli bir şekilde icra edebileceklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar bu nitelikleri ve mesleki donanımı “öğretmenlik mesleği” üzerinden tanımlamışlar, eğitim yönetimi alanında alınacak hizmetiçi eğitimlerden veya lisansüstü eğitimden söz etmemişlerdir.

Okul müdürlerinin kendilerini gönüllü olarak ifade etmelerinde ise ülkeye hizmet etme, öğrenciler için faydalı işler yapma gibi bu görevi yapmanın manevi yönünün etkili olduğu, bu bakış açısına göre okul müdürlerinin kendilerini “*topluma hizmet sunmanın aracı*” olarak tanımladıkları anlaşılmıştır. Bu tanımlama biçimi beraberinde okul müdürlerinin eylemlerinde talep ve beklentilerin karşılanmasında, zorlukların aşılmasında yasal sorumluluklarının ötesinde yapabileceklerine odaklanma ve esneklik gösterme, alışkanlıklarının dışına çıkacak eylemler ortaya koyma yönünde davranışlar sergilemelerini getirmiştir. Bu tanımlama biçiminin çift yönlülük becerilerinden keşif türünden eylemler sergileme eğilimine karşılık geldiği, okul müdürlerinin az da olsa bu yönde eylemlerde bulunduğu ortaya çıkmıştır.

4.2. Geçmişe Dönük Olma

Araştırmada katılımcılara, okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında etkili olan deneyimlerin neler olduğunu belirlemek üzere sorular sorulmuş ve verilen yanıtlar doğrultusunda çeşitli kategoriler ve alt kategoriler ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında (i) karşılaştıkları okul müdürleriyle yaşantılar, (ii) yöneticilikte edinilen tecrübe olmak üzere iki kategori ve bu kategorilere bağlı olarak iki alt kategori oluşturulmuştur. Birinci kategoriye bağlı olarak meslek hayatında karşılaşılan okul müdürleriyle yaşantılar ve öğrencilik yıllarında karşılaşılan okul müdürleriyle yaşantılar olmak üzere iki alt kategori, ikinci kategoriye bağlı olarak da okul müdürlüğü görevinde edinilen tecrübe ve müdür yardımcılığı görevinde edinilen tecrübe olmak üzere iki alt kategori ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.2.

Geçmişe dönük olma tema ağacı

Araştırmada katılımcılar karşılaştıkları okul müdürleriyle yaşantılar boyutundaki anlatılarında müdür yardımcısı, öğretmen ve öğrenci iken birlikte çalıştıkları okul müdürleriyle ilgili yaşadıklarını aktararak bu süreçte edindikleri deneyimin müdürlük görevine nasıl yansıdığından söz etmişlerdir. Katılımcıların büyük bir kısmı bu anlatılarda kendini iyi hissetme, motivasyonunu artırma, moralini bozma, korku gibi olumlu ya da olumsuz duyguları merkeze alan yaşantılardan örnekler vermişler, görevleri süresince anımsadıkları bu duyguları merkeze alarak davranmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan okul müdürlerinin öğretmenlere karşı tutumlarının geçmiş yaşantılarında karşılaştıkları okul müdürlerinin kendilerine hissettirdiği duygulardan etkilendiği söylenebilir.

Yöneticilikte edinilen tecrübe boyutunda ise müdür yardımcısı ya da okul müdürü olarak görev yaptıkları süreçte edindikleri tecrübelerin öneminden bahsetmişlerdir. Bu boyutta okuldaki işlerin yürütülmesinde yol gösterici olan, teknik bilgi ve beceri kazandıran yani duygudan ziyade müdürlüğe özgü işlerin yapılışına yönelik örnekler verdikleri görülmüştür. Bu noktada okul müdürlerinin yönetsel işleri, görev başında edindikleri tecrübenin rehberliğinde yerine getirdikleri ortaya çıkmıştır.

Okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandrmalarına, okul müdürüyle geçmişte yaşadıkları olayların yarattığı duygunun ya da okul müdürünün i tutma biçiminin kaynaklık ettiği ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında her iki boyutta da okul müdürlüğüne dair deneyime sahip olmanın okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandrmaları yönünden bakış açılarını etkilediği sylenabilir. Ayrıca okul müdürlerinin okuldaki öğretmenlere karşı yaklaşımlarını, tutumlarını duygu merkezli deneyimlerine dayalı olarak sergiledikleri, işlerin yürütülmesi sürecinde ise “gördüklerini uyguladıkları” ifade edilebilir.

Bu bulgu kimlik inası temasında ortaya çıkan, okul müdürlerinin mesleki rollerini tanımlama biçimlerine kaynaklık eden unsurların çoğunlukla öğretmenlikle ilgili bilgilerinin ve donanımlarının olduğu, eğitim yönetimi alana yönelik bilgi ve birikimden oluşmadığı bulgusuyla da örtüşmektedir. Okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırma biçiminin okul müdürleri hakkındaki tecrübelerinden etkilediği ortaya çıkmıştır.

4.2.1. Karılaılan Okul Müdürleriyle İlgili Yaantılar

Araştırmada katılımcı okul müdürlerinin çoğu ğrenci, ğretmen ya da müdür yardımcısı olarak okul yaşamında temas ettikleri okul müdürlerinden etkilendiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğrenciyken ya da ğretmenken okul müdürlerinin gözlemledikleri yaklaşımlarının bazılarını örnek alıp uyguladıkları gibi bu yaklaşımlardan bazılarını ise yöneticilik yaptıkları sürece sergilememeye zen gösterdiklerini ifade etmişlerdir.

4.2.1.1. Mesleki hayatta karşılaşılan okul müdürleriyle yaşantılar

Araştırmada katılımcıların mesleki rollerini anlamlandırmalarında öğretmenlik ve müdür yardımcılığı yaptıkları süreçte karılatıkları okul müdürlerinin davranışlarının ve yaklaşımlarının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çoğunu, meslek yaşantıları ve öğrenim hayatları boyunca çalıştıkları okul müdürleri ile ilgili deneyimlerin etkilediği görülmüştür.

Katılımcı okul müdürlerinden bir kısmı karılatıkları okul müdürlerinin olumsuz olarak nitelendirdikleri, çalışanlarla zayıf iletişim kurma, ileri organize etmeme/edememe, okuldaki sorunlarla ilgilenmeme gibi davranışlarını okul müdürlüğü yaptıkları sürece

sergilememeye özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Örneğin araştırmaya katılan okul müdürlerinden birisi, müdür yardımcısı olarak çalıştığı okuldaki müdürünün personelle az iletişim kurmasından duyduğu rahatsızlığı vurgulayarak bu durumla ilgili yaşantısını şu şekilde örneklendirmiştir:

“...Müdür yardımcılığı yaptığım okulda bir okul müdürümüz vardı, gün boyu birbirimizi görmeden çalıştığımız olurdu. Gün içinde olan olaylardan haberimiz olmazdı. Bunları yaşadığım için kendi ekibimdeki arkadaşlara bunu yaşatmak istemiyorum. Her gün elimden geldiğince mutlaka diyalog kurmaya çalışıyorum bütün personelime. (GM6)”

Aynı katılımcı, görev yaptığı okul müdürünün okulda sürdürdüğü bir rutini, müdürlüğünü yaptığı okula nasıl yansıttığını ise şu şekilde anlatmıştır: *“Pazartesi günleri genellikle idarecilerle toplantı yaparız. Bu benim önceki kendi müdürlerimden öğrendiğim bir yöntem, bir alışkanlık. Eski okul müdürümüz mutlaka idarecilerle her pazartesi toplantı yapardı. (GM6)”*

Başka bir katılımcı ise öğretmen olarak görev yaptığı yıllarda çalıştığı okuldaki müdürünü örnek göstererek işleri organize etmenin önemini vurgulamıştır. Ayrıca okul müdürünün yaklaşımlarının öğretmenlerin performansı üzerinde etkili olduğunu söyleyerek öğretmenlik yıllarında edindiği deneyimden şu şekilde söz etmiştir:

“Teknik direktör maç kazandırır ya da maç kaybettirir. Oyunu iyi kurguladığınızda sonuç alırsınız. Bizde de böyledir. Öğretmenlik yaptığımız yıllarda da okul müdürünün doğru bulmadığımız bir kararı ya da uygulamasının öğretmenleri nasıl demoralize ettiğini ya da performansını düşürdüğünü gördük. (SM8)”

Bir diğer katılımcı da çalıştığı okuldaki müdür ve müdür başyardımcısından öğrendiklerinin, okul müdürlüğüne başladığında kendisine rehberlik ettiğini söylemiş ve eski okul müdürüne duyduğu minneti ifade ederek şu örneği vermiştir: *“Eski çalıştığım okulda çok iyi bir müdür başyardımcısı ve müdürümüz vardı. Ben onlardan çok şey öğrendim, bana çok katkıları oldu. Onlardan öğrendiklerimden yola çıkarak TÜBİTAK projelerini uygulamayı başlattım. (ALM7)”*

Okul müdürlerinden bazıları ğretmen ya da yönetici olarak çalıştıkları okullardaki müdürlerin davranışlarını ve yaklaşım biçimlerini müdürlük görevlerini icra ederken model aldıklarını ve uyguladıklarını, bazıları ise okul müdürünün onaylamadıkları davranışları görevleri süresince yapmadıklarını ve hatta tam tersi şekilde davrandıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada, katılımcıların geçmiş deneyimleriyle ilgili olarak verdikleri örneklerde bu deneyimlerin çoğunlukla okuldaki insan ilişkilerinin sağlıklı yürütülmesine, okulun paydaşlarının kendilerini okul ortamında iyi hissetmelerine ve motive olmalarına sunduğu katkı boyutuna odaklandıkları görülmüştür. Katılımcıların anlatılarına genel olarak bakıldığında bu yaklaşımın altında okul yönetimine karşı olumlu duygu beslemenin işleri kolaylaştırdığı, aynı zamanda okul müdürünün sevilmesini, kabul ve saygı görmesini sağladığı yönündeki inancın etkili olduğu düşünülebilir.

4.2.1.2. Öğrencilik yıllarında karşılaşılan okul müdürleriyle yaşantılar

Araştırmada katılımcı okul müdürlerinden bazılarının öğrencilik yıllarında, öğrenim gördükleri okullarda görev yapan müdürlerin davranışlarından etkilendiklerini, okul mdrlğu görevini yerine getirirken bu davranışları göz önünde bulundurduklarını belirtmişlerdir. Okul müdürünün erişilebilir olmaması, yarattığı korku ve baskı nedeniyle okul mdryle iletişim kurulamaması katılımcılar tarafından olumsuz olarak örneklendirilen müdür davranışlarından bazılarıdır.

Katılımcıların çoğu bu iletişimsizliği aşmak ve okul müdürü ile ilgili bu yöndeki algıyı olumluya çevirmek amacıyla öğrencilerle sürekli iletişim halinde olduklarını, onların fikirlerini dinlediklerini ve hayata geçirmeye çalıştıklarını söylemişlerdir. Örneğin bir okul müdürü lise yıllarındayken okuduğu okuldaki müdürün öğrencilere yaklaşımını eleştirerek okulunda bu tür bir iletişime izin vermediğini belirtmiştir. Okul müdürü ile iletişim kurmasına engel olan duygunun korku olduğunu vurgulayan katılımcı okul müdürü, bu durumla ilgili şu açıklamayı yapmıştır:

“Ben kendi ortaöğretim hayatımı hatırlıyorum. Lisede okul müdürünün odasına bir defa gidebildim. Onda da kapıda durdum, içeri bile giremedim, korkmuştum çünkü. Ama ben öğrencilerime bunu hiçbir zaman yapmadım. Benim ğrencilerim

istedikleri zaman, müsait olduğumda, kapıyı çalarlar, gelirler sorunlarını anlatırlar, çözüm önerileri üzerinde tartışırız. Ama onun da bir birey olduğunu hissetmesini isterim. (FM9)”

Katılımcıların anlatılardan hareketle okul müdürlerinin öğrencilik yıllarında gözlemledikleri yönetici tutumlarını model aldıkları, hangi rolü sergileyeceklerinde bu boyutun da önem arz ettiği görülmüştür. Bu durum eğitim yöneticiliğini, alanın bilgi ve birikiminden yararlanmak, yöneticileri bu doğrultuda yetiştirmek ve göreve hazırlamak yerine yalnızca yaşantılar yoluyla edinilen tecrübeye dayalı yapılabilen bir göreve indirgeyen anlayışın yansıması olarak görülebilir.

4.2.1.3. Yöneticilikte edinilen tecrübe

Araştırmada katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda mesleki rollerini anlamlandırmalarında okul müdürlüğü ve müdür yardımcılığı yaparken edindikleri tecrübenin önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Katılımcı okul müdürlerinden bazıları okul müdürlüğü görevini yaparken çeşitli tecrübeler edindiklerini ve bunların yol göstericiliğinde hareket ettiklerini ifade etmişlerdir. Okuldaki prosedürel işlerin nasıl yürütüleceği, öğretmen görevlendirmeleri, yazışmaların yapılması gibi işleri bu görevleri yürütürken öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Bunların yanı sıra bazı katılımcılar okul müdürlüğü görevini uzun yıllar yürütmenin faydalı olduğunu ve bu durumun yönetsel becerilerinin gelişmesini sağladığını söylemiştir. Katılımcılar bu boyutta, okul müdürlerinin birçok işi aynı anda yürüttüklerini, bu işlerin her birinin farklı türden bilgi ve beceri gerektirdiğini vurgulamışlardır. Örneğin insan kaynağının yanı sıra okulda mali işlerle ilgili süreçlerin de yönetilmesi gerektiğini ifade eden katılımcılar bu konudaki donanımlarını iş başında edindiklerini söylemişler, bu durumun kendilerini zorladığından yakınmışlardır. Özellikle meslek lisesinde görev yapan okul müdürleri okulda açmak istedikleri programlar, atölyeler ve iş dünyası ile iletişimleri gereği bütçe oluşturma, para kaynağı bulma gibi eğitim finansmanı alanında kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişler, bu işlerle ilgili bilgiyi yine pek çok rolü yerine getirirken olduğu gibi tecrübeyle edindiklerini söylemişlerdir. Bu bağlamda sadece bir katılımcı eğitim yönetimi alanında aldığı lisansüstü eğitimin katkısından ve etkisinden olumlu yönüyle söz etmiştir.

Bunlara ek olarak katılımcıların birçoğu okul müdürlüğü yapmadan önce müdür yardımcılığı görevi yapılması gerektiğini, bu süreçte edinilen deneyimin okul müdürlüğü görevini yerine getirirken kendilerine rehberlik ettiğini vurgulamışlardır. Öğretmenlik görevinden doğrudan okul müdürlüğü görevine atanmanın hem yönetsel beceriler açısından hem de okuldaki işlerin yürütülmesi açısından sorunlar yaşamalarına sebep olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda okul müdürü olacak öğretmenlerin önce müdür yardımcılığı yapmalarının yönetsel rollerini sergileyebilmeleri, okuldaki işlerin neler olduğunu ve nasıl yapılacağını öğrenmeleri açısından etkili olduğu görülmüştür.

4.2.1.4. Okul müdürlüğü görevinde edinilen tecrübe

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yönetsel tecrübelerini okul müdürü olarak görev yaptıklarında kazandıklarını söylemişlerdir. Katılımcılar, okul müdürü olarak görev yaparken hem yönetsel hem de öğretimsel işlerle ilgili tecrübe kazandıklarını ve bu yolla okuldaki işleri sürdürdüklerini belirtmişlerdir. Ayrıca görevi uzun yıllar yapmanın yönetsel becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını söylemişlerdir. Örneğin bir katılımcı okul müdürü olarak görev yaptıkça yıllar içerisinde işlerin nasıl yürütüleceğini öğrendiğini söylemiş, bu süreçte edinilen tecrübenin önemini vurgulamıştır. Ayrıca deneyimli okul müdürlerinin, bu göreve yeni atanacak müdürlerin yetiştirilmesinde aktif rol almaları gerektiğini belirtmiş ve konuyla ilgili görüşlerini “...Ben 20 yıl çalıştım, öğretmenlik yaptım, yöneticilik yaptım. O zaman benim bütün bu yönetmelikleri, sistemi bilen bir insan olarak okul yöneticisi yetiştirmem lazım. (ALM1)” şeklinde ifade etmiştir.

Başka bir katılımcı da benzer şekilde görüş bildirerek “Ben 36 yıldır yöneticilik yapıyorum. Bilgim var, deneyimim var. Yöneticilik farklı bir şey. Bir de ben mesleğimi de unutmuşum, matematikçi olsam mesela matematiği unutturum bu kadar süre müdürlük yapınca. Böyle baktığınız zaman bu bilgileri müdür olacaklara aktarmam güzel olur.” şeklinde açıklamıştır.

Bu açıdan bakıldığında okul müdürlerinin iş başında edindikleri tecrübeye büyük önem atfettikleri, bu deneyimlerin tıpkı mentörlük sistemi gibi tecrübeli müdürler tarafından sistematik olarak okul müdürü adaylarına aktarılması gerektiği düşüncesini taşıdıkları söylenebilir. Bu görüş okul müdürü olmak için usta-çırak ilişkisi içerisinde gerçekleştirilecek bir eğitimin de okul müdürlerinin yeterliliklerinin ve becerilerinin

gelişmesinde, okuldaki işlerin nasıl yapılacağıının öğrenilmesinde etkili bir yol olduğunu ortaya çıkarmıştır.

4.2.1.5. Müdür yardımcılığı görevinde edinilen tecrübe

Araştırmada katılımcılar, müdür yardımcılığı görevinden, yönetsel deneyim edinmenin en etkili yolu olarak söz etmişlerdir. Bu görevi yürütürken doğrudan kendi yaşantıları yoluyla edindikleri tecrübelerin katkısını örneklendirmişlerdir. Müdür yardımcısı olduklarında veliyle, öğretmen ve öğrenciyle iletişim, okuldaki işlerin çeşitliliği, hangi tutumların hangi sonuçları beraberinde getireceği, okulun fiziki eksiklerinin giderilmesinde izlenecek yollar gibi çeşitli durumlarla karşılaşarak, bu durumlarda ne yapılması gerektiğine dair fikir sahibi olduklarını belirtmişlerdir. Örneğin katılımcı okul müdürlerinden biri daha önce yürüttüğü müdür yardımcılığı görevinde edindiği deneyimlerin okul müdürüyken kendisine yol gösterdiğini söylemiştir. Okuldaki öğretim sürecini farklılaştırmasında, öğrencilerin ihtiyacına yönelik yeni mesleki programlar açmasında bu yaşantıların kendisine sağladığı katkıyı vurgulayan katılımcı şunları ifade etmiştir:

“Ben mesleki eğitim merkezinde çalıştım. Orada müdür yardımcısıyken öğrendiklerim, bana bu okula geldiğimde farklı programlar açma konusunda fikir verdi. Daha önce çalıştığım okuldan edindiğim deneyimler benim bazı programları açmamı sağladı. (MM10)”

Bir diğer katılımcı “...Müdür yardımcısı olarak görev yaptığım her okuldan bir şeyler öğrendim. (İM5)” diyerek benzer şekilde müdür yardımcılığı görevini yapmanın bir yönüyle okul müdürlüğüne hazırlık aşaması gibi gördüğünü ifade etmiştir.

Bu anlatılardan hareketle müdür yardımcılarının yönetsel becerilerini geliştirmek ve onları okul müdürlüğüne hazırlamak amacıyla yapılandırılmış bir eğitim sürecine gereksinim olduğu söylenebilir.

4.3. Sosyal Süreç

Okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında içinde bulundukları sosyal çevre oldukça önem arz etmektedir. Bu anlamda Anlamlandırma Teorisi’nin bir boyutu olan “sosyal süreç” bu araştırmada bir diğer tema olarak belirlenmiş, katılımcı okul müdürlerinin

verdikleri yanıtlar doğrultusunda bu temaya bağlı olarak (i) talepler, (ii) beklentiler ve (iii) zorluklar olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır.

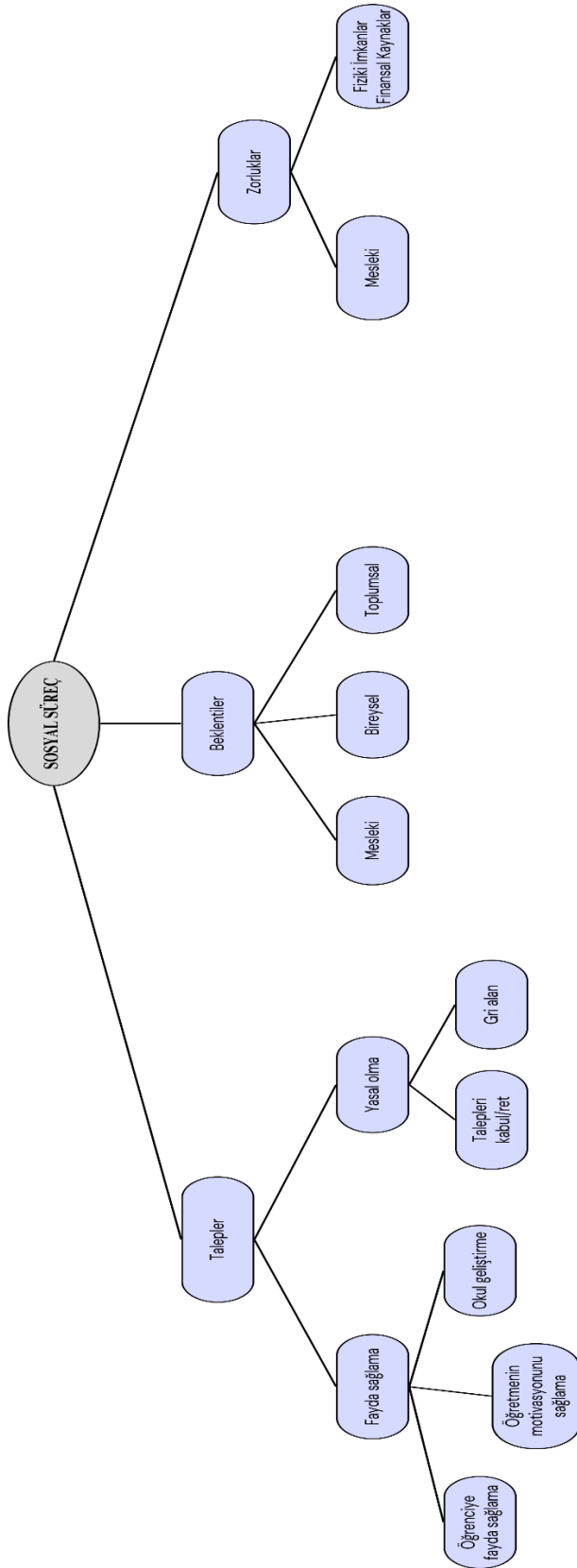
Araştırmada katılımcılar, gelen talepleri sağlayacağı faydaya ve yasal olma durumuna göre değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Fayda sağlama boyutunda, okul müdürlerinin çoğu, gelen talepleri öncelikle öğrenciye faydası, ardından öğretmenin motivasyonunu artırması ve okulun gelişimine katkı sağlaması açısından değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Yasal olma boyutunda, talepleri yasal ise kabul ettiklerini, bununla beraber zaman zaman da yasa ya da yönetmeliklerdeki muğlak noktaları kullanarak talepleri karşılamaya çalıştıklarını söylemişlerdir.

Araştırmada katılımcılara karşılaştıkları fırsatların neler olduğu ve bunları nasıl değerlendirdikleri sorulmasına rağmen katılımcılar fırsatlarla değil zorluklarla mücadele ettikleri vurgulamışlar ve anlatılarında fırsatlara dair örnek vermemişlerdir. Bu noktada katılımcılardan birisinin “*Burada pek fırsat olmaz. Her zaman zorluklarla boğuşmanız gerekiyor. (ALMI)*” şeklinde ifade ettiği görüşü okul müdürlerinin deneyimlerinin büyük çoğunluğunun zorluklarla baş etmek üzerine kurulu olduğunu göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde katılımcıların karşılaştıkları tüm durumları içinde fırsatlar barındırsa dahi talep ve zorluk açısından görüp değerlendirdikleri söylenebilir.

Beklentiler kategorisinde, katılımcılar mesleki, bürokratik ve toplumsal olarak kendilerinden beklenen rolleri örneklendirmişlerdir. Mesleki boyutta okul müdürünün yeterlilikleri, davranışları gibi beklentiler; bürokratik beklentiler boyutunda makamı temsil etme, resmi yazışmaları yürütme, bakanlıktan gelen görevleri yerine getirme gibi beklentiler, toplumsal boyutta ise okul müdürünün veliler, işletmeler, sivil toplum kuruluşları gibi çevreyle olan etkileşimden doğan beklentilere değinmişlerdir.

Katılımcılar, zorluklar kategorisinde ise özlük hakları, atama biçimi, okul müdürlüğünün ek görev olması gibi mesleki zorluklar ve okulun derslik, atölye eksikliği ve yapılacak faaliyetler için mali destek bulamama gibi fiziki ve mali olanakların yetersizliğinden kaynaklanan zorluklar üzerinde durmuşlardır.

Sosyal süreç temasına bağlı olarak oluşan kategori ve alt kategorilerin ise katılımcıların kimlik inşası temasında ortaya çıkan mesleki rollerini anlamlandırma biçimleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların mesleki kimliklerini tanımlama biçimlerine bağlı olarak bu kimlikleri yansıtan ilişkiler ağı ve beklentiler içinde yer aldıkları görülmüştür. Genel olarak incelendiğinde okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında sosyal çevreleriyle kurdukları iletişim ve beklentilerin i içe olduğu, hangi rolü sergileyeceklerinde özellikle çevrenin beklentisinin belirleyici rol oynadığı söylenebilir. Bununla birlikte okul müdürlerinin çevreyle etkileşimleri sonucu oluşan beklentileri, talepleri ve zorlukları çift yönlülük becerilerinden olan kullanım yönünde eylemler odağında açıkladıkları ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.3.

Sosyal süreç tema ağacı

4.3.1. Talepler

4.3.1.1. Fayda sağlama

Katılımcıların sosyal çevreleri ile etkileşimlerine yönelik sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda öğretmenden, öğrenciden, bürokratik kademelerden ve velilerden gelen taleplerin okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Araştırmada okul müdürleri, gelen talepler doğrultusunda mesleki rollerini yeniden inşa ettiklerini ya da değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Taleplerin, görevlerini yerine getirmelerinde, sorumluluk almalarında yönlendirici bir etkiye sahip olduğunu vurgulamışlardır. Bu doğrultuda katılımcı okul müdürlerinden çoğu mesleki rollerini anlamlandırmalarında yasaya uygun talepleri karşılayanın öneminden bahsetmişlerdir.

Okul müdürleri, öğrencilerle ilgili olarak not, disiplin suçları, sınıf veya okul değişikliği; öğretmenlerle ilgili olarak da ders programı, nöbet görevi, izin ve rapor gibi konularda talepler geldiğini söylemişlerdir. Katılımcılar, taleplerin karşılanmasında şu boyutları dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir:

- Öğrenciye fayda sağlama
- Okulu geliştirme
- Öğretmenin motivasyonunu artırma

4.3.1.2. Öğrenciye fayda sağlama

Katılımcı okul müdürlerinin çoğu, talepleri dikkate almada önceliklerinin öğrencinin faydası olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencinin akademik, sosyal, duygusal yönden gelişimini destekleyecek, sosyo-ekonomik olarak dezavantajlı koşullarda bulunan öğrencilere katkı sağlayacak talepleri karşılamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin okul müdürlerinden biri öğrencilerle ilgili olarak notlar, sınıf değişikliği, disiplin suçları gibi konularda talepler geldiğini, bu noktada öğrencinin faydasına olacak şekilde yasaya uygun talepleri karşılama eğiliminde olduğunu söylemiştir. Öğrencinin yararını merkeze aldığını vurgulayan okul müdürü şu açıklamayı yapmıştır:

“...Bir kere ben öğrenci odaklı düşünüyorum. Bunu çok bilinçli yapıyorum. Buradaki insanların neye ihtiyacı var diye düşünmek zorundayım yani strateji bunu gerektiriyor. Bu çocukların ihtiyacı olmayan bir şey verersen bunlara, zaten ilgilerini çekmez. (MM4)”

Müdürün yaklaşımı okulun bulunduğu bölgeye ve okulun türüne bağlı olarak öğrencilerin değişen ihtiyaçlarına odaklandığını, bu ihtiyaçlar doğrultusunda adımlar attığını göstermiştir. Bu durum okul müdürlerinin rollerini, tanımlanmış görevleri yürütmenin ötesinde okulun bağlamını fark etmeyi, bağlamsal koşullara uyum sağlamayı ve bunlara dikkat ederek aksiyon almayı içerecek şekilde genişlemesine işaret etmesi bakımından dikkat çekicidir.

Katılımcılardan bir diğeri ise talepleri karşılamada önceliği öğrenciyle ilgili sorunlara ya da sorun yaratma olasılığı olan durumlara verdiğini söylemiştir. Okul müdürü bu durumu, *“Eğer bir günde ya da belli zamanda üst üste geldiyse talepleri sıraya koymak lazım. Öncelikle sorunlu kısmı yok etmeye çalışırız, bu disiplin sorunu olabilir ilişkiler de. Yani öncelikle sorumlu kısımları çözmek gerekiyor. (İM2)”* şeklinde açıklamıştır. Okul müdürünün açıklaması aslında yöneticinin sergileyeceği rolün odağına belirleyici faktörler olarak sorunları fark etme ve hızlı bir şekilde çözüme ulaştırmanın aldığını göstermektedir.

Bununla birlikte araştırmada okul türüne bağlı olarak öğrenciyle ilgili taleplerin çeşitlendiği görülmüştür. Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi müdürleri haricindeki katılımcılar öğrenciye fayda boyutunda çoğunlukla öğrencilerin maddi olarak ihtiyaçlarının çokluğuna ve bu durumun okula yansıyan yönlerine değinmişlerdir. Bu durumu katılımcılardan biri *“Okulda spor salonu yoktu, kütüphane yoktu, konferans alanı yoktu. Öğretmenler odası çok eskiydi. Okul güvenliği için dış demir duvarları çalınmış, yükseltilmemişti. Güvenlik ciddi bir problemdi. (İM5)”* şeklinde örneklendirmiştir.

Başka bir katılımcı ise maddi olanakları zayıf olan öğrenciler için yaptığı şu uygulamadan bahsetmiştir:

“Yabancı dille ilgili eğitimler çok pahalı dışarıda. Buradaki öğrencilerin dışarıda herhangi bir kursta yabancı dile ulaşma şansları yok. Ben de burada ne kadar yabancı dil

öğretirsem bu çocukları o kadar iyi hazırlamış olurum yarınlara diye düşündüm. Sonra hemen peşinden bir yabancı dil bölümü açtım okulda. (ALM1)”

Katılımcılar, öğrenciye öğle aralarında okulda yemek verilmesi, eksik öğretim materyallerinin temini, ulusal sınavlara hazırlık kursu düzenlenmesi gibi ailelerin maddi yetersizlikleri nedeniyle öğrenciye sağlayamadığı imkânı okulda sağlama konusundaki hassasiyetlerini dile getirmişlerdir. Fen lisesi ve sosyal bilimler lisesinde görev yapan katılımcı okul müdürleri ise sıklıkla öğrencilerin akademik ihtiyaçlarına yönelik taleplerden bahsetmişlerdir.

Araştırmada okulun bulunduğu bölgeye göre de öğrencilerle ilgili taleplerin değiştiği görülmüştür. Örneğin katılımcı okul müdürlerinden biri, “...Bizim okulumuza gelen öğrenci artık hiçbir yere yerleşemeyen hiç kimsenin istemediği çok zayıf denilen çocuklar ve bir kısmı da mülteciler... (İM5).” diyerek görev yaptığı okulda göçmen öğrencilerin çok olduğunu söylemiş, bu durumdan kaynaklı olarak dil, iletişim ve kültürel entegrasyonla ilgili sorunlar yaşandığını, bunları aşmak için öğrenciler arasında etkileşimi artıracak etkinlikler yaptığını, okulu ve Türk kültürünü göçmen öğrencilere tanıtıcı faaliyetler yürüttüğünü ifade etmiştir. Katılımcı okul müdürü, ülkenin geleceği adına öğrencilerin iyi yetiştirilmesi gerektiğini, bu anlamda da öğrencilerin taleplerini dikkate aldığını vurgulamış ve şunları söylemiştir:

“...Yokluktan gelmiş bir insanım, öğrencilere baktığımda bazen kendi çocukluğumu görüyorum ve o çocukların mutlaka iyi bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Ülkenin fotoğrafını çekerek müdürlük yapıyorum ben ve ülkenin fotoğrafını çektiğimde eğitim düzeyi, kadınların yaşadığı sorunlar, işsizlik ile ilgili sorunları düşündüğünde buradan alıyorum birçok şeyi. (İM5)”

Okul müdürünün kendi yaşantısından hareketle, toplumdaki eşitsizlikleri gidermenin, ülkenin kalkınmasına katkı sağlamanın eğitimle gerçekleşeceği inancını taşıdığı, bu inanç doğrultusunda okulunda çeşitli çalışmalar yürüttüğü görülmüştür. Bu perspektiften bakıldığında okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırırken ülke gündeminden de etkilendikleri söylenebilir.

4.3.1.3. Okulu geliştirme

Araştırmaya katılan okul müdürleri, okulun maddi imkânlarının, fizik koşullarının iyileşmesine katkısı olacağını düşündükleri talepleri karşıladıklarını belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan biri talepleri karşılamada okula sağlanacak faydayı merkeze aldığını belirtmiş; öğrencinin, öğretmenin, okuldaki diğer çalışanların fayda göreceği talepleri yerine getirmede istekli olduğunu ancak bireysel çıkarın söz konusu olduğu durumlarda ise talebi reddettiğini ifade etmiştir. Büyük ve göz önünde bir okul olduklarının altını çizen katılımcı özellikle bakanlık düzeyinde çok fazla ziyaretçi ağırladıklarını vurgulayarak şunları söylemiştir:

“...Talepler öğrenciden, veliden, öğretmen arkadaşlardan, sivil toplum örgütlerinden ve bakanlıktan gelebiliyor. Tabii bunları değerlendirirken her zamanki gibi okulu düşünüyorsunuz, yani bu okulun ne tür bir işine yarar ya da burada okula ne tür bir katkısı olur, okul nasıl gelişir veya bundan öğrencinin ne faydası olur, buna bakarız. (FM3)”

Okul müdürü açıklamasıyla okulu öğrencisi, öğretmen ve velisiyle bir bütün olarak görmenin önemini vurgulamış, okulun paydaşlarından yalnızca birine değil tümüne fayda sağlayan taleplere karşılık verilmesi gerektiğini savunmuştur.

Bu durum okul müdürlerinin okulun paydaşlarından yalnızca bir tarafın faydasına olacak talepleri karşılamak yerine, okulun fiziki imkânlarının iyileştirilmesinden öğrenci ve öğretmenin iyi olma haline kadar tüm paydaşlara pek çok açıdan katkı sağlayacak talepleri dikkate aldıklarına işaret etmesi açısından dikkate değerdir.

Katılımcılardan bir başkası ise aynı konuyla ilgili olarak farklı bir deneyiminden söz etmiştir. Katılımcı, bürokrasi kademesinden çokça talep geldiğini, bunların çoğunluğunu bakım ve onarım gibi teknik işlerin oluşturduğunu ifade etmiştir. Bu tür talepleri karşılamanın okulun çevrede bilinirliğini artırdığını ve okulla ilgili olumlu bir izlenim oluşmasına katkı sağladığını belirtmiş ve şunları aktarmıştır:

“...Burası bir meslek lisesi, ürettiğimiz bazı şeyler var ya da atölyelerimizde yapılacak makinalarımız var. Elektrik tesisatı ile mobilya ile ilgili ya da

bilgisayarında sorun olan amirlerinizden talepler gelir. Bu talepleri de olabildiği kadar geri çevirmeden çözmeye çalışırız. Eğer bir günde ya da belli zamanda üst üste geldiyse talepleri sıraya koymak lazım. (MM10)”

Bu anlatıda okul müdürünün dış çevreyi etkileyerek okulu geliştirme, öğrenci profilinin niteliğini artırma ve mesleki donanımı yüksek öğretmenlerin okulda kalmalarını sağlama yönündeki çabalarının yansımasıdır.

Öğrenci, öğretmen ya da bürokratik kademelerden gelen talepler dışında velilerden gelen taleplerin geliştirici ve zorlayıcı yanları da katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Örneğin katılımcılardan biri velilerden gelen taleplerin bazılarının makul ve okulu geliştiren talepler olduğu için uygulanabildiğine bazılarının ise önem açısından dikkate değer olmadığına değinmiştir. Bu durumla ilgili zorluklardan yakınan katılımcı şu örneği vermiştir:

“Velilerden çok garip talepler geliyor. Mesela gece 11.00'de arayıp çorbanın tuzundan şikâyet eden olabiliyor. Ayrıca CİMER'den şikayetlerimiz hiç bitmez. Öğretmen öğrenciye böyle dedi; okul müdürüne el salladım, beni görmezden geldi, der. Oysa o gün okulda bile değilim. Böyle eskiden 147 dediğimiz şimdi de CİMER, BİMER, MEBİM dediğimiz hatlarla uğraşıp duruyoruz. (GM6)”

Katılımcılar genel olarak velilerden gelen taleplerin makul olmadığını, okulda olanı yansıtmayan ve öğrencinin anlık gözlemine dayanan aktarımlara dayalı yorumlar olduğunu söylemişlerdir. Bu nedenle de veliden gelen taleplerin çoğunu zorlayıcı olarak nitelendirdiklerini ifade etmişlerdir

4.3.1.4. Öğretmenin motivasyonunu artırma

Araştırmada katılımcıların anlatıları incelendiğinde hangi rolleri sergileyecekleri üzerinde en çok öğretmenlerin etkili olduğu görülmüştür. Bu durumun nedenleri arasında öğretmenlerin, taleplerinin karşılanmaması durumunda okuldaki çalışmaları yapmada isteksizlik, kararlara direnç gösterme, çatışma gibi okul ortamını olumsuz etkileyecek davranışlar sergilemelerinin bulunduğu görülmüştür.

Bu bağlamda katılımcılar çoğu öğretmenlerin duygu durumunun, okuldaki performansları üzerinde etkili olduğu konusunda ortak görüş bildirmişlerdir. Örneğin bir katılımcı, talebin öğretmenin mağduriyetini giderecek türde ise yapmaya gayret ettiğini vurgulayarak şu örneği vermiştir:

“...Mesela şöyle bir talep geliyor. Bir öğretmenin son saat dersi var, o saate kadar derse girmiş. Bir telefon geliyor, bebeği ateşlenmiş, acilen gitmesi gerekiyor. Öğretmenin elinde sevk yok, rapor yok... Ona 30 dakika daha durun, ders bitecek, şu an izin veremem, demiyorum. Onu göndererek risk alıyorum... Ben biliyorum ki öğretmenimin bebeği o haldeyken orada çalışamaz. (SM8)”

Katılımcılardan bir başkası da öğretmenlerin ders programı ve izin konularıyla ilgili taleplerinin karşılanması durumunda okul müdürüyle herhangi bir çatışmaya girmediklerini belirtmiş ve şu açıklamada bulunmuştur: *“...İzin hususunda yardımcı olduysanız ve ders programı iyi ise, istenilen boşluk verilmişse yani istekleri görülen arkadaşlar okul müdürü ile genelde iyi geçiniyor, ki elimizden geldiğince biz de bu talepleri karşılamaya çalışıyoruz. (FM9)”*

Başka bir katılımcı okul müdürü ise öğretmenlerin değişim konusunda dirençli davrandıklarını, mevcut yapının ya da uygulamanın devamı için ısrarcı olduklarını vurgulayarak öğretmenden gelen talepleri daha çok önemsediğini belirtmiştir. Katılımcı, *“Öğretmen camiasında bir değişikliği yapmak çok zor, bunun için ihtiyaçları da bizi tetikler. (ALM7)”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcı okul müdürlerinden bir diğeri de okulda yapılacak proje ya da uygulamalarda öğretmenlerin isteksizliğinin işlerin yürütülmesinde zorluk çıkardığını belirtmiştir. Katılımcı şu açıklamaları yapmıştır: *“...Genellikle elimizden geldiği kadar öğretmenlerin taleplerini yapmaya çalışırız. Bazen can sıkıcı durumlarda oluyor projelerle ilgili. Bir şey yapmakta isteksizlik olduğunda öğretmeni ikna etmek biraz zorlayıcı. (ALM1)”*

Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, eğitim öğretim ortamının iyileştirilmesi gibi eğitimsel taleplerden ziyade izin, ders programı, nöbet görevi gibi konularda talepte bulundukları, okul müdürlerinin ise bu talepleri yerine getirmeyi öğretmenlere istediklerini yaptırabilmek, kabul görmek ve çatışmadan kaçınmak

amacıyla bir araç olarak kullandıkları söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin, okulda eğitim öğretime hizmet edeceğini düşündükleri değişim ya da yenilik için değil, süreç içinde etkin olarak çalışmaları ya da çalışmalara engel olmamaları için öncelikle öğretmenleri ikna etmeyi bir zorunluluk gibi gördükleri ortaya çıkmıştır.

Bu alt kategori ile ilgili olarak bir diğer katılımcı okul müdürü de okulda olumlu bir iklim yaratmanın önemli olduğunu ve bunun da öğretmenlerin ihtiyaçlarını gidermekle mümkün olabileceğini ifade etmiş ve öğretmenlerden gelen taleplerle ilgili şu örneği vermiştir:

“Çalışanınızı okula bağlamanız gerekiyor. Huzurlu ve mutlu olması gerekiyor. Eğer bir esneklik yapabiliyorsanız yaparsınız, başta yönetici ayaklardır dedik ya. Eğer bir talebi makul ise bunu yaparsınız. Ama yok istediği makul değilse olmayacağını kendisine izah edersiniz. (FM9)”

Katılımcılardan bir başkası da bu alt kategoride öğretmenlerle bağ kurmanın önemine ve bu yolla okul ortamında huzurun yakalanmasına değinmiştir. Öğretmenlerle çatışma yaşamamaya önem verdiğini ve bunu sağlamanın yolunun öğretmenlerle iyi diyalog kurmaktan geçtiğini söylemiş ve görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“... Yıllardır çalışma ortamını bir huzur ortamına dönüştürmeye çok önem verdim. Kişiler arası barışı sağlamak, çatışmayı önlemek konusunda çok özen gösterdim; çünkü bunun eğitimi çok etkilediğini düşünüyorum. Çalıştığım okullarda da hep bu oldu, öğretmenler hiç birbirine düşmedi. (SM8)”

Okul müdürlerinin görüşleri, talepleri karşılamada odağa neden öğretmenleri aldıklarını açıklaması bakımından dikkat çekmektedir. Okul müdürlerinin çatışmadan kaçınmak, işlerin aksamadan yürütülmesini sağlamak, okulda huzur ortamını kalıcı kılmak gibi gerekçelerle öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarına daha duyarlı davrandıkları görülmüştür. Bu açıdan okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında öğretmenlerin çok etkili olduğu, bu bağlamda özgün bir liderlik tarzı sergilemelerinin güç olduğu söylenebilir.

4.3.2. Yasal Olma Durumu

Araştırmada okul müdürlerinin talepleri yasal olma durumuna göre değerlendikleri, yasaya ve yönetmeliklere uygun olan talepleri karşıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte bazı katılımcılar sağlayacağı faydaya göre talepleri yerine getirmek için farklı yollar kullandıklarını da ifade etmişlerdir.

4.3.2.1. Talepleri kabul etme/ Reddetme

Bu boyut okul müdürlerinin talepleri yasaya uygunluğuna göre kabul etme ya da reddetme durumuna odaklanarak oluşturulmuştur. Katılımcılar yasaya uymanın zorunluluğundan bahsetmiş, bununla birlikte bir talebi karşılamaya karar verdiklerinde yasa ya da yönetmelikteki muğlak noktalardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı katılımcılar ne olursa olsun yasaya uygun hareket ettiklerini dile getirmişlerdir. Bu görüşte olan okul müdürleri mevcut konumlarını devam ettirmek ve cezadan kaçınmak amacıyla işlerini yasal yollarla yürüttüklerini söylemişlerdir. Örneğin okul müdürlerinden biri il, ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul türü gereği çeşitli firmalardan talepler geldiğini belirtmiştir. Okul müdürlerinin yasaya uyma zorunluluğu üzerinde duran katılımcı, yasalara uygun olmayan hiçbir talebi karşılamadığını vurgulayarak şu açıklamayı yapmıştır:

“...Bir sürü kanun var. Bu kanunlara, yönetmeliklere bağlı kalmak zorundayız. Onların dışında hiçbir şekilde hareket edemiyoruz. Bu noktada ben mutlaka kanun çerçevesinde, yönetmeliğe aykırı olmamak koşuluyla kararlarımı vermek zorundayım. (MM10)”

Katılımcı okul müdürlerinden bir diğeri ise okulların bir devlet kurumu olması sebebiyle yasaya uygunluğu ön planda tuttuğunu vurgulamış, talepleri karşılamayla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Devlet kurumu olduğumuz için işin yasal boyutuna bakıyoruz. Yasal dayanaklarına bakıyoruz bir şey istenildiği zaman. Yasal açıdan bir sıkıntı yaşar mıyız buna bakıyoruz. (ALM7)”* Katılımcı ayrıca zorlayıcı durumlarla karşılaştığında yönetmeliklerin gücünü kullandığını söylemiştir.

Bir başka okul müdürü kendisine siyaset ve bürokrasi kanalıyla pek çok talebin geldiğini, bu talepleri meşru olma durumunu gözeterek değerlendirdiğini belirtmiştir. Görev

yaptığı okulunun “kaliteli” olduğunu vurgulayan katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “...Meşru çerçevede talepler varsa, yardımcı olabiliyorsak onlara bir şekilde yardımcı olmaya çalışıyoruz. Talebin ne ile alakalı olduğu önemli. Bize en çok gerek siyaset gerek bürokrasi kanalıyla öğrenci kayıtları ile alakalı talep çok geliyor. (İM2)”

Katılımcıların anlatılarına bakıldığında okul müdürlerinin devlet kurumu olma ve bürokratik kademelerin taleplerine karşı koyamama gibi gerekçelerle bu talepleri yerine getirme konusunda hassas davrandıkları görülmüştür.

Okul müdürlerinden biri ise diğerlerinden farklı olarak yasal talepleri karşılama zorunluluğunun bazı fırsatların kaçırılmasına sebep olmasından yakınen bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: “Gerçekten yapmak, sunmak istediğimiz şeyler oluyor, ama burası sonuçta bir devlet okulu mecburen devletin prosedürlerine ayak uydurmak zorunda kalıyoruz. (GM6)” Katılımcının bu görüşü, okulda hayata geçirmek istediği uygulamaların bürokratik engeller sebebiyle kısıtlandığına ya da engellendiğine vurgu yapması bakımından dikkate değerdir.

Katılımcılardan bir diğeri yasal talepleri karşılamaya gayret ettiğini belirterek yasal olmayan talepler karşısındaki tutumunu ise şu şekilde açıklamıştır: “...Talebinin yasal olarak olabilirliği yoksa bile o insanı dinleyip neden olmayacağını anlatırım. Örneğin birisi baskıcı bir üslupla konuşuyor ve talebinin olmasını istiyorsa, ben o kişiyi sabırla dinlerim neden o işin olamayacağını tatlı dille güler yüzle anlatırım. O insana direk ilk görüşmeye başladığımızda kesinlikle olmaz, lütfen falan bu cümleleri kullanmıyorum genellikle. (İM5)” Bu görüş okul müdürünün, yetkisinin sınırlarını aşan durumlarda dahi insan ilişkilerine ve iletişime odaklandığını göstermiştir.

4.3.2.2. Gri alan

Araştırmada okul müdürlerinin talepleri karşılamak için yasa ya da yönetmeliklerden doğan açıklıklardan faydalandıkları durumları ifade etmek amacıyla bu boyut oluşturulmuştur. Katılımcılar yasa ve yönetmeliklerle pek çok işin veya davranışın sınırlarının çizildiğini ancak bununla birlikte bazı taleplerin yasal dayanağının bulunmadığını, böyle durumlarda kamu hizmetinin devamını sağlamak amacıyla “gri alan” olarak ifade ettikleri ve çoğunlukla teamüllerden ve deneyimlerinden yararlandıkları bir yol

kullandıklarını belirtmişlerdir. “Kanunların arkasından dolanmak”, “esnetmek” şeklinde de ifade ettikleri bu iş yapma biçimini aynı zamanda “riskli bir alan” olarak da gördüklerini, bu şekilde iş yapmanın yönetici olmanın doğasında olduğunu söylemişlerdir. Örneğin bir katılımcı, yasa ve yönetmeliklerin resmi anlamda okul müdürlerini rahatlattığını, bir talebin neden olmayacağına dayanak oluşturduğunu söylemiş, yasaları bilmenin önemini vurgulamıştır. Bununla birlikte aynı katılımcı yasa ve yönetmeliklerde yazmayan ancak giderilmesi halinde bireylere fayda sağlayacak taleplerin karşılanması gerektiğini belirtmiş, bununla ilgili olarak şu açıklamayı yapmıştır:

“Yaptığınız her eylemin yasa ve yönetmelikte karşılığını bulursunuz ama yönetmeliklerde muallak, gri taraflar da vardır...Maalesef bizim ülkemizdeki yönetmelikler neyi yapmamanız gerektiğini en ufak ayrıntısına kadar yazıyor. Bunun iyi olduğu taraflar da var; fakat yeni bir durumla karşılaştığınızda da onun karşılığını bulamayabiliyorsunuz. Orada teamüller devreye giriyor. (FM3)”

Katılımcılardan biri diğeri de talepleri karşılarken yasaya uygunluğun önemli olduğunu ancak uymayan durumlarda risk almak gerektiğini söylemiş ve bunu şu şekilde açıklamıştır: *“.... Risk burada devreye giriyor zaten. Artık Türkiye’de meşhur bir şeydir kanunların arkasından dolaşmak, farklı bir şekilde bunu yapmak. (MM4)”* Katılımcı, okul müdürünün asıl rolünü risk aldığı anda gerçekleştirdiği inancını taşımaktadır. Bu görüş genel olarak diğer katılımcılar tarafından kimlik inşası temasında da ifade edilen okul müdürünün risk alan ve krizleri yöneten kişi olma rolüne vurgu yapmaktadır.

Diğer bir katılımcı ise öğrenciye faydasına olacağına inandığı her durum için alternatif bir yol arayışına girebileceğini vurgulamış ve görüşlerini şöyle gerekçelendirmiştir: *“Şunu yapmak kolaycılığa kaçır diye düşünüyorum, hani mevzuata uymuyorsa hemen reddetmek. Her şey kitapla, kuralla yasa ile yapılırsa yürümez, onları esnetmek gerekir. (ALM1)”* Bu görüş, okul müdürünün sadece yasal yükümlülüklerini yerine getirmesinin yeterli olmadığını, ayrıca karşılaştığı her durum için yeni bir yol bulabilecek çeviklikte ve cesarette olması gerektiğini vurgulaması açısından önemlidir.

Bir başka katılımcı da benzer şekilde talepleri karşılamanın bir yolunun mutlaka bulunabileceğini, bu yollardan birinin de koşulları “esnetmek” olduğunu belirtmiş ve şunları söylemiştir:

“Bir şeyler kanuna ya da mevzuatımıza göre kesinlikle yasaksa zaten yapılmıyordur, hiçbir okulda uygulanmaz; ama bir şeyler yapıyorsa demek ki esneyebileceği alanlar vardır. Siz de onu kurumumuza göre, kişiye göre esnetmeniz lazım. İşte o esnetmeyi yaparım. Bizim ülkemizde maalesef bürokraside şöyle bir şey var. Bir işi yapamıyorsanız arkada mutlaka dolambaçlı yolları vardır yapılması için. (FM9).”

Okul müdürü, bir talebin yerine getirilmesinde mevcut bürokratik dili eleştirmiş, ancak buna rağmen bu yolu kendisinin de kullandığını söylemiştir. Bu açıdan bakıldığında okul müdürlerinin görev yaptıkları okul bağlamı dışında hâkim olan bürokratik dilin de etkisi altında oldukları görülmektedir.

Bu kategoride ayrıca okul müdürlerinin çift yönlülük becerilerinden olan keşif yönünde eylemler ortaya koydukları da görülmüştür. Okul müdürleri mevcut hizmetlerin daha etkin bir şekilde sunabilmek amacıyla farklı ve kimi zaman yenilikçi çözümler ürettikleri görülmüştür.

4.3.3. Beklentiler

Araştırmada “sosyal süreç” temasına bağlı olarak oluşan bir diğer kategori “beklentiler” kategorisidir. Bu kategoride okul müdürlerinin “bürokratik”, “toplumsal” ve “mesleki” beklentiler doğrultusunda mesleki rollerini anlamlandırdıkları görülmüştür.

4.3.3.1. Bürokratik beklentiler

Okul müdürleri, resmi yazışmaların ve işlerin takibi, hiyerarşik basamaklara uygun olarak işlerin yürütülmesi, makam temsili gibi bürokratik beklentilerin mesleki rollerini anlamlandırmalarında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı katılımcı müdürler bu beklentileri yerine getirmenin işlerinin doğası gereği olduğunu ve böyle durumlarda herhangi olumsuz bir duygu taşımadıklarını belirtirken, katılımcılardan çoğu ise bürokratik beklentilerin görevlerini özgün biçimde yapmalarını engellediğini, okulun odağını öğretimle ilgili işlerden ziyade bürokratik işlere çektiğini ve zaman yönetimi açısından zorluklar ortaya çıkardığını belirtmiştir. Örneğin bir katılımcı resmi yazışmaların takibi ile ilgili iş ve işlemlerin zamanlarının çoğunu aldığından yakınmış, bürokratik beklentilerle ilgili şu örneği

vermiştir: *“Doküman yönetim sistemi dediğimiz sistem üzerinden yazıları takip etmek zorundasınız. Hatta sabah ve öğleden sonra olmak üzere günde iki defa kontrol etmek zorundasınız. Her sabah bakıyorum ki bu en az yarım saat 45 dakika alıyor. (MM10)”*

Katılımcı okul müdürlerinden bir diğeri de benzeri durumdan şikâyet etmiş, buna ek olarak pandemi sürecinde yazışmalarla ilgili değişiklikler olsa da geleneksel yolla yazışmalarını sürdürmeyi tercih ettiklerini belirtmiş ve görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Her ne kadar sistem üzerinden duyuruları öğretmenlere gönderebiliyorsak da bu sistem yeni olduğu için öğretmenler çok bakmıyorlar. Bazen geleneksel yöntemle, çıktıyla, imza ile hareket etmek durumunda kalıyoruz. (ALM7)”*

Başka bir okul müdürü de *“Hiyerarşik olarak üst makamlardan gelen bildirimler sürekli WhatsApp ya da EDYS’den gelen acil günü yazılar oluyor. Onlara gerekli cevapların hızlı bir şekilde verilmesi gerekiyor. (SML8)”* diyerek özellikle cep telefonlarına il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden WhatsApp yoluyla gelen bildirimlerin çokluğundan yakınmış, resmi yazışmaların bu şekilde iletiminin beraberinde anlık hızlı yanıt verilmesi gerekliliğini doğruduğunu söylemiştir.

Katılımcılar araştırmada günlük iş akışında yazışmaların çok zaman aldığını belirtmiş, bu sebeple odalarından ya hiç çıkaramadıklarını ya da çok az çıkabildiklerini söyleyen okul müdürleri de olmuştur. Bu durum, okul müdürlerinin yapmak istedikleri ile ortaya koydukları eylem arasındaki çelişkiyi göstermesi bakımından önemlidir. Okul müdürleri her ne kadar öğretimsel liderliğe duyulan ihtiyaçtan bahsetseler de okulda sergiledikleri rolün bu liderlik özelliğine uygun eylemleri kapsamadığı söylenebilir.

4.3.3.2. Mesleki beklentiler

Araştırmada katılımcılar rol model olma, liderlik yapma, organize etme, koordinasyonu sağlama gibi mesleki beklentilerin öneminden bahsetmişlerdir. Örneğin, okul müdürünün rol model olması ile ilgili mesleki beklentiyi şu şekilde örneklendirmiştir:

“Okul müdürü aynı zamanda bir öğretmendir. Öğretmenin en temelde rolü model olmasıdır. Yani okul müdürü sadece öğrencisine değil personeline de rol model olmalıdır. En basiti şöyle örneklendireyim. Okul müdürü personeline sürekli okula

zamanında gel derken, kendisi her gün ders başladıktan sonra okula geliyorsa; okulda keyfi zaman çizelgesi uyguluyorsa personelinde özenli davranmasını nasıl isteyecek? (FM3)”

Bu katılımcı özellikle davranışsal olarak rol model olmanın önemi üzerinde durmuş, bu yolla ortaya konulan yaklaşımın etkili olduğunu belirtmiştir. Kısacası okul müdürünün eylemleriyle de öğretmelere örnek olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu yaklaşım diğer okul müdürleri tarafından da dile getirilmiştir.

Katılımcılardan bir diğeri ise okul müdürünün çevresindeki değişimleri fark etmesi, yenilikçi ve rekabetçi olması gerektiğini, bu yolla okulun koşullarının iyileştirilebileceğini söylemiştir. Katılımcı şu örneği vermiştir:

“Eğer sizden daha iyi okul varsa siz de çaba gösteriyorsunuz, o okul gibi olmaya çalışıyorsunuz. Daha düşük seviyedeki okullar gibi olmamaya çalışıyorsunuz. Bunlarla ilgili çevreden, üstlerinizden ister istemez size bir baskı oluyor. Sürekli yenileyici ve iyileştirici olmak lazım. (MM4)”

Okul müdürü bu sürecin beraberinde üst yöneticilerin artan beklentisini ve baskısını da getirdiğini ifade etmiş, mesleki rolünü gerçekleştirirken bu durumun eylemleri üzerinde belirleyici olduğunu belirtmiştir.

Müdür yardımcısı, öğrenci ve öğretmenlerle iletişimi merkeze alarak iş yaptığını belirten başka bir katılımcı ise şunları söylemiştir: *“Öncelikle öğretmenler odasına girerim, öğretmenlerle selamlaşırım. Daha sonra müdür yardımcıları ile selamlaşırım ve hizmetlilerimi, memurlarımı görürüm. (İM5)”* Katılımcının görüşü, samimi ve güvenilir bir iletişim ortamının yaratılması için müdürün okulda insan ilişkilerde iletişimi kolaylaştırıcı rol oynaması gerektiği inancına taşıdığını ortaya çıkarmıştır.

4.3.3.3. Toplumsal beklentiler

Araştırmada okul müdürleri mesleki rollerine yükledikleri anlam üzerinde etkiye sahip olduğunu düşündükleri çeşitli toplumsal beklentilere değinmişlerdir. Mezun oldukları okulun, Millî Eğitim Bakanlığının politikalarının ve kararlarının, pandemi ve ekonomik kriz gibi toplumsal olayların bu mesleğe yükledikleri anlam üzerinde etkili olduğunu

vurgulamışlardır. Örneğin bir katılımcı, mesleki yükümlülüklerinin yanı sıra kendisine atfettiği sorumlulukların olduğunu vurgulayarak bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Şimdi kendim çok fazla iş üretiyorum, yani dertli olunca insan yapacak işi de çok oluyor. Ben İmam Hatip sevdalıyım. İmam Hatip mezunuyum, ilahiyat okudum. Geldiğimiz süreçlerden kaynaklı olarak iş yüküm çok fazla. (İM2)”*

Bir başka katılımcı ise okulun içinde ve dışında yaşanan olayların okula yansımından söz etmiştir. Bazı işlerin planlanmış olduğunu, bazı işlerin ise sürpriz olduğunu söyleyen katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: *“Okul müdürü mesaisine gelip okulundaki eğitim öğretimi başlatır. Ondan sonra gelecek kişileri bekler. Fiilen bir iş yapmamız gerekmiyor, her an işimiz vardır ve bütün günü bunlar kapsayabilir. (ALM1)”*

Katılımcıların anlatılarından hareketle göç, pandemi gibi toplumsal değişimlerin, krizlerin de okul müdürlerinin farklı roller sergilemesinde etkili olduğu görülmüştür.

4.3.4. Zorluklar

Araştırmada aynı tema altında oluşturulan bir diğer kategori de “zorluklar” kategorisidir. Bu kategoride katılımcılardan gelen yanıtlar doğrultusunda “mesleki”, “maddi ve fiziki zorluklar” boyutları ortaya çıkmıştır.

Katılımcılar para desteğinin bulunması, paranın bütçelenmesi gibi maddi zorluklar, okulun paydaşları arasındaki iletişim ve bu iletişimden doğan çatışmalar; okul müdürünün mevcut göreve gelme biçimlerinden kaynaklanan mesleki zorluklar ile okulun güvenliğini ve hijyenini sağlama, fiziki alanların yetersizliği, bakımı, onarımı gibi fiziki imkânlardan kaynaklanan zorlukların mesleki rollerini anlamlandırmaları üzerinde etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

4.3.4.1. Maddi ve fiziki zorluklar

Araştırmada hemen her okul müdürü okulun ihtiyaçlarını karşılamada maddi anlamda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların anlatılarından okulun bulunduğu bölgenin sosyoekonomik olarak dezavantajlı olmasının öğrencilerin ve okulun genel ihtiyaçlarını artırdığı, bunun da beraberinde pek çok ekonomik zorluğu ortaya çıkardığı görülmüştür. Bazı okul müdürleri bu zorlukları aşmak için iş çevresi ya da sivil toplum

kuruluşları ile iş birliği yapıp arayışa geçerken bazı okul müdürleri ise mevcut imkânları ölçüsünde hareket ettiklerini söylemişlerdir. Örneğin bir katılımcı bu kategoride okulun bulunduğu bölgenin sosyokültürel ve ekonomik koşullarından kaynaklanan zorluklarına değinmiş, öğrencilere ihtiyacı yönünde imkânlar sunulması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcı, öğrenciler için dezavantajlı durumları gidermeye yönelik olarak okulda çeşitli uygulamalar yapmak zorunda hissettiğini vurgulamış ve şunları aktarmıştır:

“Okulumuz çok problemlı bölgelerden birinde bulunuyor. Bu nedenle buradaki insanların neye ihtiyacı var diye düşünmek zorundayım. Örneğin ben ilk geldiğimde ders programlarını inceledim. Burada hangi dersler veriliyor, yani zorunlu derslerimiz var, bunun dışında başka hangi dersler eklenebilir diye baktım. (ALM1)”

Aynı katılımcı, görev yaptığı okulda dezavantajlı durumları yalnızca fark etmekle kalmadığını vurgulayarak yaptığı uygulamalardan birini şu şekilde örneklendirmiştir:

“Burada yabancı dil ihtiyacı var mesela onu gördüm. Şimdi Anadolu liselerinde 4 saat İngilizce varken bizim 8 saat İngilizce dersimiz var. Çünkü buradaki öğrencilerin dışarıda herhangi bir kursta yabancı dile ulaşma şansları yok, ben burada ne kadar yabancı dil öğretirsem bu çocukları o kadar iyi hazırlamış olurum. Bu ihtiyaç doğrultusunda İngilizce derslerinin saatini artırdım. (ALM1)”

Başka bir katılımcı ise okulda yaşanan her türlü zorluğu kendi başlarına aşmak durumunda kaldıklarına değinerek bu konuda üst makamlardan yeterli desteği göremediklerinden yakınmıştır. Maddi zorluklar sebebiyle öğrencilerin faydasına olacak bazı etkinliklerden vazgeçtiklerini ifade eden okul müdürü bürokratik engellerden yakılarak bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Başkent Ankara'dayız ama çoğu zaman Van'da, Hakkâri'de çektiğimiz zorluklardan daha fazla zorluk çekebiliyoruz. Bakanlığın bunun üstüne düşmesi lazım. Önceden daha iyiydi imkânlarımız. Gün geçtikçe kolaylaşması gereken şeyler daha da zorlaşıyor. (GM6)”*

Başka bir okul müdürü benzer zorluklar yaşamasına rağmen öğrencilere daha iyi imkânlar yaratabilmek amacıyla çok çaba gösterdiğini söylemiştir. Katılımcı, görev yaptığı meslek lisesinde yeni bölümler açtığını, bu süreçte mali yetersizlikler nedeniyle gerekli

cihazları zorlukla aldığını belirtmiş, “...*Bölüm açtığınızda cihazların alımı için gerekli paranın tamamını talep ettiğinizde bakanlığın bunu onaylaması mümkün değil. Böyle zorluklarla karşılaştım. Ah vah etmektense bunu nasıl çözebilirim diye düşündüm, firmalarla ve bakanlıkla görüşüm, sorunu çözdüm. (MM10)*” diyerek böyle zorluklar karşısında pes etmediğini vurgulamıştır.

4.3.4.2. Mesleki zorluklar

Okul müdürleri sorumluluklarının fazla ve yetkilerinin az olmasından, özlük haklarının zayıf olmasından, özel yaşamlarına yeterince vakit ayıramamaktan, bürokratik baskılardan, sürekli olarak risk almak durumunda kaldıklarından bahsetmiş, bu zorlukların mesleki rollerini sergilemelerinde etkileri olduğunu söylemişlerdir. Örneğin bir katılımcı, okul ortamının nezih olduğunu, bu sebeple başka okullarda görev yapan öğretmenlerin çeşitli bürokratik veya siyasi kanalları kullanarak bu okula gelmek için baskı yaptırdığını ifade etmiştir. Ayrıca okul aracılığıyla vatandaşa hizmet sunduğunu, çok yoğun olduğunu söylemiş ve bu nedenle kendine zaman ayırmadığından şikâyet etmiştir. Bununla ilgili olarak şu görüşleri paylaşmıştır: “*İşimizi biraz fazla önemsiyoruz herhalde. Böyle olunca da çok yoğun geçiyor zaman. Bu anlamda bazen kendime de kızıyorum, bu kadar da mücadele etme, kendine de zaman ayır, diye. (İM2)*”

Katılımcılardan bir diğeri ise bürokrasi kademesinden öğretmenlerle, velilerden ise öğrencilerle ilgili talepler geldiğini ve bunların üzerlerinde baskı yarattığını söyleyerek şu açıklamada bulunmuştur: “*Bir veli veya bir bürokrat talepte bulunduğunda süreci anlatıyorum. Tabi bu şekilde her açıklama bizi yoruyor, ikna etmek zorunda kalıyoruz. (FM3)*”

Bu açıklamalara bakıldığında okul müdürlerinin kendilerini sıklıkla baskı altında hissettikleri, yapılması mümkün olmayan durumlar için dahi muhataplarını ikna etmek zorunda kaldıkları, bu süreçlerin duygusal olarak yıpranmalarında payı olduğu görülmüştür.

Bir diğer katılımcı okul müdürü, bürokratik yapıdan kaynaklanan zorluklar olduğunu belirterek bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Maalesef Türkiye'deki bürokratik yapı beni durduruyor, bürokratik yapı bazen sizin öne çıkmanızı istemiyor. Okulda belirli kurallar altında, dört duvar arasında sadece sorun getirme mantığı var. Mesela çok güzel bir projeyle, çözüm önerisiyle gittiğinizde kibarca ‘Hocam boş ver ya!’ denilebiliyor. Bu da benim hevesimi kırıyor açıkçası. (SM8)”

Okul müdürü anlatısında bürokratik kademelerden destek gelmediği gibi çoğu zaman kendilerini demoralize eden yaklaşımlarla karşılaştıklarını ve hatta mobbinge uğradıklarını ifade etmiştir.

Katılımcılardan biri de sosyal medyada çıkan haberlerin, okul müdürlerinin yapmak istediklerini kısıtladığını vurgulayarak bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Sosyal medya, cep telefonları en ufak bir görüntünün çok farklı şekillerde sosyal medyada yansıtılmasına sebep oluyor. Bu anlamda okulda yaptığınız bir şey, bambaşka düşünülerek olumsuz bir habere dönebilir. Daha serbest olsak daha farklı şeyler yapabiliriz. (ALM7)”*

Bu açıdan bakıldığında genel olarak okul müdürlerinin yaptıkları işlerden dolayı takdir ve destek görmek isteklerinin yoğun olduğu, fark edilmediklerini düşündükleri işlerden vazgeçme yönünde eğilimleri olduğu görülmüştür. Ayrıca sosyal medyada yer alan okulla ilgili olumsuz haberlerin okul müdürlerinin eylemleri üzerinde kısıtlayıcı bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Katılımcılardan bir başkası okul müdürlerinin özlük haklarının yetersiz olduğunu, aldıkları riskle sahip olduğu haklar arasında büyük farklar olduğunu söylemiştir. Bunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Okul müdürlüğü yapıyoruz ama aslında kendi aramızda konuştuğumuzda da yapılacak iş değil diyoruz. Aldığınız ücret ile üstlendiğiniz sorumluluk birbiriyle uyuşmuyor. Ben yıllardır şunu söylüyorum, okul müdürlerine aslında kasko yapılmalı. Öyle riskler üstleniyor ki bazen evini satsa ödeyemez. (SM8)”

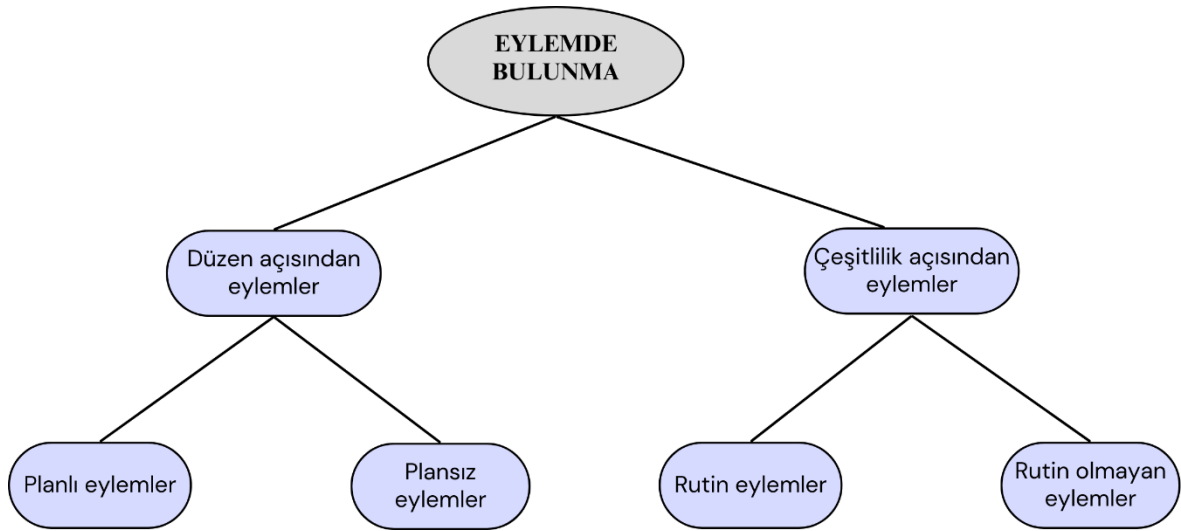
Katılımcıyla aynı fikirde olan başka bir okul müdürü de konuya farklı bir açıdan yaklaşmıştır. Katılımcı, *“Şu son dönemde yöneticiliğe yüklenen görevlerle, yetkileri bir değil. Ben sorun çözme odaklı bir insanımdır, yani bir sorun gördüysem onu çözmem*

gerekiyor. Ama öyle bir yere geliyorsunuz ki yetki olarak da kanuni olarak da tıkanıyorsunuz, durumun olayın üzerine gidemiyorsunuz. (İM5)” diyerek okul müdürlerinin karşılaştığı zorlukların temelinde yetkilerinin azlığı olduğunu söylemiştir.

Katılımcıların anlatıları incelendiğinde okul müdürlüğünün riskli bir görev olduğunu ve yetki sorunları nedeniyle istedikleri fakat eyleme dönüştüremedikleri işlerin çok olduğunu vurguladıkları görülmektedir.

4.4. Eylemde Bulunma

Anlamlandırma Teorisi’nin boyutlarından olan “eylemde bulunma” bu araştırmanın bir diğer temasını oluşturmuştur. “Eylemde bulunma” teması, okul müdürünün mesleki rolünü anlamlandırmasına bağlı olarak ortaya koyduğu eylemleri içermektedir. Bu tema katılımcıların okuldaki eylemlerine bağlı olarak (i) düzen açısından eylemler ve (ii) çeşitlilik açısından eylemler olmak üzere iki kategoride kümelenmiştir. Düzen kategorisiyle ilgili olarak planlı işler ve plansız işler şeklinde iki alt kategori, çeşitlilik kategorisiyle ilgili olarak da rutin işler ve rutin olmayan işler şeklinde iki alt kategori ortaya çıkmıştır (Şekil10).



Şekil 4.4.

Eylemde bulunma tema ağacı

Okul müdürlerinin okulda çoğunlukla atölye ve derslik açma, bakım, onarım ve güvenlik tedbirleri alma türünden fiziki alanı iyileştirmeye yönelik eylemlerde bulundukları,

bu eylemlerin yanı sıra zamanlarının büyük bir çoğunluğunu öğrenci, öğretmen ve veli ile iletişime ayırdıkları görülmüştür. Ayrıca az da olsa çeşitli projelere ve yarışmalara katılım, öğrenciler için destek kursları açma, sportif ve sanatsal faaliyetler düzenleme, öğretim programı tasarlama gibi eğitim öğretim sürecini geliştirmeye yönelik eylemlerde de bulunmuşlardır.

Araştırmada okul müdürlerinin ortaya koydukları bu eylemlere bakıldığında gerek düzen gerekse çeşitlilik açısından eylemlerin birbiriyle bağlantılı olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda iki kategori arasındaki ilişkiyi göstermek amacıyla aşağıdaki model oluşturulmuştur.

Çeşitlilik Açısından Eylemler

Düzen Açısından Eylemler		
	Planlı	Plansız
Rutin	• Resmi yazışmalar • Okulun birimlerini denetleme • Personelin devam durumunu takip etme • Öğrencinin devam durumunu takip etme • İdarecilerle iş bölümü yapma • Ders gözlemi yapma • Okulun hijyenini sağlama • Bakım, onarım işlerini yapma	• Maddi kaynak bulma • Personelin ani izin durumlarını takip etme • Talepleri yerine getirme (Bakanlık, iş çevresi, öğretmen, öğrenci, veli)
Rutin olmayan	• Proje başlatma ve sürdürme • Yarışmalara katılım gösterme • Sivil toplum kuruluşları ya da iş çevresi ile işbirlikli çalışmalar yürütme • Atölye açma • Öğretim programı geliştirme	• Kriz yönetimi (pandemi, ekonomik kriz, göçmen öğrencilerin entegrasyonu vb.) • Çatışma durumlarını yönetme (öğretmen, veli, öğrenci, idareci arasında) • Ziyaretçileri ağırlama • Veliden gelen şikayetleri dinleme, çözme

Şekil 4.5.

Eylemler teması için model

Eylemde bulunma teması için oluşturulan modelde katılımcıların gerek günlük gerekse öğretim yılı boyunca sergiledikleri eylemlere örnekler verilmiştir. Örnekler incelendiğinde okul müdürlerinin planlı ve rutin, plansız ve rutin, planlı ve rutin olmayan, plansız ve rutin olmayan türünden çeşitli eylemler ortaya koydukları görülmüştür.

Planlı ve rutin eylemler, katılımcıların düzenli olarak ve bir plan dahilinde gerçekleştirdikleri eylemleri anlatmak için oluşturulmuştur. Araştırmada katılımcıların çoğu resmi yazışmaların yapılması, bakım, onarım ve temizlik gibi işleri kapsayan planlı ve rutin eylemlerin zamanlarının büyük bir kısmını aldığını söylemişlerdir. Bu alt kategorilerdeki eylemlerle uğraşmaktan rahatsızlık duyduklarını vurgulamışlardır. Örneğin katılımcılardan biri bu işlerle ilgili yoğunluğundan yakınarak şu açıklamada bulunmuştur:

“Günüm hayatım odada geçiyor. Daha önceden planladığımız planlamalar oluyor. Öncelikle okula gireriz, daha sonra öğrencilerin arasında güne göre idarecilerle, arkadaşla görüşerek odaya çıkarız. Daha sonra personelde gelen giden kim varsa personele onu sorarız. (İM2)”

Başka bir katılımcı da sabah öncelikle odasına gelip resmi yazışmaları kontrol etmek, mevzuat değişikliklerini takip etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının internet sayfasına ve Resmî Gazete’ye baktığını ifade etmiş, “...Okulun fiziki yapısına göre günlük ihtiyaç olarak ortaya çıkan tamir, bakım, onarımlarının yapılması gerekiyor. Ortaya çıkan arıza vesaire bir şey varsa onların yapılması gerekiyor. (MM4)” diyerek bunların dışındaki bir diğer önceliğinin okulun fiziki ihtiyaçlarını gidermek olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılardan biri ise göreve başladığında okuldaki fiziki imkânların yetersiz olduğundan bahsetmiş, bunula birlikte öğrencilerin güvenliğinin sağlanamadığını belirterek ilk yaptığı işin bu sorunları çözmek olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı, okulda eyleme döktüğü uygulamalara şu örnekleri vermiştir:

“Fiziki olarak zor bir okul almıştım. Bu durumla ilgili pek çok şeyi kısa sürede halledebildim. Okulda spor salonu, kütüphane, konferans salonu yoktu. Öğretmenler odası çok eskiydi. Okulun demir kapıları çalınmış ve duvarları yükseltilmemişti. Güvenlik ciddi bir problem. Kamera sistemi çalışmıyordu.

Böyle boş bir okul aldım ve 10 aylık kısa bir sürede bunların hepsini okula kazandırdık. (İM5)”

Başka bir okul müdürü de okulun fiziki anlamda pek çok ihtiyacı olduğunu ancak maddi kaynak bulma konusunda zorluk yaşadığı için bu ihtiyaçları gideremediğini ifade etmiş, içinde bulundukları koşulu şu şekilde açıklamıştır: *“Devlet okulu olduğumuz için maddiyatla ilgili işleri tamamen okulun yaptığını düşünüyor. Devletin bunun parasını karşıladığı düşünüyor. Zengin bir muhitte fakir bir okuluz. (SM8)”*

Bu görüşler, okul müdürlerinin kimlik inşası temasında ortaya çıkan anlamlandırma biçimleri ile örtüşmüş, okul müdürlerinin mesleki rollerine yükledikleri anlama paralel olarak çoğunlukla yönetsel ve bürokratik işlere yönelik eylemler ortaya koydukları görülmüştür.

Katılımcılardan bir diğeri okula müdür olarak atandığında okulun fiziki olarak koşullarının iyi olduğunu, eski okul müdürünün fiziki imkânlarla çok fazla ilgilendiğini ironik bir dille anlatarak bu durumun kendisine öğretimsel işlere yönelmek için fırsat yarattığını söylemiştir. Katılımcı okulda hayata geçirdiği uygulamalardan birine şu örneği vermiştir: *“Öğrenen okulu burada yaratmak istiyorum. Pandemi döneminde şöyle bir şey gerçekleştirdim; müzik aletleri aldım, müzik aletlerini kütüphaneden kitap alır gibi öğrencilerime verdim. Yani müzik aletlerini ödünç alıp çalmayı öğrenip geri getirebildi öğrenciler. Hala müzik aletlerimiz duruyor koridorda. (ALM1)”* Öğrenen okul yaratmak istediğini söyleyen katılımcı bu örneğin yanı sıra okuma, dil, müzik gibi alanlarda da farklı projeleri hayata geçirdiğini ifade etmiştir.

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında çelişki yaratan bazı durumların varlığından söz edilebilir. Örneğin okullardan biri sosyo-ekonomik düzeyi yüksek diğeri ise görece daha düşük olan ailelerin yaşadığı bir muhitte bulunmaktadır. Daha iyi koşullarda bulunan okul müdürünün okulun ihtiyaçlarını gidermeye yönelik farklı yollar bulmasına, stratejiler geliştirmesine ve okuldaki ihtiyaçları karşılamasına rağmen diğeri okul müdürü mevcut durumu olduğu gibi kabul etmiş, okuldaki işleyişi sürdürmeyi ve bürokratik beklentileri karşılamayı öncelik haline getirmiştir. Bu noktada katılımcıların kişilik özelliklerinden kaynaklanan birtakım farklılıkların bu eğilimlerin ortaya çıkmasında etkili olduğu görülmüştür. Örneğin bazı katılımcıların daha girişken ve sosyal bir yapıda, bazılarının ise

daha tutuk ve atalet halinde oldukları görüşmeler sırasında gözlemlenmiştir. Bu açıdan bakıldığında kişilik özelliklerinin de mesleki rolleri anlamlandırmada önemli bir etken olduğu, okul müdürü görevlendirmelerinde bu boyutun gözardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Plansız ve rutin eylemler kategorisi, okul müdürlerinin eğitim öğretim sürecinin bazı dönemlerinde karşılaştıkları ancak bir plan dahilinde yürütmedikleri işleri kapsamaktadır. Örneğin öğrencileri geziye götürmek, bakım onarım işleri için personel ve malzeme tedarik etmek gibi yıl içerisinde pek çok ihtiyacın giderilebilmesi için maddi kaynak bulunması gerekebilmektedir. Okul müdürlerinin birçoğu bu türden işlerin planlı ve rutin eylemlerden sonra zamanlarını alan ikinci sıradaki eylemler olduğunu ifade etmişlerdir. Bu alandaki eylemleri sıklıkla zorunlu olarak ve zorlanarak yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu durumla ilgili açıklamasında bu alanlardaki iş yoğunluğuna dikkat çekerek şu öneride bulunmuştur:

“Okulun mali işlerinden sorumlu bir teknik müdürü ya da yani mali müdürü olmalı, bir de eğitim müdürü olmalı. Yani ikisi birbirinden ayrılmalı. Neden? Mesela bazen öğretmen arkadaşlarım bana şöyle bir serzenişte bulunuyor: ‘Hocam hiç görüşemiyoruz!’ Çok yoğun olduğum için görüşemediğimizi söylüyorum. (MM9)”

Planlı ve rutin olmayan alt kategorisi ise planlama gerektiren ancak okul müdürlerinin öğretim yılı boyunca sürekli yapmadıkları eylemleri içermektedir. Katılımcıların okulda proje yürütmeleri, atölye açmaları, yarışmalara katılmaları bu türden eylemlere örnek olarak gösterilebilir. Okul müdürleri bu alana yönelik faaliyetlerin öğrenciye, okula, öğretmene faydası olduğunu; asıl sorumluluklarının bu türden faaliyetler olması gerektiğini vurgulamışlardır. Örneğin katılımcılardan biri öğretmenlerin mesleki olarak, öğrencilerin ise akademik ve sosyal gelişimlerine katkı sağlayacak faaliyetler yaptığını belirtmiş ve bunlarla ilgili şu örnekleri vermiştir:

“Okul içinde çok fazla sergi olmamış bugüne kadar. Ben böyle bir şey başlattım. Her sınıf bir resim sergisi açacak, dedim. Çok da güzel oldu, velileri davet ettik. Bunun dışında bugüne kadar okulumuza hiçbir üniversiteden hoca davet edilmemişti. Bir üniversite ile görüştim ve bir çalıştay gerçekleştirdik. Bunun dışında bir sergi de Anadolu Medeniyetleri Müzesi’nde resim sergisi açtık. (GM6)”

Katılımcı okul müdürlerinden bir diğeri de çoğunlukla okuldaki uygulamaları devam ettirdiğini söyleyerek şu açıklamayı yapmıştır: *“Okulda var olan uygulamaları devam ettirdim. Ayın sınıfı, ayın projesi gibi çalışmaları sürdürdüm. Örneğin bizim yaptığımız değil ama Bakanlığın zaten yaptığı projeler vardır TÜBİTAK projeleri gibi. Bu okulda ilk kez ben geldiğimde uygulandı. (ALM7)”*

Araştırma sonucunda genel itibarıyla katılımcıların çoğunun okul müdürünün en önemli rolünün liderlik olduğunu ve öğretime liderlik etmek istediklerini söylemelerine rağmen bu role uygun faaliyetleri en az düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Bu açıdan bakıldığında katılımcıların söylemlerinde öğretimsel liderliğe yönelik güçlü vurgu yaptığı ancak eylemlerinin büyük bir çoğunluğunun ise mevcut yapıyı koruma ve sürdürmeye yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.

Plansız ve rutin olmayan alt kategorisi ise okul müdürlerinin pandemi, ekonomik kriz ve çatışma durumlarında ortaya koydukları eylemleri kapsamaktadır. Bu eylemler kriz yönetimi gerektirdiği gibi katılımcılar tarafından okul müdürünün risk aldığı durumlar olarak da izah edilmiştir. Örneğin katılımcı okul müdürlerinden biri, göçmen öğrencilerle mevcut öğrencileri kaynaştırmak ve göçmen öğrencilerin entegrasyonunu sağlamak için çok uğraştığını ifade etmiş, yaşadığı durumu kısaca şu şekilde açıklamıştır:

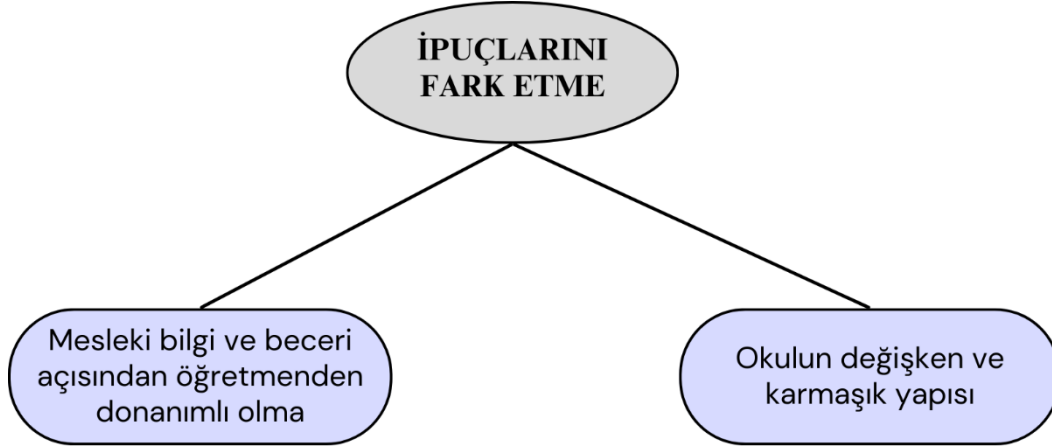
“Bizim okulumuza gelen öğrenci artık hiçbir yere yerleşemeyen hiç kimsenin istemediği çok zayıf denilen çocuklar ve bir kısmı da mülteciler. 30 tane mülteci öğrencim var, okulun 5'te biri mülteci çocuklar. Bu çocukların bizim çocuklarımıza alışacağı bir ortam yaratmaya çalıştım. Bu beni zorladı açıkçası. (İM5)”

Okul müdürlerinin çoğu bu şekilde gelişen anlık talepler ve ani gelişen işler nedeniyle hızlı karar almaları ve çabuk organize olmaları gerektiğini belirtmiş, bu açıdan mesleki deneyimlerinin kendilerine rehberlik ettiğini söylemiş ve okul müdürlüğünde geçirdikleri sürenin önemini vurgulamışlardır.

4.5. İpuçlarını Fark Etme

“İpuçlarını fark etme” teması, bu çalışmada Anlamlandırma Teorisi'nin okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarını etkileyen referans noktalarının neler

olduğunu belirlemek amacıyla kullanılan boyutlarından birisidir. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda bu temaya bağlı olarak (i) mesleki bilgi ve beceri bakımında öğretmenden donanımlı olma ve (ii) okulun karmaşık yapısının olması kategorilerine ulaşılmıştır.



Şekil 4.6.

İpuçlarını fark etme tema ağacı

4.5.1. Mesleki Bilgi ve Beceri Bakımından Öğretmenden Donanımlı Olma

Araştırmada okul müdürlerinin mesleki kimliklerinin inşasında, yönetsel beceri açısından öğretmenden donanımlı olma görüşünün etkili referans noktalarından biri olduğu görülmüştür. Katılımcıların çoğu görevlerinin gereklerinden bahsederken okul müdürünün sahip olduğu farklı becerileri vurgulamışlardır. Katılımcılardan biri bu durumu şu şekilde açıklamıştır: “Okul müdürlüğü, yöneticiliği diyoruz ama resmiyette var. Ancak ona çok anlam yüklenilmiyor, sonuçta öğretmenliğe ek bir görev olarak görülüyor, profesyonel bir meslek olarak görülüyor. Oysa okul müdürlerinin becerileri çok farklıdır. (FM3)”

Bir başka katılımcı bu noktada okul müdürünün sergilediği farklı rolleri “Okul müdürlüğü çok yönlü bir iş. Birçok rol takınıyorsun. Bir taraftan eğitimci oluyorsun, bir taraftan iletişimci oluyorsun. (İM2)” şeklinde örneklendirmiş, koşullar değiştikçe sergilenen rolün de değiştiğini vurgulamıştır. Katılımcı ayrıca okul müdürünün okuldaki iletişimin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesi ve bu sayede işlerin yürütülebilmesi için eğitimci kimliğinin yanı sıra iletişim ve ikna konusunda da beceriye sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Başka bir katılımcı ise yıl boyunca yaptığı işlerin çeşitliliğini ve zorluğunu vurgulayarak bu konudaki görüşlerini şu şekilde örneklendirmiştir:

“Müdürlüğe başladıktan sonra insan kendini işletmeci gibi görüyor. Elinizde bir miktar para var hatta yok da nereden kaynak sağlayabilirim, ne yapabilirim, bu duvarın yüksekliği nedir, şu camı nasıl takarım, iş güvenliğini nasıl çözebilirim hep bunları düşünüyorsunuz. Bence öğretmenlerin aklına hiç gelmeyecek işler. (GM6)”

Katılımcı, rollerinin ve sorumluluklarının fazlalığının yanı sıra öğretmenlerin okul müdürleri gibi okul ortamındaki ihtiyaçların ve taleplerin neler olduğu hususunda da farkındalığa sahip olmadıklarını iddia etmiştir.

Okul müdürlerinden bir diğeri de öğretmenlere hedef göstermenin, onları yönlendirmenin öneminden bahsetmiş, öğretmenlerin görevlerini layıkıyla yerine getirebilmeleri için okulda destekleyici bir iklim olması gerektiğinden söz etmiştir. Katılımcı görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

“Okul müdürlüğü müdürlükten daha ötede. Bir eğitim organizasyonu var ortada, bunu senkronize etmek, organize etmek anlamında görüyorum, yani bir teknik antrenör gibi. Bütün imkânları seferber ederek öğretmenlere biraz daha vizyoner bir bakış açısı sunması lazım. Biraz daha öğretmenlerden önde olması, öğretmenleri sürükleyici olması gerekiyor. (SM8)”

Katılımcılardan biri öğretmenliğin hatta müdür yardımcılığının kâğıt üzerinde tanımlı görev ve sorumluluklarının olmasına rağmen okul müdürlerinin bunların tümünü kapsayan yasal sorumluluklarının yanı sıra tanımlanmayan ancak yapmak durumunda olduğu işler olduğunu söylemiştir. Katılımcı ayrıca “Bana göre yönetmek, takip etmek ve kontrol etmek demek. Yani iş vermek önemli değil, mesele emir vermek değil, emrin yapılıp yapılmadığını kontrol etmek. Benim müdürlüğe yüklediğim anlam bu. (MM10)” diyerek okul müdürünün denetmenlik rolüne vurgu yapmıştır.

Katılımcılardan bir başkası da okul müdürlerinin diğer katılımcıların belirttikleri işlere ek olarak inisiyatifinde olan bazı işler olduğunu, bunlara liderlik etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcı düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir.

“Okulda eğitim öğretim ortamında bütün ihtiyaçların giderilmesi ile ilgili durumları değerlendiren, birtakım işleri yapması gereken bir kişi olması gerekiyor, birisinin bunları yapması gerekiyor. O da hasbelkader okul müdürü diye nitelendirilmiş. Yani üst ile ilişki, altla ilişki, gelen yazıları değerlendirir, beraber çalıştığı kişilerle bunları paylaşarak sorunlara çözüm bulmaya çalışır. Bununla beraber kendi inisiyatifinde kalan bazı işler de var. Orada da liderlik gerekiyor. (MM4)”

Okul müdürünün görüşü, okul müdürlüğü görevini zorunluluk ve hatta “hasbelkader” bir iş olarak görmesi, bununla birlikte müdürün liderlik yapması gerektiğini vurgulaması bakımından çelişkili görünmektedir.

Araştırmada katılımcıların anlatılarına bakıldığında okul müdürünün, iletişim kurma, organize etme, kaynak bulma gibi sıralanan pek çok beceri açısından öğretmenden farklı donanıma sahip olduğu, bu yönüyle de okul müdürünün öğretmenlerden üstün nitelikleri bulunduğu görüşü hâkimdir. Ayrıca katılımcıların söylemlerinde, okul müdürlüğü sıradan bir görev gibi görülürken görevin icrası için mesleki ve kişisel anlamda üstün nitelik gerektirdiği inancının bulunduğu görülmüştür. Bu açıklamalar görevin tanımı ve gerekleri açısından çelişkili bir durumu yansıtmaktadır.

4.5.2. Okulun Karmaşık Yapısının Olması

Araştırmada katılımcıların verdiği yanıtlar doğrultusunda okulda çatışmaların, krizlerin yaşandığı, sürekli değişen beklentilerin ve taleplerin yarattığı karmaşık bir yapının bulunduğu ve bu yapının okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında önemli bir referans noktası olduğu görülmüştür.

Araştırmada katılımcıların çoğu okulun karmaşık yapısı sebebiyle okul müdürlüğünü “riskli bir görev” olarak ifade etmiş, sorumluluklarının fazla oluşundan duydukları rahatsızlığı dile getirmiş, okulun açık ve kapalı olduğu zamanlarda dahi riskli durumlarla karşı karşıya kaldıklarını vurgulamışlardır. Risk aldıkları durumlara örnek olarak okulun güvenliğinin sağlanması, öğrencilerin okul dışı faaliyetlere katılımları, öğretmen görevlendirilmesi, destek personelinin bulunması gibi durumları aktarmışlardır. Katılımcılardan birisi okul ortamının sürekli değişkenlik barındırdığını ve çok hareketli olduğunu, her an bir sorun çıkabileceğini belirterek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Gün içerisinde dışarıda bir sorun çıkabilir, okula yansıyabilir. Onunla ilgilenmeniz gerekebiliyor. Şöyle belki söyleyebilirim, yani okul müdürü mesaisine gelip okulundaki eğitim öğretimi başlatır. Ondan sonra gelecek kişileri bekler. Fiilen bir iş yapmamız gerekmiyor ama her an işimiz vardır ve bütün günü bunlar kapsayabilir. Suyun akıp akmadığına, elektriğin sağlıklı çalışıp çalışmadığına, ısınmanın olup olmadığına dair her şey sizi bulabilir. (ALM1)”

Bir diğer katılımcı, okul müdürlüğünün risk almak ve krizleri yönetmekle eş değer olduğunu vurgulamış ve şu görüşleri paylaşmıştır: *“Şimdi zorluklar zaten bir yöneticinin alışık olması gereken bir şey; çünkü yönetici dediğiniz kişi sürekli kriz yönetebilecek durumda olmalıdır. Kriz ortamı ya da ne diyelim sürekli bir mücadele halinde olmak zorunda. Bunu kabul etmesi gerekiyor. (FM9)”*

Katılımcı okul müdürlerinden bir diğeri de *“Çok zor bir iş ancak başladıktan sonra da bırakamıyorsunuz. Maksimum risk, minimum yetkiye sahipsiniz. (GM6)”* diyerek görevinin risklerine dikkat çekmiştir. Aldığı risklerden birini şu şekilde örneklendirmiştir:

“Mesela bir sergi oluyor Kızılay'da. Öğrencileri beşer beşer kendi arabalarımızla okuldan alıp sergiye götürdük. Yönetmeliğe aykırı şeyler bunlar. Sen bir öğrenciyi alıp şahsi arabana bindirip sergiye götüremezsin. Biz bakanlıkla görüşüp bize bir firmayla anlaşıp servis ayarlamalarını istedik, şoför de istemedik. Bize bir araç bulurlarsa onu kendimiz de kullanabiliriz diye önerdik. Ancak yapılmadı.”

Katılımcı, müdürlerin ani gelişen, hızlı karar vermesi gereken birçok olayla karşılaştığını, bunların her biri için farklı roller sergileyerek süreci yönetmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan bir başkası ise okul müdürlüğünün eğitim öğretimin yanı sıra maddi kaynakların yönetilmesini, teknik işlerin takip edilmesini içeren çok yönlülük gerektiren bir görev olduğunu belirtmiş ve görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Okul yöneticiliğinin aslında yöneticilik anlamında iki ciddi boyutu var. Birisi eğitim boyutu eğitim yöneticiliği, bir de mali yöneticilik. Eğitim boyutuyla ayrı

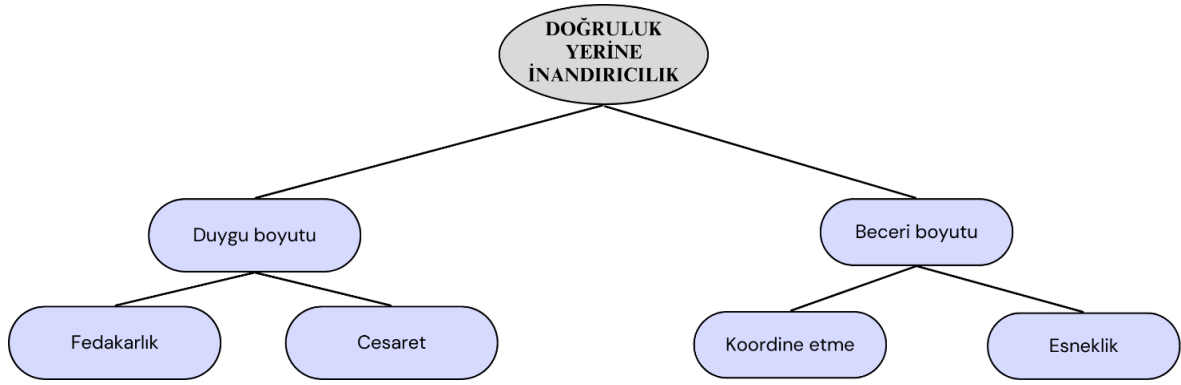
ilgilenmek zorundasınız, mali boyutuyla ayrı ilgilenmek zorundasınız. Bir de onun dışında öğretmenler, öğrenciler, eğitim boyutu var. (MM10)”

Bir diğer katılımcı da mali işlerden inşaat işlerine kadar çeşitlenen birçok sorumluluğun arasında kaldıklarını, bunun zaman ve emek harcama açısından öğretimsel işlerle bürokratik ve teknik işler arasında dengesiz bir dağılıma sebep olduğunu vurgulayarak şunu söylemiştir: *“Biz bir taraftan öğretmeniz, bir taraftan muhasebeciyiz, bir taraftan inşaat elemanıyız. Yani birçok işi aynı anda yapıyoruz. Öyle olunca paramparça oluyoruz. Yani bir tarafa gidince bir taraf kalıyor. Bu anlamda mesleki olarak bizim için müdürlük ek görevdir bizi yoruyor, çünkü arafta kalıyoruz. (İM2)”*

Araştırmada genel olarak okul müdürlerinin çok yönlü olmalarını gerektiren sorumluluklarının olduğu, okul müdürlerinin bu sorumluluklar nedeniyle kendilerini arada kalmış ve yorgun hissettikleri görülmüştür. Ayrıca okuldaki değişken ve karmaşık ortamın aynı anda birçok rolü üstlenmelerine sebep olduğu, zaman zaman bu roller arasında çatışma ve gerilimler yaşadıkları ve kendilerini yetersiz hissettikleri ortaya çıkmıştır.

4.6. Doğruluk Yerine İnandırıcılık

Okul müdürünün mesleki rolünü anlamlandırmasındaki referans noktalarını yani açıklamaları, söylemleri, inançları vb. belirlemek amacıyla “doğruluk yerine inandırıcılık” teması oluşturulmuştur. Bu temaya bağlı olarak “duygu boyutu” ve “beceri boyutu” kategorileri ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.7.

Doğruluk yerine inandırıcılık tema ağacı

Araştırmada katılımcıların yanıtları doğrultusunda mesleki kimliklerini anlamlandırmalarında etkili olan inançların duygulara ve becerilere yönelik olarak ifade ettikleri 4 alt kategoride kümelendiği görülmüştür. Bunlar, (i) fedakârlık, (ii) cesaret, (iii) koordine etme ve (iv) esneklik olarak belirlenmiştir.

Okul müdürü olmak “fedakârlık” gerektirir.

Araştırmada katılımcıların görüşme esnasında en çok vurguladıkları duygu fedakârlık olmuştur. Okul müdürleri özel yaşamlarına yeterli zaman ayıramamalarından, vakitlerinin çoğunu okulda geçirdiklerinden, bunların yanı sıra bu görevin maddi olarak karşılığını alamadıklarından bahsetmişlerdir. Bu zorlukları göze alıp bu görevi yürütmenin ancak fedakârlıkla mümkün olabileceğini dile getirmişlerdir. Örneğin katılımcılardan birisi yoğun iş akışından dolayı serzenişte bulunmuş, “Okulda akşam nasıl olur bilmiyoruz. Namazları arada kaynatıyoruz Allah affetsin. (İM2)” diyerek inancı doğrultusunda yapmayı arzuladığı eylemi yerine getiremediğini, bu konuda dahi fedakârlıkta bulunduğunu belirtmiştir.

Bu kategoride başka bir katılımcı ise ailesine ve kendisine zaman kalmamasından yakınmış, “Gerçekten zor bir iş. Ailenizden ödün veriyorsunuz, çocuğunuzla ilgilenemiyorsunuz. Mesela benim çocuğum ‘Baba ne zaman öğretmenliğe döneceksin?’ diye soruyor haklı olarak. (GM6)” diyerek bu görevin aile hayatı üzerindeki olumsuz etkilerinden duyduğu rahatsızlığı dile getirmiştir.

Katılımcılardan bir diğeri ise okulda yapmak istediğı faaliyetler konusunda bürokratik kademelerden destek almadığı gibi zaman zaman engellendiğini, bunun yaşanmasında okul müdürünün bürokrasi kademesindeki kişilerden daha yüksek niteliklere sahip olması sebebiyle kıskanılmasının etkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcı bu engellenmelere ve zorluklara rağmen öğrencilere faydalı işler yapmak istediğı için bu görevi sürdürdüğünü belirtmiş ve şunları söylemiştir: *“Benim önceliğim okul aslında. Mesela okulu bıraksam birkaç makale yayınladıktan sonra doçent olabilirim. Performansınızın büyük bir bölümünü buraya harcamış olmanız sizin gelecek planlamalarınızı ertelemeğe neden oluyor. (FM3)”* Katılımcı, bu görevi yürütmenin kişisel hedeflerine ulaşmasında zaman kaybına neden olduğunu ve bu durumun ancak fedakârlıkla açıklanabileceğini dile getirmiştir.

Katılımcılardan bir başkası ise fedakârlık gerektiren pek çok iş yaptığını söylemiş, buna örnek olarak okulunda başlattığı okuma programını örnek olarak göstermiştir. Türkçe derslerinin bir saatini okuma çalışmalarına ayırdıklarını ifade eden katılımcı, bu projeye öğretmen ve öğrencilerin yoğun ilgi gösterdiklerini, olumlu sonuçlar aldıklarını söylemiştir. Projenin devamlılığı konusunda ise şu açıklamada bulunmuştur:

“...Öğretmenler arasında da okuma davranışları gelişti. Hatta Ankara çapına Türkiye çapına yayacaktık ki en son düşündüm ve vazgeçtim. Kendini bu kadar yormaya gerek yok, çünkü toplum bunun gibi böyle şeylere çok kıymet vermiyor. Siz ne yaparsanız yapın ne kadar çalışırsanız çalışın toplumunuzun kıymet verdiği şeyler bunlar değil. Görünmek istiyorsanız, kendinizi göstermek istiyorsanız bunlarla kendinizi gösteremezsiniz, ilgi çekemezsiniz. (ALM4)”

Okul müdürü, fedakârlık olarak nitelendirdiğı girişimlere, görünür olmasına ve tanınmasına katkıda bulunduğu takdirde devam ettiğini belirtmiştir. Bu yönüyle bakıldığında okul müdürlerinin yürüttükleri projelerin, işlerin, aldıkları sorumlulukların, gösterdikleri çabanın fark edilmesi ve takdir edilmesi yönünde beklentilerinin yoğun olduğu görülmüştür.

“Cesaret” göstermek okul müdürünün doğasında vardır.

Araştırmada bu kategoride katılımcılar okul müdürünün riskli ve değişkenlik barındıran pek çok durumla karşılaştığını, bir yöneticinin her zaman risklere hazır olması gerektiğini vurgulamış, özellikle kriz zamanlarında risk alma ve karar vermede cesaret

göstermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcılardan birisi *“Eğitimde risk almıyorsak biz niye idareciyiz ki? İdareci herkesi idare edebilir ama risk almak da gerekiyor. (SM8)”* diyerek okul müdürü olmanın doğasında riskli işlerle karşılaşmanın bulunduğunu ve bu süreçlerin cesaretle yönetilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcıların çoğu okulda bir projenin uygulanabilmesi, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik çalışmaların başlatılabilmesi, maddi zorlukların üstesinden gelinebilmesi için de mevcut imkânlarının ötesinde cesaretle farklı yollar aradıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bir katılımcı, öğrencilerin maddi olanaksızlıkları sebebiyle öğle aralarında ya evden getirdikleri yiyecekleri yediklerini ya da gün boyunca aç kaldıklarını söylemiş, bu sorunu çözmek için velilerle ve okulun çevresindeki işverenlerle görüştüğünü ve öğrencilere ücretsiz yemek dağıtımında bulunmayı başardığını ifade etmiştir. Katılımcı bu durumu şöyle açıklamıştır:

“Ben geldiğimde kantin bile yoktu okulda. Kimisinin zaten parası yok. Çevremdeki insanlarla görüşerek 6 ay süreyle ücretsiz öğle yemeklerinde çorba dağıttım. Çorba dağıtmaya başladığım gün 1 TL bile yoktu. Borçlandım ama hiçbir öğrencimi dışarı göndermeden okul içerisinde tutarak ama onları da karnını doyurarak bu sorunu çözdüm. Risk alıyorum yani. (İM5)”

Katılımcının anlatısından hareketle maddi imkânlarla ilgili zorluklarla baş etmede kullandığı yöntem için de cesaret gösterdiği ve bu yolla riskli durumları aştığı anlaşılmıştır.

Araştırmada katılımcılar yalnızca riskli durumlar karşısında değil okulun dinamik yapısı, eğitime yönelik değişken politikalar sebebiyle de cesaret gerektiren pek çok iş yaptıklarını söylemişlerdir. Örneğin katılımcılardan birisi pandemi döneminde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından alınan ve gece geç saatlerde belli olan bir karar karşısında, bakanlığın ertesi gün açılsın demesine rağmen inisiyatif alıp okulu eğitim öğretime hazır hale getirdikten bir hafta sonra açtığını söylemiştir. Katılımcı, amirlerinin tepkisine rağmen doğrusunun okulu bu şekilde açmak olduğunu belirtmiş, *“Yapabileceğim bütün inisiyatifleri kendim alırım. Açıklamasını da yaparım. Sorumluluk da bana aittir sonuç da. (FM9)”* diyerek aldığı kararın arkasında durduğunu ve sonuçlarına razı olduğunu vurgulamıştır. Aynı katılımcının *“Kanun ve mevzuat çerçevesinde, kuralların dışına çıkmadan yapabileceklerimiz de vardır. Burada inisiyatifi siz alın. Başkası yapmasın. Başkası yaparsa*

siz yönetilebilir noktaya geliyorsunuz. Kendiniz yöneticilikten çıkıyorsunuz. O zaman ip hep sizin elinizde olsun, kontrol sizin elinizde olsun. Sizi daha güçlü kılar. (FM9)” şeklindeki görüşleri müdürün okuldaki gücü ve etkisi noktasında bu becerinin önemine işaret etmektedir.

Okul müdürü okuldaki işleri “koordine” eder.

Araştırmada katılımcılar gerek günlük iş akışını gerekse öğretim yılı boyunca yapılacakları koordine etmenin önemli bir beceri olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen ve öğrencinin devam durumunun takip edilmesi, bakım onarım işlerinin yapılması, talep ve şikâyetlerle ilgili görüşmelerin gerçekleştirilmesi gibi işleri sürekli olarak organize ettiklerini söylemişlerdir. Katılımcı okul müdürlerinden birisi, işlerini nasıl planladığını aktardığı konuşmasında bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Sabah genellikle ders başlamadan önce okulda olmaya çalışırım. Fırsat bulursam kapıda öğrencilerimi karşılarım. Daha sonra okulun birimlerini gezerim. Eğer çok yoğun bir gün ise hatta haftanın başıysa bir defa idarecilerle bir araya geliriz, haftayı planlarız. Ne yapıldı ne yapılacak ya da yürümeyen işlerdeki nedenleri tartışırız. Daha sonra genel rutin yazı işlerini yaparım. Onun akabinde genellikle öğretmenlerle bir araya gelmeye çalışırım. (FM10)”

Araştırmada okuldaki iş yoğunluğundan şikâyetçi olan katılımcılar tüm bu işlerin düzen içinde ilerlemesini sağlamak için okul müdürüne birçok sorumluluk düştüğünü vurgulamışlardır. Katılımcılardan biri *“Okulu açmak bile bir başarı gözüküyor bazen. (ALMI)”* sözüyle resmi yazışmaların yapılması, ders programlarının hazırlanması vb. durumların dışında okulun fiziki ortamının eğitim öğretime hazır olmasının da önemine işaret etmiş, basit gibi görünen bu durumun aslında takip ve planlama gerektiren aşamalardan oluştuğunu vurgulamıştır.

Bir diğer katılımcı ise okulun eğitim öğretimle ilgili işlerinin yanı sıra mali boyutta planlama gerektiren işler de olduğunu belirtmiş, bu durumla ilgili olarak şunları söylemiştir: *“Okulun mali işlerinden sorumlu bir teknik müdürü ya da yani mali müdürü olmalı, bir de eğitim müdürü olmalı. Yani ikisi birbirinden ayrılmalı. (MM10)”*

Bunun yanı sıra uygulama, proje ve çalışmaların yürütülmesi, öğrencilerin akademik, sanatsal ve sportif yönden desteklenmesi gibi işleri de koordine ettiklerini, her ne kadar günlük iş akışında yer alan bürokratik işlere daha fazla vakit harcasalar da zamanlarının büyük bir bölümünü öğretimsel işlere ayırmak istediklerini vurgulamışlardır. Örneğin katılımcılardan birisi *“Siz okulun müdürüsünüz, buradaki temel göreviniz eğitim öğretim faaliyetleri olmalı. Fakat şöyle bir günlük süreci gözünüzün önüne getirdiğinizde öğrencilerle ve öğretmenlerle çok az ilgilenecek zamanınız kalıyor. Bürokratik işlemler veya okul dışı işler çok zaman alıyor ve yoruyor. (FM3)”* diyerek günlük iş akışının bürokratik işlerle dolu olduğundan ve asli sorumluluğu olarak gördüğü öğretimsel işlere yeterince vakit kalmadığından yakınmıştır.

Okul müdürü “esneklik” gösterir.

Araştırmada katılımcıların yanıtları doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer kategori esnekliktir. Katılımcıların çoğu esnek olmayı okul müdürünün sahip olması gereken önemli bir beceri olarak ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin sadece kanun ve kurallar çerçevesinde iş yapmamalarını, içinde bulundukları koşullara uygun olarak karar almaları ve eyleme dönüştürmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar, görevlerini yerine getirirken eğitim hizmetinin nitelikli bir şekilde sunulmasını sağlayabilmek amacıyla hemen her konuda esneklik gösterdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan birisi işlerin nasıl yürütüleceğini belirleyen yasal mevzuatın bulunmasına rağmen bazı durumlarda inisiyatif aldıklarını belirtmiş, *“Her şey kitapla kuralla yasa ile yapılsa yürümez onları esnetmek izah etmek gerekir. (ALM7)”* diyerek okul müdürünün koşullara uygun yorum getirmesi ve hareket etmesi gerekliliği üzerinde durmuştur.

Katılımcı okul müdürlerinden bir diğeri ise bazı talepler karşısında esneklik gösterebildiğini, talepte bulunan kişinin ihtiyacını karşılamak için çaba harcayacağını söylemiş, bununla birlikte *“Eğitim öğretim noktasında esneme sınırı vardır, ancak sınır aşıldıktan sonra kesinlikle taviz vermem. (FM9)”* diyerek talebin eğitim öğretimin aksamasına sebep olması halinde ise esneklik göstermeyeceğini söylemiştir.

Bunların yanı sıra okul müdürleri çevredeki değişimleri fark etme ve okuldaki süreçleri bu doğrultuda yapılandırma noktasında da esneklik gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bazı katılımcılar okul türü gereği iş çevreleriyle daha yakın temas

halinde olduklarını, bu iletişim doğrultusunda okuldaki uygulamalarda, okulun fiziki ortamında, öğretim materyallerinde değişiklik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak meslek lisesinde görev yapan katılımcılardan biri okulun bulunduğu bölgedeki işletmelerin hangi alanlarda faaliyet gösterdiğini gözlemleyerek bu alanda çalışabilecek elemanların yetiştirilmesi için açtığı bölümlerden söz etmiş ve şu örneği vermiştir:

“...okulun bulunduğu bölgede çok sayıda kuaför ve güzellik merkezi var ve bu alanda açılım yaparsak eğer öğrenci bulmakta hiç zorluk çekmeyeceğiz diye düşündüm. Nitekim de öyle oldu. Bu alanı açtığımız zaman yaklaşık 200 tane bir öğrenci kaydettik. İşletmeleri haber gönderdik. Zaten bir başladığı zaman arkası geliyor. (MM10)”

Meslek lisesinde görev yapan katılımcılardan bir diğeri ise meslek lisesinde çalışan öğretmenlerin teknik bilgilerini ve becerilerini teknolojik değişimler doğrultusunda geliştirmesi gerektiğini vurgulamış, bu anlamda öğretmenlere çeşitli eğitimler aldığını söylemiştir.

Genel olarak bakıldığında meslek lisesinde görev yapan okul müdürlerinin okulun dış çevresiyle daha fazla temas halinde oldukları, özellikle iş çevresinin beklentilerini fark etme, bu doğrultuda okulda değişim yaratma konusunda istekli oldukları ve bu yönde eylemlerde bulundukları görülmüştür.

Yine bu kategoriyle ilgili olarak katılımcılardan bazıları ulusal ve uluslararası düzeyde eğitim gündemlerini takip edip bu doğrultuda öğrenciler için yenilikler yapmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmalara akademik eksiklikleri gidermeye ve sosyoekonomik olarak dezavantajlı öğrencilerin imkânlarını iyileştirmeye yönelik uygulamaları örnek göstermişlerdir. Fen lisesinde görev yapan okul müdürü fen lisesinde okuyan öğrencilerin de proje fikirlerini hayata geçirmeleri, uzmanlarla bir araya gelip onların tecrübelerinden faydalanmalarını sağlamak amacıyla yaptığı çalışmalardan birini şu şekilde örneklendirmiştir:

“Bir kurumla iş birliği protokolü imzaladık. Oradan mühendisler gelip okulumuzda spesifik konularda öğrencilere dersler anlatıyor. Ayrıca burada bir atölye kurduk. Burada öğrencilerin yapmak istedikleri projelere destek verdik. Hem maddi destek

ihtiyacı olan öğrencilerin malzemelerini karşıladık hem de mentorluk desteği aldık. (FM3)”

Araştırmada genel olarak özellikle Anadolu lisesi ve fen lisesinde görev yapan müdürlerin öğretime yönelik eğitim gündemlerini yakından takip ettiği ve okuldaki uygulamalara bu bağlamda yön verme eğiliminde oldukları görülmüştür.

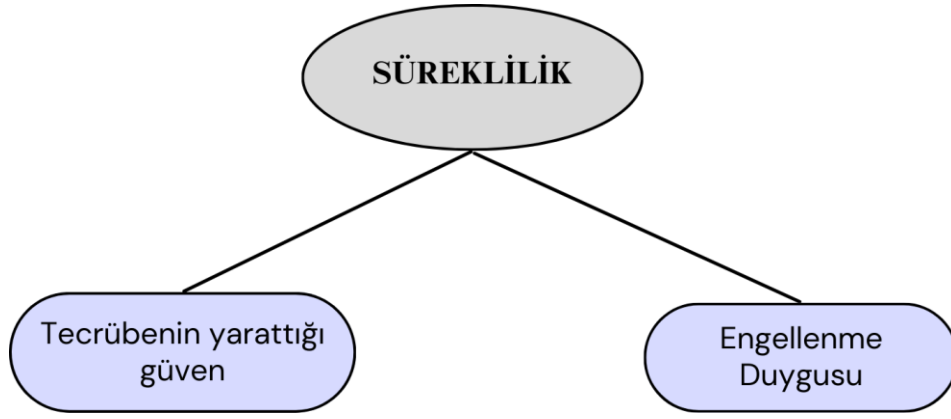
Araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu okul müdürlerinin iletişim kurma ve ilişkiler konusunda gösterdiği esneklik olmuştur. Öğretmen, öğrenci ve velilerle kurulan iletişim ve etkileşimin de okul müdürlerinin esneklik gösterdikleri bir diğer alan olduğu görülmüştür. Örneğin katılımcılardan biri öğretmenlerle iletişimi güçlendirmek, çatışma çıkmasını engellemek amacıyla esneklik gösterdiği durumlar olduğunu söylemiş ve bunu şu şekilde örneklendirmiştir:

“Benim kurallarım ilk günden bellidir. ‘İşte çocuğu olan arkadaşımıza biraz esnek davranalım, işte engelli çocuğu olan arkadaşlarımız var. Onlara biraz destekte bulunalım. Hastası olan arkadaşlarımız var, onlara biraz destekte bulunalım. Eğitimine devam eden arkadaşlarımız var, onlara esnek davranalım. Önceliği bunlara verelim sonra kendi aramızda olaya bakalım.’derim. (ALM1)”

Okul müdürlerinin benzer şekilde velilerle ve öğrencilerle de iletişimi güçlendirmek amacıyla esneklik gösterdiklerini belirtmişlerdir.

4.7. Süreklilik

Katılımcı okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında değişimi ve sürekliliği sağlayan boyutlar “süreklilik” teması adı altında sunulmuştur. Araştırmada okul müdürlerinin yanıtları doğrultusunda (i) tecrübenin yarattığı güven ve (ii) engellenme duygusu olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır.



Şekil 4.8.

Süreklilik tema ağacı

Tecrübenin Yarattığı Güven

Araştırmada katılımcıların yanıtları doğrultusunda mesleki rollerini anlamlandırmalarında tecrübenin yarattığı güven duygusunun sürekliliği sağlayan önemli bir etken olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılar ipuçlarını yakalama temasında da ayrıntılarıyla belirtildiği üzere okulun karmaşık bir yapıya sahip olduğunu, sürekli olarak yeni veya farklı durumlarla, olaylarla karşılaştıklarını ifade etmişler, bu kaotik yapı ile başa çıkmada sıklıkla birlikte çalıştıkları müdürlerini gözlemleyerek edindikleri deneyimler ya da doğrudan kendilerinin edindikleri yöneticilik deneyimlerinin rehberliğinde hareket ettiklerini vurgulamışlardır. Yöneticilikteki tecrübelerini, yeni bir durumla karşılaştıklarında bunu anlamlandırmak ve çözüme kavuşturmak amacıyla dikkate aldıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan yalnızca birisi, doktorasını eğitim yönetimi alanında yaptığını, bu alanda aldığı eğitim yoluyla edindiği bilgi ve becerileri kullanarak görevini yürüttüğünü belirtmiştir.

Bu kategoride katılımcıların birisi de müdür olarak uzun yıllar çalışmanın kendisine kazandırdığı yönetsel becerilerin çok olduğunu, bu kazanımların yeni müdür olacak öğretmenlere aktarılması gerektiğini ifade etmiş, mevcut okul müdürü atama biçimi eleştirerek görüşlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Ben profesyonel bir meslek olarak bakıyorum müdürlüğe. Bir kişi artık yönetici olmuşsa bunu artık bakanlık 3, 4, 5 yıl ya da neyse süre koyup bunun üzerinde yıl

çalışarak yöneticilik yapılacak diyerek mi yapar bilmiyorum. Ama böyle tekrar öğretmenliğe dönme gibi büyük bir kusuru olmadığı sürece bu işi öğrenmiş tecrübe etmiş kişilerin sürekli olarak yönetici olmaları gerektiğini ve buna bir düzen getirilmesini isterim. (MM4)”

Katılımcıların tümü benzer şekilde mevcut atama yönetmeliğini eleştirmiş, okul müdürünün sahip olması gereken becerilerin öğretmenlerinkinden farklı olduğunu, yönetsel becerilerin ise bu görevde kaldıkça geliştiğini vurgulamışlardır. Bir katılımcının söyledikleri bu görüşü gerekçelendirmek açısından oldukça işlevsel görünmektedir. Katılımcı göreve başladığı ilk yıllar ile günümüzdeki halini karşılaştırarak şu açıklamayı yapmıştır:

“Ben okul müdürü olduğum ilk zamanlar strese giriyordum nasıl yapacağım, nasıl çözeceğim diye. Bir sorunla baş etmek için uğraşırken diyorsun ki tamam bunu çözersem işler bitiyor. Oysa o daha bitmeden başka bir sorun ortaya çıkıyor. Sonra anladım ki bizim işimiz sadece sorun çözmek. Artık bu sorunları çözmek zorluklarla mücadele etmek bir yaşam biçimi oldu bizde. Artık merak etmiyorum bugün ne tür zorluklarla karşılaşacağım diye. Bir şekilde bir zorluk geliyor, biz de onu çözebildiğimiz kadarıyla çözüyoruz. Ben olayı artık hiç zorluk kolaylık olarak da bakmamaya başladım. Bizim işimiz önümüze gelen ne ise onu yapmaktır. (SM8)”

Diğer katılımcıların anlatılarına bakıldığında da gözlemleyerek ya da doğrudan kendi yaşantıları yoluyla edindikleri tecrübe vasıtasıyla rollerini yerine getirdikleri görülmüştür. Bu açıdan okul müdürlerinin mesleki rollerini ortaya koyarken eğitim yönetimi alanına yönelik bilgi birikiminden ziyade yaşantılarına dayalı tecrübelerinden yararlandıkları söylenebilir.

Engellenme Duygusu

Araştırmada katılımcıların çoğu girişimde bulunmak ve değişim yaratmak istediklerinde sosyal süreç temasında ayrıntılarıyla açıklanıp örneklendiği üzere pek çok zorlukla ve engelle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların yanıtları doğrultusunda oluşturulan bu kategoride okul müdürlerinin özellikle bürokratik kademeler ve öğretmenler tarafından gösterilen direnç ve zorluklar sebebiyle engellenme duygusu yaşadıklarını, bürokratik kademelerin özellikle proje ya da uygulama önerileri konusunda destekleyici bir

yaklaşım sergilemediklerini, öğretmenlerin ise çoğunlukla değişim konusunda direnç gösterdiklerini söylemişlerdir. Bu duygunun da okul müdürlerinin ya mevcut yapıyı sürdürme ya da iyileştirme yönünde eylemler ortaya koymalarına sebep olduğu görülmüştür. Örneğin katılımcılardan birisi *“Sorunlarınız birikiyor birikiyor ve anlatacak çözüm arayacak kimseniz de olmuyor. Amiriniz de yok. Mesela gidip ilçe milli eğitim müdürüne anlatıyorsunuz sorununuzu. O da ‘Ben de aynı durumdayım.’ diyor. (GM6)”* diyerek okul müdürleri dışında bürokratik kademelere de yansıyan yalnızlık ve engellenme duygusuna vurgu yapmıştır. Bu görüş bu duygunun aşılmasında, öğretime etkili bir şekilde liderlik edilebilmesinde yalnızca okul müdürlerinin değil üst yöneticilerin de mesleki rollerini anlamlandırma biçimlerinin incelenmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Bu kategoriyle ilgili olarak katılımcılardan biri, daha önce çalıştığı ilde amirlerinin okul müdüründen beklentisinin proje üretmesi ve yenilikçi uygulamalar ortaya koyması yönünde olduğunu ancak Ankara’da ise böyle bir beklentinin söz konusu olmadığını ifade etmiş, *“Ben İstanbul’dan geldim. Mesela orada çalıştığım okulların birçoğunda sorumluluktan ziyade daha çok üretim, proje önemliydi ama burada daha çok sorumluluk hem okulun güvenliği hem fiziksel eksiklikleri hem öğrenci yetersizlikleri daha fazla. (İM5)”* diyerek bu konudaki düşüncelerini paylaşmıştır. Katılımcının karşılaştırması dikkatleri okul bağlamının dışında okulun bulunduğu ilin de bir bağlam olarak irdelenmesine dikkat çekmesi bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmada bu kategoride okul müdürlerinin mesleki rollerini yerine getirmelerinde öğretmenlerin tepkilerinin, beklentilerinin büyük bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan birisinin *“Okul yöneticilerinin öğretmenler üzerinde çok da güçleri yoktur aslında. Öğretmenler daha güçlüdür çünkü okul yöneticileri bir satırlık yazı ile görevden alınabilirler. (ALM1)”* şeklindeki sözleri öğretmenlerin okuldaki güçlerini ifade etmesi açısından oldukça önemli görünmektedir. Katılımcı, bu görüşün yanı sıra öğretmenleri ikna etmeden okuldaki işlerin zorlukla yürütüldüğünü söylemiştir.

Diğer katılımcılar da benzer şekilde okulda pozitif bir iklimin oluşmasının yanı sıra gerek öğretimle ilgili faaliyetlerin yürütülmesi gerekse yeni bir uygulamanın başlatılmasının öğretmenlerle iyi ilişkiler kurulmasına bağlı olduğunu dile getirmişlerdir. Sürecin bu şekilde ilerlemesinin yorucu, yıpratıcı olduğundan yakınmış ve bunu okul yöneticisi atama biçimiyle ilgili bir durum olarak yorumlamışlardır. Mevcut atama biçimi gereği okul

müdürlerine görevde kalma süresi getirilmesinden rahatsızlık duyduklarını, bu geçici olma halinin otoritelerini sarstığını, motivasyonlarını düşürdüğünü ve bu görevde kalma noktasında isteksizliğe neden olduğunu söylemişlerdir. Örneğin katılımcılardan birisi *“Şimdi yöneticiliğe 4 ve 8 yıl görevde kalma şartı getirdiler. 4 yıl sonra ben tekrar yönetici olarak kalacak mıyım kalmayacak mıyım diye kafanda sürekli soru oluyor. Ben son bir yılımı hep bunları kurgulayarak yaşayacağım. (MM4)”* diyerek kaygısını dile getirmiştir. Başka bir katılımcı da benzer şekilde *“Okul müdürlerinin müdür olduğu dönemde öğretmendim, şimdi öğretmenim öğretmen olduğu dönemde okul müdürüyüm. Şu süreçte okul yöneticiliğinin gerçekten toplumsal karşılığı da mesleki karşılığı da saygınlığı da yok. Çünkü atama usulü bu saygınlığı bir defa elimizden alıyor. (FM9)”* şeklinde açıklama yaparak bu durumu örneklendirmiştir.

Katılımcıların çoğu benzer şekilde atama biçimine yönelik eleştirilerde bulunmuş, bu sürecin ortaya koymak istedikleri işlere engel olduğunu, atandıkları okulda ilk yıllarının okulu tanımakla geçtiğini ancak devam eden yıllarda okulu geliştirmeye dair eylemler ortaya koyabildiklerini belirtmiş, görev süresine getirilen sınırlama ile bu aşamada fikirlerinin eyleme dönüşmesine engel olduğu vurgulanmıştır.

Katılımcılar engellenme duygusunun bu görevde kalma konusunda isteksizliğe neden olduğunu söylemişlerdir. Okul müdürlerinin çoğu bu göreve gelme konusunda müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin artık daha isteksiz olduğunu, özlük hakları ve mali iyileştirmeler yapılmadığında iş gücü anlamında sorunlar yaşanabileceğini söylemişlerdir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı mevcut yapıyı korumaları ve yeniliklere ayak uydurmaları beklenen okul müdürlerinin bu çoklu talepler ekseninde mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarını incelemektir. Bu amaca uygun olarak, okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarına dair veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış ve içerik analiziyle çözümlenmiştir. Analiz sonucunda kimlik inşası temasına bağlı olarak (i) temsilci, (ii) kılavuz, (iii) gönüllü kategorilerine; geçmişe dönük olma temasıyla ilişkili olarak (i) karşılaşılan okul müdürüyle ilgili yaşantılar, (ii) yöneticilikte edinilen tecrübe kategorilerine ulaşılmıştır. Ayrıca sosyal süreç temasında (i) talepler, (ii) beklentiler, (iii) zorluklar kategorilerine; eylemde bulunma temasına bağlı olarak (i) düzen açısından eylemler ve (ii) çeşitlilik açısından eylemler kategorilerine; ipuçlarını fark etme temasıyla ilişkili olarak (i) mesleki bilgi ve beceri bakımından öğretmenden donanımlı olma ve (ii) okulun değişken ve karmaşık yapısı kategorilerine ulaşılmıştır. Son olarak doğruluk yerine inandırıcılık temasına bağlı olarak (i) duygu boyutu ve (ii) beceri boyutu; süreklilik temasına bağlı olarak (i) tecrübenin yarattığı güven ve (ii) engellenme duygusu kategorilerine ulaşılmıştır. Bu tema ve kategoriler altında araştırmanın problemine ve alt problemlerine yönelik bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın her alt problemi söz konusu tema ve kategoriler ışığında ilgili alanyazın da dikkate alınarak tartışılmış ve bu doğrultuda birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın Birinci Alt Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmanın ilk sorusu “Okul müdürleri mesleklerini nasıl tanımlamaktadır?” şeklindedir. Bu sorunun yanıtlanmasında “kimlik inşası” teması belirleyici olmuştur. Bu kapsamda okul müdürlerinin rollerini sergilerken kendilerini daha çok “temsilci”, “kılavuz” ve “gönüllü” olarak tanımladıkları tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin kendilerini “temsilci” olarak tanımlamalarında okul müdürlüğünün öğretmenliğe ek bir görev olmasının, bu görev aracılığıyla bakanlığı temsil etmelerinin ve

öğretmenler arasında daha nitelikli olanların okul müdürü olmayı seçtiğine dair inançlarının etkili olması beklenebilir. Okul müdürleri bu boyutla ilgili olarak müdürün temsil kabiliyetini de vurgulamışlardır. Bu nedenle protokol ağırlama ve protokolda yer alma gibi kurum temsiline yönelik uygulamalar yönetsel açıdan önemli bir beceri olarak ifade edilebilir.

Okul müdürlerinin kendilerini aynı zamanda birer kurum temsilcisi olarak konumlandırmaları okul müdürlüğünün öğretmenliğe ek bir görev olmasıyla ilişkilendirilebilir. Araştırmaya katılan okul müdürleri, okul müdürlüğünün yönetmelikte belirtilen bu durumunu eleştirmiş; bu görevin gerek mesleki yeterlilik gerekse kişilik özellikleri bakımından daha nitelikli olanlar tarafından yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerine göre yazılı ve sözlü sınav sonucunda seçilip göreve atanmaları tartışmalı bir süreçtir. Okul müdürlerinin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri için gerekli olan yönetim ve liderlik becerilerinin merkezi bir sınavla belirlenmesi okul müdürlüğünün sıradan bir görev olarak algılanmasına neden olabilir. Bu bulguyla uyumlu olarak Şahin (2009) okul müdürlüğü görevinin meslek olma niteliğinden uzaklaştığını ve “*İyi öğretmen iyi yönetici olur.*” anlayışının ve “*öğretmen yönetici*” tipinin yerleşmesine neden olduğunu belirtmiştir. Ayrıca yazar okul yöneticisi seçme ve görevlendirmeye yönelik tartışmalı sürecin beraberinde bu görevin okul müdürleri tarafından eğitim gerektirmeyen, düşük gelirli bir iş olarak algılanmasına yol açtığını vurgulamıştır. Cemaloğlu (2005) ise Türkiye’de okul yöneticisi seçme ve atama yönetmeliklerinin ve stratejilerinin geçmişini ele aldığı çalışmada bu konuya dair tartışmaların oldukça eskiye dayandığını berlitmiş, uzun soluklu bu tartışmalara rağmen eğitim yöneticisi seçme ve atama hususundaki belirsizliklerin ve değişikliklerin sürekli olduğunu vurgulamıştır. Bozkurt ve Bellibaş’ın (2016) araştırma bulguları ise okul müdürlerinin, yönetici seçme ve atama kriterlerinin şeffaflığı ve adil olma durumuyla ilgili kaygıları olduğunu; yönetici seçme ve atama yönetmelikleriyle her ne kadar gerçekçi ölçütler ortaya konulmaya çalışılsa da uygulamada yaşanan usulsüzlüklerin yönetmeliğin güçlü yanlarını gölgelediğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Ayhan (2023), mevcut araştırmanın bulgusuna benzer şekilde, okul yöneticilerinin göreve gelmelerini farklı ülkelerle karşılaştırmalı olarak ele aldığı araştırmasında, Türkiye’de okul yöneticisi seçme ve atanma kriterlerinin sürekli değiştiğini, okul yöneticisi yeterliliklerinin göreve geldikten sonra artırılmaya çalışıldığını ancak bu sürecin sistematik bir biçimde işletilemediğini belirtmiştir. Sezer ve Engin (2021) de okul müdürlerinin seçme ve atanmasına ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmada okul

müdürlerinin seçiminde sınav ve mülakatın gerekliliğini, ancak bu sürecin adil ve tarafsız bir şekilde yürütülmesi ve mesleki yeterlilik, tecrübe, kişisel özellikler gibi faktörlerin de gözetilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Turan vd. (2012) araştırmasında öğretmenlik yapmanın okul müdürü olmak için bir gereklilik olduğunu vurgulamış, okul müdürlerinin eğitim yöneticiliğinin görev olarak mı yoksa meslek olarak mı yürütülmesine ilişkin belirsizlik yaşadıkları bulgusunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmanın bulguları ise okul müdürlerinin bu belirsizliği taşımadıklarını, okul müdürlüğünün bir meslek olarak yürütülmesi gerektiğine ilişkin net bir anlayışa sahip olduklarını göstermektedir.

Okul müdürlerinin kendilerini “kılavuz” olarak tanımlamalarında ise okulda yürütülmesi, takip edilmesi gereken birçok işin olmasının, bu işlerin düzenli ve doğru bir şekilde yapılması için öğrenciye, öğretmene ve veliye rehberlik edilmesinin etkili olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin yalnızca söylem düzeyinde değil ortaya koyduğu eylemlerle okulun paydaşlarına kılavuzluk etmesinin önemini ortaya koymuştur. Koşar, Sezgin ve Aslan (2013) araştırmanın bu bulgusu ile uyumlu olarak okul müdürlerinin yasal görevlerinin yanı sıra pek çok farklı işle uğraştıklarını ve bu işleri yürütürken kendi stratejilerini geliştirip okulun paydaşlarına rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir.

Bu kategoride ortaya çıkan bir diğer önemli bulgu okul müdürlerinin okul ortamının dinamik doğasından dolayı kriz durumlarıyla sıklıkla karşılaşmaları ve bu sürecin etkin bir rehberlikle çözülebileceğine yönelik inançlarıdır. Okulda yaşanan krizlerin çözüme kavuşmasında müdürlerin okulun paydaşlarına kılavuzluk etmeleri önemli bir etken olarak ortaya çıkmıştır. Aksoy ve Aksoy (2003), okullarda ekonomik nedenlerden ve doğal afetlerden kaynaklanan krizler yaşanabileceğini, özellikle okul yöneticilerinin olası kriz durumlarını öngörme ve krizi yönetmede sorumluluğunun bulunduğunu belirtmiştir. Grisson ve Condom (2021) da kriz sürecinin yönetilmesinde, okul yöneticilerinin mevcut verileri analiz etme, anlamlandırma ve buna dayalı olarak etkili karar verme becerilerinin önemini vurgulamıştır.

“Gönüllü” ise okul müdürlerinin bu görevi tercih etmelerinin kendi iradelerinden kaynaklanmasıyla ve bu görevle birlikte gelen tüm sorumlulukları kendi istekleriyle üstlenmeleriyle ilişkilendirilebilir. Okul müdürlerinin görevlerini bu şekilde tanımlamalarında özellikle öğrencilere faydalı olma ve ülkeye bu yolla hizmet sunma

fikrinin de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu tanımlama biçiminin altında okul müdürlerinin kendilerini öğretmenlerden daha fazla sorumluluk sahibi, özverili, düşünceli olarak görmelerinin etkili olduğu da anlaşılmaktadır. Araştırmanın mevcut bulgusuna benzer şekilde Yengin Sarpkaya (2021) okul müdürlerinin bu görevi içsel motivasyonları doğrultusunda seçtiklerini ve eğitim açısından yararlı işler yapmak istediklerini belirtmiş, müdürlerin okul müdürlüğünün anlamını önderlik rolleriyle özdeşleştirdiklerini ortaya koymuştur. Araştırmada okul müdürlerinin kendi istekleriyle üstlendikleri bu görevi yerine getirirken sorumluluklarının fazla ve yetkilerinin az olmasından ve maddi olanaklarının yetersizliğinden dolayı düşük motivasyonla çalıştıkları belirlenmiştir. Aslan ve Arastaman (2024) da çalışmalarında okul müdürü olmak isteyen öğretmenlerin topluma katkıda bulunma, öğrencilere fayda sağlama gibi gönüllülük ve fedakârlık içeren içsel motivasyonla hareket ettiklerini ortaya koymuştur. Hancock, Black ve Bird (2006) çalışmalarında mevcut araştırmanın bulgusuna benzer şekilde okul müdürü olma talebinin altında yatan önemli unsurlardan birinin mesleki ve kişisel olarak fayda sağlamak olduğunu ortaya koymuştur. Çetin (2019) ise okul müdürlerinin gönüllü olarak aldıkları bu görevle birlikte okullarda mali işlerden veli ve öğretmenle ilişkilere kadar birbirinden farklı birçok işi yaptıklarını belirtmiştir. Bakioğlu ve Demirbilek (2019), okul yöneticilerinin iş yüklerinin fazla olması, görev alanlarının dışında pek çok işi yapmak zorunda kalmaları ve yaptıkları işin maddi olarak getirisinin düşük olması gibi gerekçelerle motivasyonlarının düştüğünü hatta bazı okul yöneticilerinin benzer nedenlerle istifa ettiğini ifade etmiştir. Dolayısıyla “gönüllü” olmak, okul müdürünün kendisini okula adanmasından ve mesleğini profesyonel bir bakış açısıyla icra etmesinden ziyade topluma yayılmış bir kimlik inşası olarak gördüğü biçiminde yorumlanabilir. Bu durum, okul müdürlerinin mesleklerini duygusal yönüyle sahiplenmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Sorusuna İlişkin Tartışma

Bu başlık altında okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarını etkileyen unsurların neler olduğu tartışılmıştır. Bu bağlamda okul müdürlerinin geçmişte karşılaştıkları okul müdürleriyle yaşantılarının ve yöneticilikte edindikleri tecrübenin, önemli unsurlar olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte okul müdürlerinin temas halinde bulundukları çevreyle iletişimlerinden doğan taleplerin, beklentilerin ve zorlukların, mesleki yeterlik odaklı ve duygu odaklı inançlarının da mesleki rollerini anlamlandırmalarında etkili unsurlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Analiz sonucunda ilk olarak okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında geçmişte karşılaştıkları okul müdürleriyle yaşantılarının ve yöneticilikte edindikleri tecrübenin önemli faktörler olduğu ortaya çıkmıştır. Nan Restine (1997), bu görüşle uyumlu olarak okul müdürlerinin yöneticilikle ilgili göreve başlamadan önce edindikleri tecrübelerin niteliğinin ve yapısının, görevlerini icra etme biçimlerine ve uygulamalarına yansıdığını öne sürmüştür.

Bu alt problem kapsamında okul müdürlerinin kendi öğrencilik yıllarında okudukları okullarda görev yapan okul müdürlerinin davranışlarından, tutumlarından etkilendikleri gibi mesleklerini icra ederken çalıştıkları okullarda görevli okul müdürlerinin yaklaşımlarından da etkilendikleri ortaya çıkmıştır. Bu bulguya benzer şekilde Balyer (2013), okul müdürlerinin destekleyici ilişkiler geliştirme, iş birliğine dayalı bir ortam oluşturma, takdir ve teşvik etme gibi davranışlar yoluyla öğrenci ve öğretmenler üzerinde önemli etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca yazar, okul müdürünün davranışlarının öğrenci ve öğretmenlere rol model olarak yansıdığı gibi öğretimin kalitesinin artmasına da katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Kars ve İnandı (2018) da mevcut araştırmanın bulgularıyla benzer şekilde okul müdürlerinin sergilediği davranışların öğretmenlerin, öğrencilerin ve hatta velilerin tutumları ve duyguları üzerinde belirleyici olduğu sonucuna ulaşmış, okul müdürünün davranışlarının paydaşlar üzerindeki etkisinin önemini vurgulamışlardır. Berson ve Oreg'in (2016) araştırma bulguları da mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. Bu 2 yıllık boylamsal çalışmanın bulgularına göre okul müdürlerinin değerleri, bakış açıları ve davranışları okul iklimine, bu durum ise öğrencilerin bakış açılarına ve davranışlarına yansımıştır.

Okul müdürlerinin müdür ve müdür yardımcısı olarak yöneticilikte edindikleri tecrübenin de mesleki rollerini anlamlandırmalarında etkili bir faktör olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu bulgusunda olduğu gibi Yıldırım (2011) da okul müdürlerinin görevlerini yürütürken yönetsel anlamda edindikleri tecrübelerin bilgi, beceri ve tutum yönünden müdürlere katkı sağladığı ve yol gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yazar ayrıca bu deneyimlerin bilgi boyutunda yazışmaları öğrenme, planlama yapma, okul ile çevre ilişkisini yürütme; yönetsel süreçleri bilmeye ilişkin konularda, beceri boyutunda işletme yönetme, sorun çözme, ikna kabiliyeti, çok yönlü düşünme gibi konularda; tutum boyutunda ise farklı fikirlere saygılı olma, zamanı etkili olarak kullanma, düzenli olma gibi konularda katkıları olduğunu ifade etmiştir. Bozkurt ve Bellibaş (2016) araştırmada okul yöneticiliğinde

deneyimin önemi üzerinde durmuş, okul müdürlerinin hizmet içi eğitimler alması gerektiğini, bu eğitimin akademisyenlerin yanı sıra okul müdürlüğü konusunda tecrübesi olan yöneticiler tarafından verilmesinin etkili olacağını ortaya koymuştur. Sahlin (2023) de okul müdürlerinin meslektaşlarıyla etkileşimin ve deneyim paylaşımının mesleki gelişimleri için önemli olduğunu, bununla birlikte mesleki gelişim eğitimlerinin müdürlerin kendilerini özgüvenli hissetmelerinde ve motivasyonlarının artmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Erdoğan ve Gökçe'nin (2022) araştırma bulguları ise müdürlerin sembolik liderlik rolünü en yüksek düzeyde gerçekleştirdiklerini, bununla birlikte tecrübeli okul müdürlerinin rollerini yerine getirmede tecrübesi az olanlardan daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Ganon-Shilon ve Becher (2024) ise deneyimli ve deneyimsiz okul müdürleri arasında mentörlük ilişkisi kurulmasının önemini vurgulamış, mentörlük ilişkisinin okul müdürlerinin rollerinden kaynaklanan gerilimleri ve çelişkileri aşmanın etkili bir yol olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma kapsamında ikinci olarak okul müdürlerinin çevre ile kurdukları iletişimden doğan taleplerin, beklentilerin ve zorlukların da mesleki rollerini anlamlandırmalarında etkili olan unsurlar olduğu ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yanı sıra bürokratik kademelerle, okulun bulunduğu çevredeki sivil toplum kuruluşları, esnaf ve mezun dernekleri ile de yoğun iletişim halinde oldukları, bu iletişimlerin beraberinde birtakım talepleri, beklentileri ve zorlukları getirdiği görülmüştür. Uzun ve Şişman (2023) da bu bulguya benzer bir biçimde okulların toplumla iç içe olduğunu ve okul ve toplum arasındaki etkileşimin okul müdürlerine birtakım beklentiler ve talepler olarak yansıdığını ve bu durumun sonucunda ise okul müdürlerinin rollerinin çeşitlendiğini ortaya koymuştur. Bakioğlu ve Demiral (2013) da araştırmalarında okul müdürlerinin zorluklarla başetmeyi ve kriz yönetimini gerektiren durumlarda, karar alırken müdür yardımcıları, öğretmenler ve velilerden etkilendikleri ve kimi zaman onlara danıştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın mevcut bulgularından bir diğeri de okul müdürlerinin çevreden gelen taleplerin karşılanmasında öğrenciye, öğretmene ve okula fayda sağlamayı ön plana almaları olmuştur. Peçe ve Taşdemir (2021) de benzer şekilde okul yöneticisi olma tercihlerinin altında eğitimde kalitenin artırılmasını sağlayacak, öğrenci ve öğretmenlere katkıda bulunacak demokratik bir okul iklimi yaratılması arzusunun bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bunun dışında okul müdürlerinin talepleri yasal olma durumuna bağlı olarak kabul ettikleri ya da reddettikleri, ayrıca talepleri karşılamak adına kendi deneyimleri ve bilgileri doğrultusunda çeşitli yollar denedikleri görülmüştür. Duygulu, Yenel ve Cemaloğlu (2023) araştırmanın mevcut bulgularıyla uyumlu olarak okul yöneticilerinin öğrenci, öğretmen ve velilerden kaynaklı pekçok sorunla ve taleple karşılaştıklarını, sorunun ya da talebin türüne bağlı olarak çözüm arayışına girdiklerini bulmuşlardır. Lipsky (1980) ise sokak düzeyinde bürokrat olarak ifade ettiği okul müdürlerinin yasa ve yönetmeliklerle çerçevelenmeyen taleplerle karşılaştıklarında bu belirsizlik durumuyla baş etmek ve kamu hizmetini sürdürebilmek amacıyla çeşitli yollara başvurdıklarını belirtmiştir. Brodtkin (2012) de araştırmasında okul müdürlerinin talepleri karşılariken kullanmayı tercih ettiği bu yollardan birisinin “kuralları esnetme” olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca mevcut çalışmada okul müdürlerinin “gri alan, esnetme, kanunların arkasından dolaşma” olarak ifade ettikleri yolları aynı zamanda “riskli alanlar” şeklinde tanımladıkları ve kamu hizmetini yerine getirirken bu türden riskler almanın yöneticiliğin doğasında olduğunu düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ganon-Shilon ve Schechter (2017) bu bulguyla uyumlu olarak okul müdürlerinin eğitimle ilgili reformları uygularken öğretmen ihtiyaçlarını resmi ve resmi olmayan yollarla giderme, reformları okul bağlamına uyarlayarak uygulama eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bu başlık altında belirlenen beklentiler kategorisinde ise okul müdürlerinden resmi yazışmaların yapılması, makam temsili gibi bürokratik beklentiler; rol model olma, karar verme, organize etme, liderlik gibi mesleki beklentiler ile eğitim politikalarının uygulanması, kriz yönetimi gibi toplumsal beklentilerin okul müdürlerinin rollerini anlamlandırmalarında etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Yalçın, Aypay ve Boyacı (2020), okul müdürlerinin bürokrasinin işleyişi ve bu sistem karşısındaki konumlarını ve kendilerinden beklenenleri inceledikleri çalışmalarında okul müdürlerinin bürokrasiyi bir yük ve engel olarak algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Yazarlar ayrıca sokak düzeyinde bürokrat olarak tanımlanan okul müdürlerinin yetiştirilmesi sürecinde mevzuat bilgisine hâkim olma dışındaki bürokratik rollerinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Atış ve Dilbaz (2022), okul müdürlerinin, iletişim ve empati kurma, kriz yönetimi, öğretime liderlik etme, olumlu okul iklimi yaratma gibi insani, teknik ve örgütsel becerilere sahip olmaları gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar ayrıca bu becerilere sahip olmanın yanı sıra okul müdürlerinin bu becerileri okuldaki uygulamalara yansıtma ve önemini vurgulamıştır. Araştırmanın mevcut bulgusunun Karadağ ve Özdemir’in (2015)

alışmalarında da desteklendiğini görmek mümkündür. Araştırmacılar okullarda özellikle örgüt kültürünün oluşturulmasında okul müdürlerinin sergileyeceği rollerin ve üstlendikleri sorumlulukların önemini vurgulamışlardır. Catano ve Stronge (2007) okul müdürlerinden öğretmenle, aileyle iş birliği yapma, okulda olumlu disiplin ortamı yaratma, bütçe oluşturma ve mali kaynakları yönetme konusunda beklentilerin olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Yazarlar okul müdürlerinin performanslarının değerlendirilmesinde bu boyutların dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır. Taymaz (2024), okul yönetiminin amaçlarının toplumsal, bireysel, örgütsel ve işlevsel olmak üzere farklı boyutlardan meydana geldiğini ve bu boyutlardan ise okul-toplum ilişkilerinin oldukça önemli olduğunu ifade etmiştir. Taymaz'ın (2024) bu sınıflandırması ile uyumlu olarak okul müdürleri bir tür okulu topluma açma ve okulun kapalı bir sistem gibi çalışmasını engellemek üzere girişimlerde bulunduğu söylenebilir. Bu çaba ve çalışmalar, okul müdürlerinin mesleklerini anlamlandırmaları üzerinde de etkili olmuş gibi görünmektedir.

Bu başlık altında ortaya çıkan zorluklar kategorisinde ise sorumluluklarının fazla olması, yetkilerinin azlığı, bürokratik baskılar, öğretmenlerle yaşanan çatışmalar gibi mesleki zorluklar ile parasal destek bulma, bütçe oluşturma, okulun güvenliğini ve hijyenini sağlama, bakımını ve onarımını yapma gibi maddi ve fiziki zorlukların mesleki rollerini anlamlandırmalarında önemli etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu bulguya benzer olarak Çınkır (2010) çalışmasında okul müdürlerinin yaşadığı zorluklar içinde önceliği bütçe ile okuldaki iş akışının düzenlenmesi, yazışmaların yapılması gibi idari hizmetlerle ilgili işlerin yürütülmesinin aldığını belirtmiştir. Dimmock (1999), okul müdürlerinin karşılaştıkları zorlukları analiz ettiği çalışmasında okul müdürlerinin mali, eğitim-öğretim ve insan kaynağının yönetimine dair yaşadığı sorunları mesleki, örgütsel ve kişisel ikilemler olarak açıklamaya çalışmıştır. Canlı ve Sindi (2021) de yetkileri ve görevleri açısından dengesizliğin olması, bürokratik sorunlar, mali zorluklar gibi sorunların okul müdürlerinin görevleriyle ilgili algılarını ve memnuniyetlerini etkilediğini vurgulamıştır. Tintore, Cunha, Cabral ve Alves (2020), 2003 yılından başlayarak 2019 yılına kadar olan ve okul müdürlerinin yaşadıkları sorunları ve zorlukları konu edinen literatürü taramış ve literatürde en çok bahsedilen sorunları ve zorlukları ortaya koymaya çalışmışlardır. Söz konusu zorluklar arasında en çok okul müdürlerinin ilişkileri yönetme, birçok görevi aynı anda yerine getirme, günlük talepleri karşılama, personelle ilgili sorunlar, mesleki gelişimle ilgili yetersizlikler, aile desteğini alamama gibi konuların öne çıktığını ortaya koymuşlardır. Araştırmacılar ayrıca okul müdürlerinden beklentiler arttıkça karşılaşılan zorlukların da

arttığını vurgulamıştır. De Jong, Grundmeyer ve Yankey (2017), mevcut çalışmanın bulgularıyla paralel şekilde okul müdürlerinin özellikle öğretmenlerle yaşanan zor ve dinamik ilişkilerin, mantıksız beklentilerin, sorunlu iş ve yaşam dengesinin ve yeterli destek bulamamanın kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Aslanargun ve Bozkurt (2012) araştırmalarında benzer olarak okul müdürlerinin öğretmenlerle ilişkilerinden doğan sorunlara değinmiş, bu sorunların temelinde okul müdürlerinin yasal sorumluluklarına öncelik vermeleri, kısıtlı imkânlarla görevlerini yapmaya çalışmaları olarak ifade etmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin okulun iklimini, öğrenme ve öğretme ortamının iyileştirilemesi gibi konuların yasal sorumluluklarını yerine getirme çabalarının gölgesinde kaldığı vurgulanmıştır. Armağan, Öz ve Sever (2020) çalışmalarında okul müdürlerinin öğretmenler başta olmak üzere bürokratik kademeler, veliler gibi okulun paydaşlarıyla kurdukları etkileşim ekseninde Türkiye’deki okul müdürlerinin insan ilişkilerini nasıl anlamlandırdıklarına odaklanmış, bu bağlamda “sempatik” ve “politik” olmak üzere iki temel zeminde ilişkilerini anlamlandırdıklarını ortaya koymuşlardır. Okul müdürlerinin okullarda samimiyet ve sıcaklığa dayalı iklim oluşturma yönündeki çabası “sempatik zemin”, okulu yönetebilmek için okuldaki işlerin yürümesi amacını taşıyan uygulamaları ise “politik zemin” olarak ifade edilmiş, insan ilişkilerinin sempatik zemin üzerinde yürütülmesinin politik zeminde de okul müdürünü güçlendirdiği vurgulanmıştır.

Bu araştırmada ikinci alt probleme dair son olarak okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında deneyimlerinden kaynaklanan mesleki yeterlik odaklı ve duygu odaklı inançların etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin rollerini anlamlandırmalarında yönetsel beceriler açısından öğretmenlerden daha donanımlı olduklarına dair güçlü bir inanca sahip oldukları, kendilerini yönetsel beceri bakımından öğretmenlerden daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu noktada yönetsel becerilerine yönelik inançlarını koordine etme ve esneklik becerileri odağında açıkladıkları ortaya çıkmıştır. Baltacı’nın (2017) çalışması bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmacı, okul müdürlerinin yönetsel anlamda yüksek özyeterlik algısına sahip olduklarını ortaya koymuş, bu algının beraberinde okul müdürlerinin bu mesleği daha yakından tanımaları, görevlerini başarılı bir şekilde gerçekleştirecekleri yöntemleri bulmaları ve yüksek performans sergilemelerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bush (2018b) müdür olmanın öğretmenlikten farklı bir rol olduğunu, bu iki rol arasında geçişi sağlamak ve öğretmenleri okul müdürü olmaya hazırlamak için profesyonel bir sosyalleşme sürecine ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır.

Mesleki yeterlikle ilgili olarak çatışmaların, krizlerin yaşandığı, sürekli değişen ve artan taleplerin bulunduğu karmaşık yapıya sahip okullarda karşılaşılan sorunlarla baş etmede zaman yönetimi, planlama, karar verme, kriz yönetimi gibi becerilerin etkili olduğu, bu yönetsel becerilere sahip olanların bu görevi yürütmesi gerektiği görüşünün hâkim olduğu belirlenmiştir. Leithwood ve Azah (2016) araştırmanın bu bulgusunu destekleyecek şekilde kültürel, ekonomik, politik vb. çeşitli bağlamların okul yöneticisinin hangi rolü sergileyeceği ve hangi uygulamaları ortaya koyacağı konusunda belirleyici veya kimi zaman kısıtlayıcı da olabildiğini belirtmiştir. Özen ve Turan (2017), esnek yapıya sahip okulların sürekli değişen ve gelişen dünyada varlığını koruyabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için okul müdürlerinin tanımlanmış rol beklentilerinin ve gereklerinin ötesinde bir anlayışla hareket etmelerinin önemini vurgulamışlardır. Gezer (2021), çalışmasında okul yöneticisinin etkili iletişim kurma, teknoloji ile ilgili bilgi sahibi olma, liderlik etme gibi özellikler açısından donanımlı kişilerden seçilip görevlendirilmesi gerektiğini belirtmiş, bununla birlikte okul yöneticisinin yetiştirilmesinde yönetsel açıdan tecrübeli okul müdürlerinin mentörlüğünde staj yapılmasını önermiştir. Yılmaz ve Yılmaz (2022), özellikle kriz dönemlerinde yöneticilerin sergilediği çift yönlülüğün, krizlerden başarıyla çıkılmasında önemli bir etken olduğunu belirtmiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında okul müdürlerinin deneyimlerinden hareketle oluşan fedakârlık, cesaret, güven ve engellenme olarak belirlenen duygu boyutundaki inançlarının belirleyici olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre okul müdürleri bu görevin maddi karşılığı az olan ve özel yaşamdan ödün verilen fedakârlık, karşılaştığı zorluklar itibarıyla engellenme ile riskli ve değişken birçok durumla karşılaştığı için cesaret gerektiren bir görev olduğu inancı hakimdir. Mevcut araştırmanın bulgusuna benzer şekilde Binkley (1997), okul müdürleriyle yaptığı iki yıllık boylamsal çalışmanın sonucunda okul müdürlerinin inançlarının eğitim politikalarının anlaşılmasında ve uygulanmasında farklılıklar yaratabileceğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Devos ve Bouckennooghe (2009) da okul müdürlerinin yöneticilikle ilgili inançlarının, algılarının ne olduğu, onların neler yapacağı ve okulda nasıl bir iklim yaratacakları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu; idari rollerine daha fazla odaklanan müdürlerin öğretimsel liderliğin önemli göstermelerine rağmen bu rolü pratiğe dönüştürmede etkili olamadıklarını ortaya çıkarmıştır. Altunay ve Ofluoğlu (2023) araştırmasında okul yöneticilerinin yönetime dair inançlarını incelemiş ve okul yöneticilerinin sosyal, durumsal ve deneyim odaklı inançlara sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. “Sosyal odaklı inançlarının” kişilerle kurdukları

ilişkilerden, “durumsal odaklı inançlarının” okuldaki iş süreçleriyle başetmekten, “deneyim odaklı inançları” ise okuldaki tecrübelerinden kaynaklanan inançlardan oluştuğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul müdürleri karmaşık yapıya sahip olduğunu belirttikleri okullarda çoğunlukla gözlem yoluyla edindikleri yönetsel tecrübeler sayesinde zorlukları aştıklarını, bununla birlikte gerek bürokratik kademelerden gerekse öğretmenlerden kaynaklanan direnç nedeniyle engellenme duygusu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Güneş ve Esmer (2018) araştırmalarında okul müdürlerinin tecrübelerini kendi anlatılarından hareketle irdelemeye çalışmıştır. Bu araştırmada okul müdürlerinin okulu hedeflerine ulaştıracak eylemlerde bulunabilmesi, öğretime liderlik yapabilmesi için bürokratik ve teknik işleri yürütecek bir müdürün de okullarda görev yapmasını, müdür adaylarının göreve başlamadan önce stajyer müdür olarak deneyimli bir okul müdürünün yanında çalışması önerilmiştir. Oyman ve Turan (2014), göreve yeni başlayan okul müdürlerinin mesleki gelişim eğitimlerini incelemiş, bu kapsamda yeni atanan müdürlerin liderlik, iletişim ve yönetime özgü becerileri geliştirecekleri eğitimleri tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar bu ihtiyacın doğmasında yalnızca okul müdürlerine sunulan eğitim imkânlarının ve içeriklerinin yetersizliğinin değil öğretmen yetiştirme biçiminin sorunlu olmasının da etkili olduğunu, eğitim fakültelerinde bu beceriyi geliştirecek olanakların ve ders içeriklerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Klein ve Ninio (2019), okul müdürlerinin öğretmenlerle, öğrencilerle, velilerle, bürokratik kademelerle ve hatta sivil toplum kuruluşlarıyla yaşadığı deneyimlerin rol anlayışlarını değiştirdiğini, çalışma biçimleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Okul türü açısından bakıldığında meslek lisesi müdürlerinin çevresel değişimleri fark etme ve bu doğrultuda eylemde bulunma konusunda diğer lise türlerinde görev yapan müdürlerden daha esnek davrandıkları görülmüştür. Benzer şekilde Goldring, Huff, May ve Camburn (2008) de araştırmalarında öğrencilerin daha az ya da çok dezavantajlı geçmişe ve öğrenci başarısı için yüksek beklentilere sahip olması gibi okul bağlamına göre okul müdürlerinin zamanlarını öğretimsel işlere mi, idari işlere mi ayıracakları, hangi rolü oynayacakları ile ilgili farklılıklara neden olabileceğini belirtmiştir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Sorusuna İlişkin Tartışma

Araştırmada okul müdürlerinin mesleki rolleri gereği bir eylemde bulunurken anlamlandırma sürecinin nasıl gerçekleştiği açıklanmaya çalışılmıştır. Bu anlamda okul müdürlerinin mesleki rollerini tanımlama biçimlerinin hangi eylemleri sergileyecekleri üzerinde etkili olduğu ve tanımladıkları rollere uygun eylemler ortaya koydukları sonucuna ulaşılmıştır. Devos ve Bouckennooghe'nin (2009) çalışması, bu araştırmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırmacılar, okul müdürlerinin yönetsel rollerinde merkeze neyi aldıklarının ve rolleri konusundaki inançlarının, hangi rolleri sergileyecekleri üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yazarlar bu nedenle okul müdürlerinin rolleri konusunda ne düşündüklerinin bilinmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Bu alt problem kapsamında okul müdürlerinin rollerini anlamlandırmalarına bağlı olarak planlı ve plansız işler ile rutin ve rutin olmayan işlere yönelik eylemler ortaya koydukları görülmüştür. Bu kategoriler doğrultusunda incelendiğinde ise okul müdürlerinin eylemlerinin çoğunluğunun bakım ve onarım gibi fiziki alanı düzenlemeye ve iyileştirmeye yönelik eylemlerden oluştuğu, öğretimsel sürece yönelik eylemleri ise diğerlerine oranla daha az gerçekleştirdikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin çift yönlülük becerilerinden ağırlıklı olarak mevcut yapıyı sürdürme ve koruma gibi kullanıma yönelik eylemler sergiledikleri, az da olsa keşfe yönelik eylemlere yöneldikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Balyer (2014) araştırmasında okul müdürlerinin yönetsel uygulama açısından hangi rolleri öncelikli olarak sergilediklerini araştırmış, müdürlerin evrak işleri, yüz yüze ve telefonla görüşmeler gibi rutin yönetsel rolleri öncelikli olarak yerine getirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yazar, bu durumun müdürlerin öğretimsel amaçlar için daha az zaman ayırmaları anlamına geldiğini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca okul yönetiminde yönetsel rollerin önemli bir yeri olsa da öğretimsel amaçların arka plana atılmaması gerektiğini, okul müdürlerinin zamanlarını ve enerjilerini öğretimsel işlere ayırması gerektiğini vurgulamıştır. Mevcut araştırmanın bulgularına paralel olarak Brauckmann ve Schwarz (2015) da okul müdürlerinin algıladıkları öncelikler ile gerçek önceliklerinin neler olduğunu araştırmış, müdürlerin öğretimle ilgili görevlerinin önemini vurgulamalarına rağmen bu alandaki faaliyetlere daha az zaman ayırdıklarını ve bu türden faaliyetlere çoğunlukla öncelik vermediklerini ortaya koymuştur. Balıkcı ve Aypay (2018), okul müdürlerinin planlı, plansız ve rutin bir şekilde gündelik işlere zaman ayırdıklarını, okuldaki günlük yaşamın bürokrasi ile sürekli ve sıkı etkileşim üzerinden ilerlediğini ortaya koymuştur. Yazarlar ayrıca temizlik,

bakım, onarım vb. konularda resmi yazışmaları ve prosedürleri azaltacak ve kolaylaştıracak uygulamalardan yararlanılmasının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Gündüz ve Balyer (2013) de okul müdürlerinin zamanlarının çoğunu yönetsel liderlik gerektiren işlere ayırdıkları sonucuna ulaşmış, ancak içinde bulunulan çağın bir gereği olarak öğretime liderlik etmenin daha önemli olduğunu, okul müdürlerinin öğretime liderlik edebilmeleri için yeterliklerini artıracak eğitimler verilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu başlık altındaki önemli bir başka bulgu da bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğu söylenen okullarda okul müdürlerinin zorluklarla mücadele etme ve bu yönde eylem ortaya koymada daha atak davrandıkları; öğretmenlerle, ailelerle ve çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde hareket etme eğiliminde oldukları olmuştur. Şahin (2004) araştırmasında bu bulguya paralel olarak sosyoekonomik olarak düşük düzeydeki ailelerin çocuklarının bulunduğu okullarda okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş birliği içinde hareket etme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur. Yıldırım ve Kalman (2023) da okul müdürlerinin öğrencilerin sosyoekonomik özelliklerinden kaynaklanan dezavantajlı durumları aşmak için fiziki alanı iyileştirme, öğrencilerin akademik başarılarını artırma, okul geliştirmeyi içeren hedefler belirledikleri ve bu hedefler doğrultusunda eylemler sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Özcan, Balyer ve Yıldız (2018) ise okul müdürlerinin maddi ve manevi dezavantajlara sahip öğrencilerin ihtiyaçlarını giderecek yönetsel becerileri yerine getirmediklerini, bu konudaki eksiklikleri ailelere bağlayarak pasif bir tavır sergilediklerini ifade etmiştir. Araştırmacılar, dezavantajlı öğrencilerin yaşadıkları zorlukları aşabilmeleri için okul müdürlerinin ailelerle, sivil toplum örgütleriyle iş birliği içinde olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu çalışmada ise bu bulgudan farklı olarak okul müdürlerinin öğrencilerin dezavantajlı koşullarını gidermeye yönelik aktif rol aldıkları; sivil toplum kuruluşlarıyla, ailelerle ve işverenlerle iş birliği yaparak okullarına özgü sorunları çözmeye çalıştıkları sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın Kuramsal ve Kavramsal Çerçevesine İlişkin Tartışma

Araştırmada, kuramsal olarak Weick'in (1995) Anlamlandırma Teorisi çerçevesinde ve çift yönlülük ve sokak düzeyinde bürokrat kavramları ekseninde okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıkları açıklanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda bir taraftan mevcut yapıyı sürdürmeye çalışırken bir taraftan da değişim taleplerini karşılamaya çalışan, eğitim hizmetinin devlet adına kamuya sunulmasında görevli okul müdürlerinin

mesleki rollerini anlamlandırma biçimleri Anlamlandırma Teorisi'nin boyutları aracılığıyla derinlemesine incelenmeye ve betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada okul müdürlerinin mesleki rollerini kılavuz, temsilci ve gönüllü olarak tanımladıkları, bu tanımlama biçimlerine bağlı olarak sıklıkla yönetsel rollerini gerçekleştirdikleri, bununla birlikte az da olsa liderlik rollerini sergiledikleri; bu roller içerisinde ağırlıklı olarak rehberlik, organize etme, karar verme ve problem çözme gibi rollere vurgu yaptıkları ortaya çıkmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde okul müdürlerinin çağdaş liderlik rollerini kısmen sergiledikleri söylenebilir. Turhan (2022) okul müdürlerinin rollerinin içinde bulunulan zamana ve koşullara göre farklılaşabileceğini, çeşitlenebileceğini belirtmiş; okul müdürlerinin bu değişimlere uygun olarak öğretime liderlik etme, mentörlük, kültür elçisi, finans uzmanı gibi çağdaş liderlik rolleri sergilemelerinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Turan ve Şişman (2000) da günümüzde değişimin sürekli olduğunu ve etkisinin pek çok boyutta yaşandığını ifade etmekte, bu değişimler doğrultusunda eğitim yöneticilerinin de yeni beceriler, yetkinlikler ve roller kazanması gerektiğini belirtmiştir. Balyer (2012) toplumda meydana gelen değişimler, teknolojik ve ekonomik gelişmeler sonucunda okul yöneticilerinin rollerinde değişimler olduğunu ve bu değişimlerin sürekliliğini vurgulamış, çağdaş liderlik rollerine toplum lideri, koç, sembolik lider, kolaylaştırıcı, denetmen gibi rolleri örnek olarak göstermiştir.

Araştırmada okul müdürlerinin okullarda çoğunlukla kullanıma yönelik faaliyetlerde bulundukları ve keşfe yönelik faaliyetlere ise daha az yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Okul müdürleri zamanlarının çoğunu okulun bakım ve onarımının yapılması, resmi yazışmaların yürütülmesi gibi mevcut yapının sürdürülmesini sağlayan işlere yönelmekte; bununla birlikte kısıtlı da olsa öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunacak projeler yapma, okul dışı etkinliklere katılım gibi okulu geliştirecek keşif türünden faaliyetler de gerçekleştirmektedirler. Tulowitzki ve Cramer (2022) bu bulguya benzer şekilde okul müdürlerinin sıklıkla kullanım yönünde eylemler sergilediklerini ve bu eylemleri, keşif faaliyetlerine engel olacağını bilmelerine rağmen gerçekleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar ayrıca dinamik bir ortamda okulların varlıklarını sürdürebilmeleri ve hedeflerine ulaşabilmeleri için okul müdürlerinin çift yönlü olmaları gerektiğini, müdürlerin keşif yönünde eylemde bulunmaları ve çift yönlülük becerisine sahip olmalarının okullar arasında farklar yaratabileceğini vurgulamıştır. Havermans, Den Hartog, Keegan ve Uhl-Bien (2015) de çevresel uyaranlara uyum sağlamak ve uygun şekilde yanıt

vermek için liderlerin kullanıma veya keşfe yönelik eylemlerden hangisine yönelecekleri üzerinde bağlamsal koşulların etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Örgütlerin doğaları gereği zamanla kullanım faaliyetlerine yöneldiklerini, bununla birlikte yalnızca keşif faaliyetlerine odaklanmanın doğru olmadığını ve her iki yönelimin aynı anda desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Dederling ve Pietsch (2023) de sürekli değişen sosyal, teknolojik ve doğal koşullarla çevrili günümüz okullarının, bu koşullara dinamik olarak yanıt verebilmelerinde ve uyum sağlamalarında okul yöneticilerinin kilit rol oynadığını belirtmekte, okul yöneticilerinin çift yönlülük becerilerine sahip olmasının örgütsel çift yönlülük becerilerinin gelişmesi için de temel niteliğinde olduğunu vurgulamaktadırlar. Araştırmacılar bu anlamda her iki yönelimi sergilemenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Kafetzopoulos (2022) liderlerin her iki yönelim arasında esnek bir şekilde geçiş yapmalarının önemli bir nitelik olduğunu, çift yönlülüğün hem örgütsel hem de çevresel değişimlere uyan liderlik davranışlarına karşılık geldiğini ifade etmektedir. Çoban, Yalçın, Özdemir ve Kılınç (2024) ise karar almayı merkezden uzaklaştırmayı ve daha dinamik bir okul ortamı yaratmayı amaçlayan eğitim reformlarının çift yönlülük becerilerinin varlığını ve okullarda dengeli bir şekilde kullanımı desteklediğini vurgulamaktadır. Örgütlerin kullanıma ve keşfe yönelik kapasitelerinin gelişmesinin okul müdürlerine öğretim faaliyetlerine daha fazla yönelme imkânı sağlayabildiğini, çift yönlülük kapasitesinin düşük olmasının okullarda öğretimsel uygulamaların değiştirilmesinde veya yenilenmesinde kısıtlayıcı bir unsur olabileceğini belirtmektedirler. Bingham ve Burch (2019) da okulları çift yönlülük becerilerine sahip kurumlar haline getirmenin, okulların değişimleri fark etmelerini, bu doğrultuda uygulamalar geliştirmelerini ve çoklu talepleri yönetmelerini sağlamaya yardımcı olacağını vurgulamıştır. Bu nedenle de okulların çift yönlülük becerilerini geliştirmeye yönelik uygulamalar geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmada sokak düzeyinde bürokrat olan okul müdürlerinin eğitim hizmetinin sunulması sırasında okulun iç ve dış çevresinden gelen pek çok talep ve beklenti ile karşılaştıkları, bunları karşılamak için yasa ve yönetmelikleri referans aldıkları, ancak bu çerçevede değerlendirildiğinde bazı durumların karşılık bulamadığı için farklı yollar denedikleri ortaya çıkmıştır. Hanhörster ve Tippel (2024) bu bulguya benzer şekilde sokak düzeyindeki bürokratların faaliyetinin yetersiz kaynaklarla başa çıkmaktan daha fazlasını içerebileceğini ortaya koymakta; okul personelinin kendilerini standart görevleriyle sınırlamadıklarını, çeşitli taleplerle karşı karşıya kalmalarına ve birçoğunun kapasitelerinin sınırlarında çalışmasına rağmen, faaliyet alanlarını resmi ve bazen de gayri resmi olarak nasıl

genişlettiklerini vurgulamaktadır. Benoliel ve Schechter (2017), sokak düzeyinde bürokrat olarak okul müdürlerinin politika uygulamalarının sınırlarının belirlenmesinde kritik rolü bulunduğunu ve bu nedenle okulun iç ve dış çevresiyle ilişkiler geliştirmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda okul müdürlerinin ortaklıklar kurmak ve iş birlikleri geliştirmek gibi girişimcilik rolleri sergilemelerini önermektedir. Davidovitz & Schechter (2024) de okul müdürlerinin eğitim hizmetinin sunulmasının sokak düzeyindeki araçları olarak önemli rolü bulunduğunu vurgulamakta; bu amaçla, profesyonel gelişim programları hazırlanmasını ve okul müdürlerinin bu programlara katılımlarının sağlanmasını önermektedir. Bu tür programlar ayrıca sokak düzeyindeki araçların etkili bir şekilde hareket etmesini sağlayan şeyin ne olduğu ve okulların hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için başkalarını bu sürece nasıl dahil edebilecekleri konusundaki anlayışlarını da geliştirebileceğini savunmaktadır. Moller, A. M., & Gron, C. H. (2024) çatışan talepler ve değerler arasında önceliklendirme yapma ve bunu kamuya karşı duygusal ve ahlaki mesafe eksikliği ile karakterize edilen durumlarda yapmanın sokak düzeyi bürokratları üzerinde baskı yarattığını belirtmekte, bu tür ikilemlerin önceliklendirmeye dayalı olarak alınan kararların temelleri açıklığa kavuşturulduğunda çözülebileceğini görüşünü ileri sürmektedir. Bu durumun ise sokak düzeyi bürokratlarının iş tatminini artıracaklarını ve tükenmişliği azaltacaklarını vurgulamaktadır. Karaevli, Çeven ve Korumaz (2022), Türkiye’de eğitim politikalarının uygulama sürecine nasıl yansıdığını sokak düzeyinde bürokratların deneyimlerinden hareketle ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada eğitim paydaşlarının politikaların uygulanmasında farklı bakış açılarına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte sokak düzeyi bürokratlarının politika belgelerindeki bazı alanları diğerklerine göre daha öncelikli olarak değerlendirdikleri ve bu bakış açısını uygulamalara da yansıttıkları bulgusuna ulaşmıştır.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1. Sonuç

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırma biçimlerini ve bu anlamlandırma biçiminde etkili olan faktörleri Weick'in (1995) Anlamlandırma Teorisi aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda farklı lise türlerinde görev yapan on okul müdürünün mesleki rollerini nasıl anlamlandırıdıkları kapsamlı bir şekilde derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın neticesinde aşağıdaki bazı sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul müdürleri öncelikle mesleki rollerini anlamlandırma biçimlerini farklı tanımlamalarla ifade etmişlerdir. Bu tanımlamalarda öne çıkan belirgin kavramlar temsilci, kılavuz ve gönüllü olmuştur. Dolayısıyla mesleki roller bu üç kavram etrafında kümelenmiştir. Mesleki rollerini temsilci şeklinde ifade etmelerinde eğitimin devlet adına kamu hizmeti olarak sunulmasında aracı olmaları ve okul müdürlüğünün öğretmenliğe ek görev olması sunulan başlıca gerekçeler arasında yer almaktadır. Okulun karmaşık yapısı gereği işleri organize etmede, iş akışını sağlamada ve kriz sürecini yönetmedeki rolü ise “kılavuz” olarak belirlenmiştir. Okuldaki işlerin çokluğu ve çeşitliliği bu işlerin öğrenci, öğretmen ve velilerin faydasına olacak şekilde yürütülmesi ise okulda rehberlik ihtiyacı doğurmakta, bu durum müdürlerin bu rehberliği üstlenmesi ile sonuçlanmaktadır. Son olarak ülkeye hizmet etmek ve öğrenciler için faydalı işler yapmak adına kendi tercihleri doğrultusunda bu görevi yerine getirmeleri “gönüllü” olarak ifade ettikleri rolü ortaya çıkarmıştır. Özlük haklarının zayıf, maddi tatminin yetersiz ve sorumluluğunun fazla yetkisinin az olmasına rağmen böyle bir role bürünmüş olmaları müdürlük görevini seçmelerinde ve belki de sürdürmelerinde oldukça güçlü bir duygusal bağ oluşturmuştur.

Okul müdürlerinin mesleki rollerini bu şekilde anlamlandırmalarında pek çok faktörün etkili olduğunu söylemek mümkün. Bu faktörlerin okul müdürlerinin yasal olarak tanımlanma, seçilme ve atanma biçimi, okul müdürlüğü konusundaki deneyimleri, okulun

paydaşlarıyla kurulan iletişim ve etkileşimlerinden doğan inançları olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında yönetmelikte tanımlı görevleri ve sorumlulukları, yasal sınırlar çerçevesinde hizmet sunmaya çalışmaları, mevcut seçme ve atama usulü belirleyici bir etkiye sahiptir. Yasal tanımları, üstlenecekleri roller konusunda müdürler açısından bir sınır çizmekte, bu sınırlar çerçevesinde görevlerini anlamlandırmaya ve hareket etmeye yönlendirmekte, bu noktada ise idari işlerin yürütülmesi ön plana çıkmaktadır. Okul müdürleri, öğretimsel işlerin önemli olduğunu bilseler de önceliği idari işlere vermekte ve zamanlarının çoğunu bu işlere harcamaktadırlar. Dolayısıyla okul müdürleri değişime ayak uydurma, yenilik yapma gibi keşif yönelimli faaliyetlerden ziyade mevcut yapıyı korumayı içere kullanım yönünde faaliyetlere yönelmekte, çift yönlülük becerileri arasında dengeli kuramamaktadırlar. Bu anlamda okul müdürlerinin anlamlandırma biçiminin okulları statükoya itebileceği söylenebilir. Bununla birlikte okul müdürlerinin ifade ettiği rehberlik etme, organize etme gibi roller, çağdaş liderlik rolleriyle örtüşmekte ancak çağdaş liderlik rollerini kısıtlı olarak yansıtmaktadır. Hızlı toplumsal, teknolojik ve ekonomik değişimlerin yaşandığı bir çağda okul müdürlerinin rollerinin de değişmesi ve çeşitlenmesi kaçınılmaz görünmektedir.

Okul müdürlerinde bu görevin yürütülmesi için gerekli olan becerilerin ve mesleki donanımın öğretmenlerden beklenenden farklı olduğu, yapılan yönetici seçme ve atama sürecinin bu becerileri ölçmede yetersiz kaldığı düşüncesi hakimdir. Bununla birlikte okul müdürleri birçok beceri açısından kendilerini öğretmenden daha nitelikli olarak değerlendirmektedirler. Aslında bu durum bir ikileme işaret etmektedir. Okul müdürlüğünün bir meslek olarak yapılması gerektiği okul müdürlerinin söylemlerine yansımaya rağmen okul müdürlüğü yapmak için gerekli olan bilgi, beceri ve yeterlilikleri öğretmenlik için gerekli olanlardan farklı görmedikleri biçiminde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin, geçmişte karşılaştıkları okul müdürleri ile ilgili yaşantıların ve yöneticilikte edindikleri tecrübelerin de mesleki rollerini bu şekilde anlamlandırmalarında oldukça önemli bir yeri bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında, kendi öğrencilik yıllarında ve öğretmenlik yaptıkları süreçte karşılaştıkları okul müdürleriyle yaşantıları ve müdür yardımcısı ve müdür olarak görev yaptıkları süreçte edindikleri yönetsel tecrübeler oldukça yönlendirici unsurlar olarak ortaya

çıkılmaktadır. Okul müdürleri, gözlemledikleri yönetici davranışlarını öğretmen ve öğrencinin iyi olma haline, müdürün okulun paydaşları arasında değer görmesine ve sevilmesine katkı sağladıysa uygulamayı, değilse o davranışı sergilememeyi tercih etmektedirler. Bunların yanı sıra okul müdürlerinin hangi rolleri sergileyecekleri üzerinde deneyimlerinin yarattığı güven ve engellenme duygusu da etkili olmaktadır. Okul müdürleri tecrübeleri ışığında hareket ederek olası tehlikeleri fark edebildiklerini, karşılaştıkları krizleri yönetebildiklerini ve kendilerini gerek mesleki konum gerekse kişisel itibar açısından koruyabildiklerini düşünmektedirler. Ayrıca okullarda yaratmak istedikleri değişimleri özellikle bürokratik kademelerin baskısı ve öğretmenlerin gösterdiği direnç nedeniyle gerçekleştirememekte, bu durum okul müdürlerinin engellenme duygusu yaşamalarına sebep olmaktadır. Bu anlamda okul müdürleri rollerini, eğitim yönetimi alanının bilgi ve birikiminden ziyade kendi yönetsel tecrübeleri doğrultusunda öğrenmekte, anlamlandırmakta ve bu doğrultuda icra etmektedirler. Bu tür deneyimler zaman zaman gizli bir tuzak olarak örgütün işleyişini etkileyebilmekte ve değişimin önüne setler çekebilmektedir. Bu durum ise okul müdürlerinin yenilik yapmak, girişimde bulunmak yerine mevcut yapıyı sürdürme yönündeki eylemlerine kaynaklık edebilmektedir.

Okul müdürlerinin yaşantılardan ve okulun sosyal çevresi ile kurduğu iletişimden meydana getirdiği mesleki yeterlik ve duygu odaklı inançları da mesleki rollerini anlamlandırmalarında etkili olmaktadır. Okulun değişken ve karmaşık yapısı gereği ortaya çıkan çok ve çeşitli işler müdürlerin hızlı, esnek ve çevik düşünüp zaman kaybetmeden karar almasını, rehberlik yapmasını ve karışık/binişik işleri düzenli bir biçimde organize etmesini gerektirmektedir. Bu nedenle okul müdürlüğü riskli ve iş yükü fazla bir görev gibi algılanmakta ve okul müdürünün duygu boyutunda cesaret ve fedakârlık, beceri boyutunda da esnek olma ve koordine etme yetkinliğine sahip olması gerektiği inancı bulunmaktadır. Bununla birlikte sosyoekonomik düzeyi düşük olan okullarda görev yapan müdürlerin zorlu koşullarla başetmede daha esnek ve atak davrandıkları, çevreyle iş birliğine daha açık oldukları görülmektedir.

Okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırma biçimi hangi eylemleri ortaya koyacağı üzerinde de belirleyici olmaktadır. Okul müdürlerinin kendilerini tanımlama biçimi neyi ipucu olarak seçeceklerini/ paranteze alacaklarını ve bu doğrultuda hangi eylemleri ortaya koyacaklarını etkilemektedir. Temsilci, kılavuz ve gönüllü olarak ifade edilen roller, okul müdürlerinin okuldaki işlere ve sorunlara odaklandığına işaret etmekte,

yazışmaların yapılması, personel işlerinin yürütülmesi, bakım onarım işlerinin yapılması gibi eylemlere yönelmesine sebep olmaktadır. Bu açıdan anlamlandırma biçimlerine göre okul müdürleri planlı, plansız, rutin ve rutin olmayan işlerde önceliği ağırlıklı olarak idari işlere vermektedirler.

Okul müdürlerinin müdürlüğe dair tecrübeleri birtakım inançlar geliştirmelerine, mesleki rollerini bu inançlar çerçevesinde de anlamlandırmalarına neden olmaktadır. Mesleki rolün tecrübeye dayalı güven ile engellenme duygusu ekseninde yorumlanması sıklıkla riskten kaçınmaya ve mevcut yapıyı korumaya yönelik eylemlerin tercih edilmesine sebep olmaktadır.

6.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında etkili olan birçok faktör olduğunu ortaya koymaktadır. Okul müdürlerinin eğitim politikalarının ve reformlarının okullarda uygulanması, pozitif okul ikliminin oluşturulması, öğretmenlerin motivasyonlarının ve performanslarının artması ve öğrenci başarısının artırılması üzerindeki etkileri düşünüldüğünde bu faktörlerin titizlikle ele alınması oldukça önemlidir. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçlarından hareketle politika yapıcılara, uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Politika Yapıcılar için Öneriler

Okul müdürlerinin raporlama, bütçe ve personel yönetimi gibi bürokratik iş yükleri mesleki rollerinin odağını değiştirebilir ve çift yönlülük becerileri açısından değerlendirildiğinde kullanıma yönelik eylemlere yönelmelerine sebep olabilir. Bu anlamda bürokratik görevlerin yoğunluğunu azaltmak amacıyla okullara daha fazla müdür yardımcılığı pozisyonu verilebilir. Müdür yardımcılarının bazılarını teknik roller bazılarını öğretimsel liderlik roller verilerek okul müdürlerinin yükleri azaltılabilir. Okul müdürlerinin okulların gelişimini sağlayacak keşif yönelimli eylemler ortaya koymalarını özendirmek amacıyla bu tür eylemler MEB tarafından ödüllendirilebilir.

Okul müdürlerinin mesleklerini anlamlandırmalarında yasal görevlerinin ve sorumluluklarının etkili olduğu düşünüldüğünde yönetmelikte tanımlanan görevlerinin kapsamının, mevcut yönetici atama ve seçme usulünün okul müdürlerinin sahip olması gereken mesleki ve kişisel özellikler doğrultusunda yeniden çerėevenmesi önerilebilir. Yönetmeliklerde, seçme ve atanma usulünde okul müdürlerinin mesleki rollerine ilişkin niteliklere yer vermek bu göreve talip olanların bu rolleri sergilemeleri için gereken becerileri geliştirmelerine ve görevi başında olanların ise bu rolleri gerėekleřtirmelerine etki edebilir.

Okul müdürlüğünün öğretmenlikten farklı mesleki bilgi, beceri ve yetkinlik gerektirmesi, bu durumun okul müdürlerinde düşük motivasyon ve istek kaybı yaratması sebebiyle okul müdürlüğü öğretmenliğe ek görev olmaktan çıkarılabilir.

Okul müdürlüğü için profesyonel meslek kanunu çıkarılabilir. Bu kanunda okul müdürlerinin hakları, sorumlulukları, seçilmesi, yetiştirilmesi, atanması, kariyer basamağında nasıl ilerleyeceği hususlar düzenlenebilir.

Okul müdürlerinin çeşitli ölçütler doğrultusunda adaylıktan uzmanlığa doğru ilerleyebilecekleri belirli dönemlere ayrılmış mesleki gelişim eğitimleri yapılabilir. Bu eğitimlere okul müdürlerinin bu görevde bulundukları sürece, yılı fark etmeksizin dahil olmaları sağlanabilir.

Okul müdürleri öğretmenler arasından tercih edenlerin seğtiği bir görevdir. Ancak bu iki görev farklı yeterlilikler ve beceriler gerektirmektedir. Bu nedenle okul müdürü olmak isteyenler için eğitim yönetimi alanında en az yüksek lisans yapmış olma şartı aranmalıdır.

Okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırmalarında okul yöneticiliğine dair geğmiş yaşantıları belirleyici görünmektedir. Bu durum iki boyutta değerlendirilebilir. Bu anlamda öncelikle olumlu deneyimlerin paylaşımına olanak verecek, kıdemli ve eğitim yönetimi alanında eğitimi olan okul müdürlerinin, göreve başlayan ve yeni başlayacak müdürlere hem yüz yüze hem de online olarak mentörlük yapacağı, geribildirim sağlayacağı bir iletişim ağı kurulabilir. Bu yolla tecrübesi az olan müdürlerin gördüğünü yapmak yerine eğitim yönetimi alanının bilgisine sahip deneyimli okul müdürlerinden rehberlik olarak görevini icra edeceği gibi mesleki gelişimi de takip edilebilir. İkinici olarak okul müdürlerine

göreve başlamadan önce ve görevleri süresince eğitim yönetimi alanı uzmanları tarafından sistematik olarak eğitimler verilebilir ve atölye çalışmaları yapılabilir. Okul müdürleri için içeriği sorun çözme, karar verme, işbirlikli çalışma için gerekli becerileri edinebilecekleri eğitim programları planlanabilir.

Okul türlerindeki farklılıklar (meslek lisesi, Anadolu lisesi, fen lisesi, sosyal bilimler lisesi, imam hatip lisesi vb.) okul müdürlerinin sahip olması gereken bilgi ve beceriler açısından da farklılıklara sebep olabilmektedir. Bu anlamda okul müdürlerinin mesleki gelişim eğitimlerinin içerikleri görev yaptıkları okul türü dikkate alınarak oluşturulabilir.

Uygulayıcılar için Öneriler

Okul müdürleri sadece okuldaki öğretmenlerle, öğrencilerle, destek personeliyle değil okulun bulunduğu çevredeki kişilerle de etkileşim halindedir. Bu durum sokak düzeyinde bürokrat olarak tanımlanan okul müdürlerinin iletişim ve etkileşim halinde bulunduğu topluluğun beklentilerini, taleplerini fark etmelerini, anlamalarını ve bunlara özgü stratejiler geliştirmelerini gerektirebilir. Ayrıca okul müdürleri okulun bulunduğu bölgedeki topluluklarla, paydaşlarla ilişkileri yönetmek durumunda da kalabilmektedirler. Bu bağlamda okul müdürlerinin güçlü iletişim becerilerine sahip olmaları, beklentilere etkili bir şekilde yanıt verebilmeleri için beceri odaklı eğitimlerden yararlanabilir.

Okul müdürlerinin mesleki rolleri gereği ortaya koydukları eylemlerin çift yönlülük becerilerinden kullanıma mı yoksa keşfe mi yönelik olduğu konusunda farkındalıklarının artması sağlanabilir.

Okul müdürlerinin deneyim ve bilgi paylaşımı yapabilecekleri, bununla birlikte işbirlikli çalışmalar yürütmelerine imkân verecek okul müdürü bazlı dernekler kurulabilir.

Araştırmacılar için Öneriler

Çift yönlülük becerilerinin neler olduğuna, bu becerilerinin okullarda dengeli bir şekilde ortaya konulacak eylemler yoluyla nasıl yansıtılacağına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Okul müdürlerinin mesleki rollerine dair inançlarını ve bu inançların oluşmasına sebep olan faktörlerin ortaya çıkmasını sağlayacak araştırmalar ve bu doğrultuda ihtiyaç analizi yapılabilir. Ayrıca okul müdürlerinin mesleki gelişim eğitimlerine duygusal dayanıklılık, çeviklik gibi görevlerini olumlu inançlarla yürütmelerine imkân verecek içerikler eklenebilir.

Okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarına dair kamu ve özel okul müdürlerini de içine alan daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir. Bu çalışmayla okul müdürlerinin mesleki rollerini anlamlandırma biçiminde etkili olan farklı nedenler tespit edilebilir. Ayrıca bu durumun belirlenmesinde kullanılabilecek çeşitli lme araçları da geliştirilebilir.

Okul müdürleri bu görevi zor, riskli ve fedakârlık gerektren bir iş olarak ifade etmişlerdir. Bu gerekçelere rağmen bu görevi seçmelerinde ve yürütmelerinde asıl motivasyon kaynağının ne olduğu araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Agrawal, V. (2012). Managing the Diversified Team: Challenges and Strategies for Improving Performance. *Team Performance Management*, 18, 384-400. <https://doi.org/10.1108/13527591211281129>
- Akbaba Altun, S. ve Bulut, M. (2023). Okul yöneticileri COVID-19 salgını sırasında krizleri nasıl yönetti? *Küresel Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 7(3), 234-248. <https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.7.3.1275>
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelere farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 1-30.
- Aksoy, H. H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 37- 49.
- Aksoy, B. (2014). Örgütsel Analizde Alternatif Bir Bakış Açısı: Karl Weick ve Anlam Yaratma. *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, 29, 42-63.
- Akyol, B., ve Yeşilbaş Özenç, Y. (2021). Singapur ile Türkiye’de Okul Yöneticisi ve Öğretmen Seçme ve Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 904-925. <https://doi.org/10.37217/tebd.919484>
- Allard-Poesi, F. (2005). The paradox of sensemaking in organizational analysis. *Organization*, 12(2), 169-196. <https://doi.org/10.1177/1350508405051187>
- Altın, F., ve Vatanartıran, S. (2014). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme, atama ve sürekli geliştirme model önerisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 17-35.
- Altunay, E. ve Ofluoğlu, K. (2023). Okul yöneticilerinin okul yönetimine yönelik inançlarının incelenmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 20(2), 177-190.
- Ancona, D. (2012). Sensemaking: Framing and acting in the unknown. *The handbook for teaching leadership: knowing, doing, and being*.
- Arar, K. ve Örucü, D. (2022a). Post-migration ecology in educational leadership and policy for social justice: Welcoming refugee students in two distinct national contexts. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432221136404>
- Arar, K. ve Örucü, D. (2022b). The research on educational leadership for refugees since 2009: an international systemic review of empirical evidence. *International Journal of Leadership in Education*, 1-37. DOI: 10.1080/13603124.2022.2068190
- Armağan, Y., Öz, M. ve Sever, M. (2020). School principals and human relations. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(1), 1-58. doi: 10.14527/kuey.2020.001

- Arpacı, S. Ç. (2023). Sokak Düzeyi Bürokratlarının Örgütsel Adalet Algılamalarının Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkisi: İzmir Tapu Müdürlüklerinde Bir Araştırma. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 6(1), 216-234. <https://doi.org/10.33712/mana.1197323>
- Aslan, H. ve Karip, E. (2014). Okul müdürlerinin liderlik standartlarının geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 255- 279. doi: 10.14527/kuey.2014.011
- Aslan, C. ve Arastaman, G. (2024). Okul müdürü olma istekliliğinde liderlik etme motivasyonunun rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(89), 256-269. <https://doi.org/10.17755/esosder.1335529>
- Aslanargun, E. (2011). Türkiye’de okul yönetimi ve atama yönetmelikleri. *Education Sciences*, 6(4), 2646-2659.
- Aslanargun, E. ve Atmaca, T. (2017). Okul müdürlüğü atamalarında idari yargının iptal gerekçeleri ve öne çıkan hususlar. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 545-559.
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2), 349-368.
- Atış, D. ve Dilbaz, E. (2022). Okul yöneticilerinin yönetim becerilerinin etkili okul bağlamında değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 442-467. <https://doi.org/10.18039/ajesi.910568>
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Ayhan, İ. (2023). A comparative analysis of procedures regarding the selection and training processes of school administrators: The case of Finland, Germany, England and Türkiye. *Okul Yönetimi*, 2(2), 147-158.
- Aypay, A. (2001). Örgütsel analizde teorik gelişmeler: Yeni kurumsalcılık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 501-511.
- Bakioğlu, A. ve Demiral, S. (2014). Okul Yöneticilerinin Belirsizlik Durumlarını Algılama ve Karar Verme Tarzları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38(38), 9-36.
- Bakioğlu, A. ve Demirbilek, M. (2019). Okul müdür yardımcılarının görevlerinden ayrılma nedenleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 52(3), 737-770. <https://doi.org/10.30964/aubfd.505268>
- Balcı, A. (1982). Eğitim yöneticilerinin hizmet içinde yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 174-184. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000807
- Balcı, A. (1988). Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 435-448.

- Balcı, A. (2008). Türkiye’de eğitim yönetiminin bilimleşme düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 181-209.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 196- 208.
- Balcı, A. (2021). *Etkili okul*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Balcı, A. (2021). Okul yöneticiliğinin meslekleşmesi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 62-78. doi: 10.52848/ijls.880112
- Balıkçı, A. (2016). Bürokrasi ve gündelik hayat bağlamında okul müdürlüğünün incelenmesi [*Investigating of principalship in the context of bureaucracy and daiy life*] [Unpublished doctoral dissertation]. Osmangazi University, Eskişehir.
- Balıkçı, A. ve Aypay, A. (2018). Okul müdürlerinin bürokrasi gündelik hayat etkileşimi. *Turkish Studies Social Sciences*, 13(10), 787-811. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13396>
- Balogun, J. ve Johnson, G. (2004). Organizational restructuring and middle manager sensemaking. *Academy of Management Journal*, 47(4), 523-549.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 75-93.
- Balyer, A. (2013). Okul müdürlerinin öğretimin kalitesi üzerindeki etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 181-214.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182- 197.
- Balyer, A. (2014). School Principals’ role priorities. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 24-40.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin öz-yeterlik algıları ve mesleğe yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 35-61. <https://doi.org/10.29065/usakead.306507>
- Benoliel, P. (2015). Managing senior management team boundaries and school improvement: an investigation of the school leader role. *International Journal of Leadership in Education*, 20(1), 57–86. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1053536>
- Benoliel P, Schechter C (2017) Promoting the school learning processes: Principals as learning boundary spanners. *International Journal of Educational Management*, 31(7): 878-894.

- Benner, M. J. and Tushman, M. L. (2003). Exploitation, exploration, and process management: the productivity dilemma revisited. *Academy of Management Review*, 28(2), 238-256.
- Berson, Y., and Oreg, S. (2016). The role of school principals in shaping children's values. *Psychological Science*, 27(12), 1539-1549. <https://doi.org/10.1177/0956797616670147>
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 153-173.
- Bingham, A. J., & Burch, P. (2019). Reimagining complexity: Exploring organizational ambidexterity as a lens for policy research. *Policy Futures in Education*, 17(3), 402-420. <https://doi.org/10.1177/1478210318813269>
- Binkley, N. (1997), Principals' role in policy change: mediating language through professional beliefs. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 56-73. <https://doi.org/10.1108/09578239710156980>
- Birkinshaw, J., and Gupta, A. K. (2013). Clarifying the distinctive contribution of ambidexterity to the field of organization studies. *The Academy of Management Perspectives*, 27(4), 287-298. <http://dx.doi.org/10.5465/amp.2012.0167>
- Birkinshaw, J., and Gibson, C. (2004). Building ambidexterity into an organization. *Sloan Management Review*, 45(4), 47-55.
- Boer, N. (2020). How do citizens assess street-level bureaucrats' warmth and competence? *A Typology and Test. Public Admin Review*, 80, 532-542. <https://doi.org/10.1111/puar.13217>
- Boudes, T., and Laroche, H. (2009). Taking off the Heat: Narrative sensemaking in post-crisis inquiry reports. *Organization Studies*, 30(4), 377-396. <https://doi.org/10.1177/0170840608101141>
- Bozkurt, C. ve Bellibaş, M. Ş. (2016). Görevlendirme kapsamında çalışan okul yöneticilerinin atanma yöntemleri ve yeterliliklerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 46-74. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.56711>
- Brauckmann, S. and Schwarz, A. (2015). No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. *International Journal of Educational Management*, 29(6), 749-765. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2014-0138>
- Brodin, E. Z. (2012). Reflections on street-level bureaucracy: Past, present, and future. *Public Administration Review*, 72, 940-949. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2012.02657.x>
- Brown, A. D., Colville, I., & Pye, A. (2015). Making Sense of Sensemaking in Organization Studies. *Organization Studies*, 36(2), 265-277. <https://doi.org/10.1177/0170840614559259>

- Buffat, A. (2015). Street-level bureaucracy and e-government. *Public Management Review*, 17(1), 149-161. DOI: 10.1080/14719037.2013.771699
- Bursalıoğlu, Z. (1976). Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri: ilköğretmen okulu müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin bir araştırma. *A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları*, 9(1), 321- 324. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000452
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Bush, T. (2007). Educational leadership and management: Theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T. (2018a). *Eğitim liderliği ve yönetim kuramları*. Ankara: PEGEM Akademi Yayınları.
- Bush, T. (2018b). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>
- Bush, T., and Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417-429. <https://doi.org/10.1177/0263211X020304004>
- Butt, G., and Gunter, H. (2005). Challenging modernization: remodelling the education workforce. *Educational Review*, 57(2), 131-137. <https://doi.org/10.1080/0013191042000308314>
- Bülbül ve Demirbolat-Ottekin, A. (2014). Hesap verebilirlikle ilgili Türk Milli Eğitim sistemine yönelik bir değerlendirme. *Eğitim ve Bilim*, 39 (174), 39-52. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.1559>
- Bümen, N., and Holmqvist, M. (2022). Teachers' sense-making and adapting of the national curriculum: a multiple case study in Turkish and Swedish contexts. *Journal of Curriculum Studies*, 54(6), 832-851. <https://doi.org/10.1080/00220272.2022.2121178>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S. ve Sindi, Ş. (2021). Okul müdürlerinin iş doyumu: Nitel bir çalışma. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(Armağan Sayısı), 69-88. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.637436>
- Carmeli, A., and Halevi, M. Y. (2009). How top management team behavioral integration and behavioral complexity enable organizational ambidexterity: The moderating role of contextual ambidexterity. *The Leadership Quarterly*, 20(2), 207-218. doi:10.1016/j.leaqua.2009.01.011
- Catano, N., and Stronge, J. H. (2007). What do we expect of school principals? Congruence between principal evaluation and performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 379-399. <https://doi.org/10.1080/13603120701381782>

- Çoban, Ö., Yalçın, M. T., Özdemir, N., & Kılınç, A. Ç. (2024). Exploring the moderator role of organisational ambidexterity in the relationship between instructional leadership and teacher instructional practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432241291193>
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı varolan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Coburn, C. E. (2005). Shaping teacher sensemaking: School leaders and the enactment of reading policy. *Educational Policy*, 19(3), 476-509. DOI: 10.1177/0895904805276143
- Coburn, C. E., Hill, H. C. and Spillane, J. P. (2016). Alignment and accountability in policy design and Implementation: The common core state standards and implementation research. *Educational Researcher*, 45, 243–251. doi:10.3102/0013189X16651080
- Cooner, D., Quinin, R. and Dickman, E. (2008). Becoming a School Leader: Voices of transformation from principal interns. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 12(7), 1-12.
- Corley, K.G., & Gioia, D.A. (2011). Building theory about theory building: What constitutes a theoretical contribution? *Academy of Management Review*, 36(1), 12- 32. DOI:10.5465/AMR.2009.0486
- Coşkun Demirpolat, B. (2016). Büyük göç: Okul yöneticilerinin öğretmenliğe dönüşü. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(8), 127-150.
- Council Of Chief State School Officers. (2008). *Educational leadership policy standards: ISLLC 2008: As adopted by the National Policy Board for ...educational Administration*. Washington, DC: Author. pp 3. Available from http://www.ccsso.org/Documents/2008/Educational_Leadership_Policy.
- Cömert, M. ve Dönmez, B. (2018). Okul yöneticilerinin ertelemecilik davranışları, iş yükleri ve kişilik özelliklerine ilişkin algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 1-18. DOI: 10.19160/ijer.409300
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed: S. B. Demir). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Çekmecelioğlu, H. G., Günsel, A., & İlhan, Ö. Ö. (2018). Keşifsel ve geliştirici yeteneğe dayalı çift yönlülük: Dönüşümcü liderlik, çift yönlülük, firma yenilikçiliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Business and Economics Research Journal*, 9(1), 137-150.
- Çelik, V., Kitapçı, H., & Çetin Karabat, B. (2022). Örgütsel Öğrenme Kapasitesi, Çift Yeteneklilik, Çevre Dinamizmi ve Yenilik Performansı İlişkisi. *Bilgi Yönetimi*, 5(2), 239-255. <https://doi.org/10.33721/by.1062770>
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (4), 1637- 1648. DOI: 10.24106/kefdergi.3204

- Çinkır, S. (2010). İlköğretim okulu müdürlerinin sorunları: Sorun kaynakları ve destek stratejileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 1027-1036.
- Davidovitz, M., & Schechter, C. (2024). Agentic leaders: School principals as street-level managers. *Management in Education*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/08920206241269428>
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (2010). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. John Wiley & Sons.
- Dedering, K., & Pietsch, M. (2023). School leader trust and collective teacher innovativeness: on individual and organisational ambidexterity's mediating role. *Educational Review*, 1-30. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2195593>
- Degenhardt, L. M. (2006). *Reinventing a school for the 21st century: A case study of change in a Mary Ward School*. (Doktora tezi). ProQuest Dissertations and Theses veri tabanından erişildi. <https://acuresearchbank.acu.edu.au/item/87v98/reinventing-a-school-for-the-21st-century-a-case-study-of-change-in-a-mary-ward-school>
- De Jong, D., Grundmeyer, T., and Yankey, J. (2017). Identifying and addressing themes of job dissatisfaction for secondary principals. *School Leadership & Management*, 37(4), 354–371. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1338253>
- DeMatthew, D. (2015). Making Sense of Social Justice Leadership: A Case Study of a Principal's Experiences to Create a More Inclusive School. *Leadership and Policy in Schools*, 14, 139–166. DOI: 10.1080/15700763.2014.997939
- Dembovski, F. (2007). The changing roles of leadership and management in educational administration. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(1), 1-58.
- Demirhan, G., Aypay, A., Yücel, C. (2018). Türkiye’de Eğitim Yönetimi Alanında Araştırma Geleneği ve Paradigma: Ontolojik ve Epistemolojik Kabuller. *Journal of Turkish Studies*, 13(11), 467-486. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13214>
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2014). Okul müdürlerinin bakış açısıyla okul müdürlüğü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 1-24.
- Dervin, B. (1998). Sense-making theory and practice: an overview of user interests in knowledge seeking and use. *Journal of Knowledge Management*, 2(2), 36-46. <https://doi.org/10.1108/13673279810249369>
- Dervin, B. (1983). An overview of sensemaking research: concepts, methods, and results to date. *International Communications Associates*. Available from <http://communication.sbs.ohiostate.edu/sense-making/art/artlist.html>
- Devos, G., and Bouckennooghe, D. (2009). An Exploratory Study on Principals' Conceptions about Their Role as School Leaders. *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 173–196. <https://doi.org/10.1080/15700760902737196>
- Diktaş, A. (2021). Okul yöneticilerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları güncel sorunlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(80), 58-79.

- Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 441-462. <https://doi.org/10.1108/09578239910288414>
- Duncan, B. L. (1976). Differential social perception and attribution of intergroup violence: Testing the lower limits of stereotyping of Blacks. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(4), 590-598. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.4.590>
- Duygulu, A., Yenel, K. ve Cemaloğlu, N. (2023). Türkiye’de okul yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin nitel bir araştırma. *Baskent University Journal of Education*, 10(2), 163-176.
- Erdoğan, E. ve Gökçe, F. (2022). Okul müdürlerinin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile Mintzberg’in yönetici rolleri arasındaki ilişki (Bursa il örneği). *Turkish Studies-Education*, 17(4), 679-697. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.62638>
- Eren, E. (2006). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım.
- Erol, F. (1995). Okul müdürlerinin görevlerini başarmada karşılaştıkları engeller (Burdur İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 63-71.
- Fındıklı, M. A., ve Pınar, İ. (2014). Örgüt Kültürü Algısı ve Örgütsel Çift Yönlülük İlişkisi: Örgütsel Düzeyde Bilgi Paylaşımının Aracılık Etkisi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 21(1), 155-171. <https://doi.org/10.18657/yecbu.80040>
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16-20.
- Ganon-Shilon, S. and Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders’ sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4) 682-698. DOI: 10.1177/1741143216628536
- Ganon-Shilon, S., & Becher, A. (2024). Principals’ sense-making and sense-giving of their professional role tensions: School leaders’ professionalism and creative mediation strategies during Covid-19 crisis. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432241264693>
- Gawlik, M. A. (2015). Shared sense-making: How charter school leaders ascribe meaning to accountability. *Journal of Educational Administration*, 53, 393-415. doi:10.1108/JEA-08-2013-0092
- Gezer, Y. (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 60-73.
- Gioia, D. A. (2006). On weick: An appreciation. *Organization Studies*, 27(11), 1709-1721. <https://doi.org/10.1177/0170840606068349>
- Goldring, E., Huff, J., May, H. and Camburn, E. (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice? *Journal of Educational Administration*, 46(3), 332-352. <https://doi.org/10.1108/09578230810869275>
- Grisoni, L. ve Beeby, M. (2007). Leadership, gender and sense-making. *Gender, Work and Organization*, 14(3), 191-209. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0432.2007.00339.x>

- Grissom, J. A., and Condon, L. (2021). Leading schools and districts in times of crisis. *Educational Researcher*, 50(5), 315-324. <https://doi.org/10.3102/0013189X211023112>
- Gupta, A. K., Smith, K. G. and Shalley, C. E. (2006). The interplay between exploration and exploitation. *Academy of Management Journal*, 49(4), 693–706.
- Gümüşeli, A. İ. (1996). Okul müdürlerinin öğretim liderliğini sınırlayan etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 201.
- Gündüz, Y. ve Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 45-54.
- Güneş, A. M. ve Esmer, B. (2018). İlkokul, ortaokul ve lise okul müdürlerinin okul yönetimine ilişkin deneyimleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 843-864. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Habegger, S. (2008). The Principal's Role in Successful Schools: Creating a Positive School Culture. *Principal*, 88(1), 42-46.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2009, September). *Leadership for the 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Paper presented at the Chair Professors: Public Lecture Series, The Hong Kong Institute of Education, China.
- Hallinger, P. (2011), Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. and Heck, R. (2011). Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. DOI:10.1080/09243453.2010.536322
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hancock, D. R., Black, T. J., and Bird, J. V. (2006). A study of factors that influence teachers to become school administrators. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 6(1), 91- 105.
- Hanhörster, H., & Toppel, C. (2024). "We Stretched the Rules": How Street-Level Bureaucrats in Schools Shape Newcomers' Access to Resources. *Urban Planning*, 9. <https://doi.org/10.17645/up.8570>
- Hanushek, E. A., Link, S. ve Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>

- Harris, A. (2003). Distributed leadership and school improvements. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.
- Harris, A. (2020). COVID-19 – school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321–326. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0045>
- Harris, A., & Townsend, A. (2007). Developing leaders for tomorrow: releasing system potential. *School Leadership & Management*, 27(2), 167–177. <https://doi.org/10.1080/13632430701237339>
- Hausman, C.S. (2000). Principal role in magnet schools: transformed or entrenched? *Journal of Educational Administration*, 38(1), 25–46. <https://doi.org/10.1108/09578230010310966>
- Havermans, L. A., Den Hartog, D. N., Keegan, A., & Uhl-Bien, M. (2015). Exploring the role of leadership in enabling contextual ambidexterity. *Human Resource Management*, 54(Suppl 1), s179-s200. <https://doi.org/10.1002/hrm.21764>
- Hay, G. J., Parker, S. K., and Luksyte, A. (2021). Making sense of organisational change failure: An identity lens. *Human Relations*, 74(2), 180–207. <https://doi.org/10.1177/0018726720906211>
- Hazar, S. ve Saylık, A. (2021). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşmelerinin yordayıcısı olarak okul müdürlerinin denetim rolleri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1006-1022. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-914879>
- Hess, F. M., & Kelly, A. P. (2007). Learning to Lead: What Gets Taught in Principal-Preparation Programs1. *Teachers College Record*, 109(1), 244-274. <https://doi.org/10.1177/016146810710900105>
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2020). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hupe, P., and Hill, M. (2007). Street-Level bureaucracy and public accountability. *Public administration*, 85(2), 279-299.
- Hupe, P., and Buffat, A. (2014). A Public Service Gap: Capturing contexts in a comparative approach of street-level bureaucracy. *Public Management Review*, 16(4), 548-569. DOI: 10.1080/14719037.2013.854401
- Resmî Gazete. (2012, 30 Mart). İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (Sayı: 28261). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Kafetzopoulos, D. (2022), "Ambidextrous leadership: a narrative literature review for theory development and directions for future research". *Baltic Journal of Management*, 17(2), 206-232. <https://doi.org/10.1108/BJM-01-2021-0001>
- Karadağ, N. ve Özdemir, S. (2015). Okul kültürünün oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin okul müdürü görüşleri. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(4), 259-273. <https://doi.org/10.14486/IJSCS387>

- Karaevli, Ö., Çeven, G., & Korumaz, M. (2022). Implementing education policy: reflections of street-level bureaucrats. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(2), 488-502. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2118670>
- Karakütük, K. ve Özdoğan Özbal, E. (2019). Eğitim yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ile sorun çözmede kullandıkları teknikler. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(223), 33-60.
- Kars, M. and Inandi, Y. (2018). Relationship between school principals' leadership behaviours and teachers' organizational trust. *Eurasian Journal of Educational Research*, 74, 145-164, DOI: 10.14689/ejer.2018.74.8
- Kaya, Ç. (2018). Örgütsel Amaç Paradokslarının Stratejik Yönetim Okulları'ndan Kültür Okulu Açısından Değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 566-582.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2015). İlk defa ve yeniden okul müdürü görevlendirmesi: Sözlü sınav üzerine bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 471-498. doi: 10.14527/kuey.2015.018
- Kılınç, A. Ç., Koşar, S., Er, E. ve Koşar, D. (2017). Okul yöneticiliği görevinden öğretmenliğe dönüş: Yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim*, 10(3), 53-73.
- Kılınç, A. Ç. ve Gümüş, S. (2021). What do we know about novice school principals? A systematic review of existing international literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 54–75. DOI: 10.1177/1741143219898483
- Kılınç, A. Ç., Polatcan, M., Turan, S. and Özdemir, N. (2022): Principal job satisfaction, distributed leadership, teacher-student relationships, and student achievement in Turkey: A multilevel mediated-effect model, *Irish Educational Studies*, DOI:10.1080/03323315.2022.2061567
- Klein, G., Moon, B. and Hoffman, R. R. (2006). Making sense of sensemaking 1: Alternative perspectives. *Human-Centered Computing*, 70-73.
- Klein, J. and Ninio, R. (2019). School principals' key experiences and changing management patterns, *International Journal of Educational Management*, 33(5), 903-918. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2018-0135>
- Klein, G., Wiggins, S. and Dominguez, C. O. (2010). Team sensemaking. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 11(4), 304-320.
- Koçak, A. ve Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4(3), 21-28.
- Konan, N., Çelik, O. T. ve Çetin, R. B. (2018). Türkiye'de okul yöneticisi görevlendirme sorunu: Bir meta sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 92-113. doi: 10.9779/PUJE.2018.208
- Koşar, S., Sezgin, F., ve Aslan, H. (2013). Okul müdürlerinin resmi görev tanımlarının dışında olduğunu düşündükleri işlere ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 147-164.

- Kremer, L. (1983). The role of the elementary school principal -as perceived by Israeli principals an attempt at role analysis. *International Review of Education*, 37-46.
- Laff, J. R. (2021). *Sensemaking of education equity and equity policy: A case study of vice principal discourse* (Order No. 28417083). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2532594371). Retrieved from <https://www.proquest.com/dissertations-theses/sensemaking-education-equity-policy-case-study/docview/2532594371/se-2>
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), 217–235. <https://doi.org/10.1080/13603120110057082>
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2016). Characteristics of High-Performing School Districts. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 27–53. <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197282>
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. ve Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044538>
- Leithwood, K. & Duke, D. L. (1998) Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies, *Peabody Journal of Education*, 73:2, 31-50. DOI: 10.1207/s15327930pje7302_2
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40:1, 5-22, DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Lipsky, M. (1971). Street-level bureaucracy and the analysis of urban reform. *Urban Affairs Quarterly*, 391- 409.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage.
- Lunenburg, F. C. (2010). The principal and the school: what do principals do?. In *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal*, 27(4), 1- 13.
- Lunenburg, F. C., & Lunenburg, M. R. (2013). Convergent roles of the school principal: Leadership, managerial, and curriculum-instructional. *International journal of education*, 1(1), 1-9.
- Lüscher, L. S., and Lewis, M. W. (2008). Organizational change and managerial sensemaking: Working through paradox. *Academy of Management Journal*, 51(2), 221–240. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2008.31767217>

- Maitlis, S. (2005). The Social Processes of Organizational Sensemaking. *Academy of Management Journal*, 48(1), 21–49. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2005.15993111>
- Maitlis, S. and Christianson, M. (2014). Sensemaking in organizations: Taking stock and moving forward. *The Academy of Management Annals*, 8(1), 57-125. <http://dx.doi.org/10.1080/19416520.2014.873177>
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87.
- März, V., & Kelchtermans, G. (2013). Sense-making and structure in teachers' reception of educational reform. A case study on statistics in the mathematics curriculum. *Teaching and teacher education*, 29, 13-24. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.004>
- MEB. (2021). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- MEB. (2024). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme ve Görevlendirme Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/03/20240301-8.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı 2023 eğitim vizyon belgesi*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2024). 2022-2023 Türk milli eğitim sistemi (Yayın No. 88). Erişim adresi: <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/88>
- Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2023-2024, Mart 2024. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. Selahattin Turan (Çeviri Editörü). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Meyers, M. K. and Vorsanger, S. (2003). Street-level bureaucrats and the implementation of public policy. In G. Peters, B. and Pierre. (Eds.), *Handbook of public administration*, (pp. 245 – 254). London: Sage.
- Mintzberg, H. (1973). *Nature of managerial roles*. Harper, and Row.
- Mitchell, C. ve Castle, J. B. (2005). The instructional role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 409-433.
- Mom, T. J., Fourné, S. P., & Jansen, J. J. (2015). Managers' work experience, ambidexterity, and performance: The contingency role of the work context. *Human Resource Management*, 54(S1), 133-153.
- Moskop, B. C. (2022). *Understanding the Sensemaking Experiences of Cross-Collaborating Mid-Level International School Leaders: An IPA Study* (Doctoral dissertation, Northeastern University).

- Møller, A. M., & Grøn, C. H. (2024). Street-Level Leadership: Re-conceptualizing the Role of the Manager. *Review of Public Personnel Administration*, 44(3), 544-565. <https://doi.org/10.1177/0734371X231155357>
- Resmî Gazete. (2011, 6 Nisan). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname* (Sayı: 28054). Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm>
- Resmî Gazete. (1973, 14 Haziran). *Millî Eğitim Temel Kanunu* (Sayı: 14574). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Miu, T., Riel, A. and Schouteten, R. (2022). Individual ambidexterity in SMEs: Towards a typology aligning the concept, antecedents and outcomes. *Journal of Small Business Management*, 60(2), 347-378. DOI: 10.1080/00472778.2019.1709642
- Nan Restine, L. (1997). Experience, meaning and principal development. *Journal of Educational Administration*, 35(3), 253-267. <https://doi.org/10.1108/09578239710170146>
- Oberfield, Z. (2021). Unionization and Street-Level Bureaucracy: An Examination of Public School Teachers in the United States. *Review of Public Personnel Administration*, 41(3), 419-446. <https://doi.org/10.1177/0734371X19894376>
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.
- O'Reilly, C. A., and Tushman, M. L. (2004). The ambidextrous organization. *Harvard Business Review*, 82(4), 74-81.
- O'Reilly, C. A., and Tushman, M. L. (2013). Organizational ambidexterity: Past, present, and future. *Academy of management Perspectives*, 27(4), 324-338.
- Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [OKY], 2016: Madde 78
- Oyman, N., ve Turan, S. (2014). Yeni atanan okul yöneticilerinin okul müdürlüğüne hazırlık ve yetiştirilme programlarına ilişkin düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 1-31.
- Örücü, D., Arar, K., & Mahfouz, J. (2021). Three Contexts As The Post-Migration Ecology For Refugees: School Principals' Challenges And Strategies In Turkey, Lebanon, And Germany. *Leadership and Policy in Schools*, 20(1), 41-56. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833044>
- Özcan, K., Balyer, A. ve Yıldız, A. (2018). Ekonomik olarak dezavantajlı bölgelerde görev yapan ortaokul müdürlerinin liderlik davranışları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 532-547. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.434775>
- Özdemir, S., Köse, M.F. ve Kavgacı, H. (2014). Türkiye'de eğitim yönetimi alanındaki yüksek lisans programlarının okul liderliği standartları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 5(1), 1-26.

- Özdemir, S., Sezgin, F., Kılınç, A. Ç., & Polatcan, M. (2023). A cultural lens to school leadership effects on teacher instructional practices: The mediation of teacher collective efficacy and the moderation of uncertainty avoidance. *Educational Management Administration & Leadership*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17411432231177536>
- Özen, H. ve Turan, S. (2017). Karmaşıklık teorisi ve karmaşık uyum sağlayıcı liderlik: Kuramsal bir analiz. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 5(47),67-85.
- Parsons, T. (2015). Toplumsal eylemin yapısı. Sakarya Üniversitesi Kültür Yayınları.
- Parry, J. (2003), "Making sense of executive sensemaking: A phenomenological case study with methodological criticism", *Journal of Health Organization and Management*, 17(4), 240-263. <https://doi.org/10.1108/14777260310494771>
- Patriotta, G., & Brown, A. D. (2011). Sensemaking, metaphors and performance evaluation. *Scandinavian Journal of Management*, 27(1), 34-43. <https://doi.org/10.1016/j.scaman.2010.12.002>
- Patton, M. Q. (2018). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, (3. Baskı), PEGEM Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Peçe, İ. ve Taşdemir, F. (2021). İdarecilerin yönetim kadrolarını tercih etme sebepleri ve yönetici seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 123-135. <https://doi.org/10.33206/mjss.778559>
- Pietsch, M., Tulowitzki, P. and Cramer, C. (2022). Principals between exploitation and exploration: Results of a nationwide study on ambidexterity of school leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 574–592. DOI: 10.1177/1741143220945705
- Piore, M. J. (2011). Beyond markets: Sociology, street-level bureaucracy, and the management of the public sector. *Regulation & Governance*, 5(1), 145-164. <https://doi.org/10.1111/j.1748-5991.2010.01098.x>
- Portin, B. S., Alejano, C. R., Knapp, M. S., & Marzolf, E. (2006). Redefining Roles, Responsibilities, and Authority of School Leaders. *Center for the Study of Teaching and Policy*.
- Recepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Reid, D. B. (2020). US principals’ sensemaking of the future roles and responsibilities of school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(2), 1-17. DOI: 10.1177/1741143219896072
- Rogers, L. K. (2022). Is role change enough? District organizational supports for principal supervision. *Educational Administration Quarterly*, 58(4), 527-560. DOI: 10.1177/0013161X221081828

- Rom, N., and Eyal, O. (2018). Sensemaking, sense-breaking, sense-giving, and sense-taking: How educators construct meaning in complex policy environments. *Teaching and Teacher Education*, 78, 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.008>
- Rosing, K., Frese, M., and Bausch, A. (2011). Explaining the heterogeneity of the leadership-innovation relationship: Ambidextrous leadersh. *The Leadership Quarterly*, 22, 956-974. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2011.07.014>
- Russell, D. M., Stefik, M. J., Pirolli, P. & Card, St. K. (1993). The cost structure of sensemaking. Conference Proceedings of the INTERACT '93 and CHI '93 Conference on Human Factors in Computing Systems. <https://doi.org/10.1145/169059.169209>
- Sahlin, S. (2023). Professional development of school principals – how do experienced school leaders make sense of their professional learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-18. DOI: 10.1177/17411432231168235
- Sandberg, J., and Tsoukas, H. (2015). Making sense of the sensemaking perspective: Its constituents, limitations, and opportunities for further development. *Journal of Organizational Behavior*, 36(S1), S6-S32.
- Schildt, H., Mantere, S., and Cornelissen, J. (2020). Power in sensemaking processes. *Organization Studies*, 41(2) 241–265. DOI: 10.1177/0170840619847718
- Sezer, Ş. ve Engin, G. (2021). Okullara yönetici seçme, yetiştirme ve atamaya ilişkin yönetici görüşleri: Durum çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46 (206), 263-280. DOI: 10.15390/EB.2020.9621
- Shaked, H., and Schechter, C. (2016). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership & Management*, 37(1–2), 19–37. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209182>
- Sleegers, P., Wassink, H., Veen, K., and Imants, J. (2009). School Leaders' Problem Framing: A Sense-Making Approach to Problem-Solving Processes of Beginning School Leaders, *Leadership and Policy in Schools*, 8(2), 152-172. DOI: 10.1080/15700760902737162
- Sonenshein, S. (2007). The role of construction, intuition, and justification in responding to ethical issues at work: The sensemaking-intuition model. *The Academy of Management Review*, 32(4), 1022–1040. <https://doi.org/10.2307/20159354>
- Summak, M. ve Karadağ, N. (2009). Okul merkezli yönetim sürecinde görev alan okul müdürlerinin rolleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 130-140.
- Sutcliffe, K. M. (2013). Sensemaking. In M. Augier & D. Teece (Eds.), *The Palgrave encyclopedia of strategic management*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Advance online publication. Available from <http://www.palgraveconnect.com/pc/doifinder/10.1057/9781137294678.0623>
- Şahin, A. E. (2009). Türkiye’de ilköğretim okulu müdürlüğünün bir meslek olarak mevcut durumu: Bir delphi çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 125-136.

- Şahin, D. S. (2004). Okul Müdürü ve Öğretmenler ile Okulun Bazı Özellikleri Açısından Okul Kültürü Üzerine Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 39(39), 458-474.
- Şahinli, F. (2019). *Çift yönlü örgüt kültürü, dinamik örgütsel kurallar ile firma yenilikçiliği ilişkisi*. (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Şen, S. ve Akbaba-Altun, S. (2022). Dönemin ruhunun Türk milli eğitim şûralarına (1939-2014) etkileri: Hermenötik bir analiz. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-45.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırılmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şimşek, Z. (2009). Organizational ambidexterity: Towards a multilevel understanding. *Journal of management studies*, 46(4), 597-624. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2009.00828.x>
- Şimşek, Z., Heavey, C., Veiga, J. F. and Souder, D. (2009). A typology for aligning organizational ambidexterity's conceptualizations, antecedents, and outcomes. *Journal of Management Studies*, 46(5), 864-893.
- Şişman, M. (2019). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Dünyada eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar*. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, 16-17 Mayıs 2002, AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Taylor, I. (2007). Discretion and control in education: The teacher as street-level bureaucrat. *Educational Management Administration & Leadership*, 35(4), 555-572. DOI: 10.1177/1741143207081063
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., and Higgins-D'alessandro, A. (2013). A Review of school Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Tintore, M., Cunha, R. S., Cabral, I., and Alves, J. J. M. (2022). A scoping review of problems and challenges faced by school leaders (2003-2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 536-573. <https://doi.org/10.1177/1741143220942527>
- Tummers, L., and Bekkers, V. (2014) Policy implementation, street-level bureaucracy, and the importance of discretion, *Public Management Review*, 16(4), 527-547. <https://doi.org/10.1080/14719037.2013.841978>
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.

- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul Yöneticileri için Standartlar: Eğitim Yöneticilerinin Bilgi Temelleri Üzerine Düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68- 87.
- Tushman, M., & O'Reilly, C. A. (2002). *Winning through innovation: A practical guide to leading organizational change and renewal*. Harvard Business Press.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543- 559.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1981). 10. milli eğitim şûra sı kararları. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1982). 11. milli eğitim şûra sı kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1988). 12. milli eğitim şûra sı kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165252_12_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1990). 13. milli eğitim şûra sı kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165326_13_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1993). 14. milli eğitim şûra sı kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1996). 15. milli eğitim şûra sı kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (1999). 16. milli eğitim şûra sı kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/21142534_16_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2006). 17. milli eğitim şûra sı kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165619_17_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2010). 18. milli eğitim şûra sı kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29170222_18_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2014). 19. milli eğitim şûra sı kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/10095332_19_sura.pdf
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2021). 20. milli eğitim şûra sı kararları. Erişim adresi: https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdf
- Taymaz, H., (2024), *Okul Yönetimi*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Uzun, A. ve Şişman, M. (2023). Eğitim liderliğiyle ilgili standartlar ve Türkiye’de eğitim liderliği: ISLLC okul liderliği standartları. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 6(2), 137-158. doi: 10.52848/ijls.1342122
- Yalçın, M., Aypay, A. ve Boyacı, A. (2020). Principals’ ordeal with bureaucracy. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26(1), 203-260. doi.org/10.14527/kuey.2020.005

- Yavuz, M. (2006). İlköğretim Okulu Müdürlerinden Beklenen Roller ve Karşılama Düzeyleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 657-670.
- Yücel, D. (2022). Proaktif başa çıkma ve bireysel çift yönlülük ilişkisinin önemi: Yöneticiler üzerinde bir araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18(2), 159-171.
- Yengin Sarpkaya, P. (2021). Okul müdürü olmanın anlamı üzerine bir olgubilim çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(35), 1785-1822. <https://doi.org/10.26466/opus.885162>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. S. ve Kalman, M. (2023). Alt sosyo-ekonomik düzeydeki bölgelerde çalışan okul müdürlerinin okul geliştirme deneyimleri: Bir anlatı araştırması. *Bogazici University Journal of Education*, 40(2), 195-226. <https://doi.org/10.52597/buje.1072159>
- Yıldırım, N. (2011). Okul Müdürlerinin Görevlerine İlişkin Yaşadıkları Sorunları Çözme Öyküleri Işığında Denge Roller. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 12(4), 55-79.
- Yılmaz, H. U., ve Yılmaz, A. (2022). Krizler Bağlamında Örgütsel Rezilyans ve Örgütsel Uсталık. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 9(84), 1168-1175. DOI: <https://doi.org/10.26450/jshsr.3136>
- Veletic, J., Price, H. E., and Olsen, R. V. (2023). Teachers' and principals' perceptions of school climate: The role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(4), 525–555. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09413-6>
- Wanzare, Z., & Da Costa, J. L. (2001). Rethinking instructional leadership roles of the school principal: Challenges and prospects. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue De La Pensée Éducative*, 35(3), 269-295.
- Weber, K., and Glynn, M. A. (2006). Making sense with institutions: Context, thought and action in Karl Weick's theory. *Organization Studies*, 27(11), 1639-1660. <https://doi.org/10.1177/0170840606068343>
- Weck, K. R. (2019). *Principal sensemaking of policy reform in illinois: Focused supervision and evaluation of teachers* (Unpublished doctoral thesis). University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. E. (1982). Administering education in loosely coupled schools. *Phi Delta Kap Pan*, 63(10), 673-676.
- Weick, K. E. (1993). The collapse of sensemaking in organizations: The Mann Gulch disaster. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 628-652. <https://doi.org/10.2307/2393339>

- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organization*. America: SAGE.
- Weick, K. E. (2009). *Making sense of the organization volume 2*. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., and Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409-421. doi 10.1287/orsc.1050.0133
- Wilkinson, K., Boyd, K., Pearson, M., Farrimond, H., Lang, I. A., Fleischer, D., Poole, A., Ralph, N., and Rappert, B. (2019). Making sense of evidence: using research training to promote organisational change. *Police Practice and Research*, 20(5), 511-529. <https://doi.org/10.1080/15614263.2017.1405266>

EKLER

EK 1: Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 07.08.2023-255733



1993

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
Akademik Değerlendirme Koordinatörlüğü

Sayı : E-62310886-302.14.03-255733
Konu : Etik Kurul İzni (Zeynep Kaya Aybek)

07.08.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 17.07.2023 tarih ve 249455 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Zeynep Kaya Aybek'in, Doç. Dr. Deniz Örucü danışmanlığında yürüttüğü, "Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerinin Anlamlandırılması" adlı tez önerisi değerlendirilmiş ve bilgilerinize ekte sunulmuştur.

Prof. Dr. M. Abdülkadir VAROĞLU
Kurul Başkanı

Ek: Değerlendirme Formu

Sayı : 17162298.600- 194
Konu : Tez Önerisi

31 Temmuz 2023

İlgili Makama

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Doktora Programı öğrencisi Zeynep Kaya Aybek'in, Doç. Dr. Deniz Örücü danışmanlığında yürüttüğü, "Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerinin Anlamlandırılması" adlı tez önerisi değerlendirilmiş ve yapılmasında bir sakınca olmadığı tespit edilmiştir. Bilgilerinize saygılarımızla sunarız.

Başkent Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler ve Sanat Alan Araştırma Kurulu

Ad, Soyad	Değerlendirme	İmza
Prof. Dr. M. Abdülkadir Varoğlu	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Gözen Güner Aktaş	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Sadegül Akbaba Altun	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Hasan Tahsin Fendoğlu	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Filiz Kalelioğlu	Olumlu/Olumsuz	
Prof. Dr. Hidayet Hale Künüçen	Olumlu/ Olumsuz	
Prof. Dr. Özcan Yağcı	Olumlu/Olumsuz	

EK 2: Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-84386270
Konu : Araştırma İzni

19.09.2023

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2020/2 sayılı Genelgesi.
b) 08.09.2023 tarihli ve E-67284360-605.01-265381 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Yönetimi doktora programı öğrencisi Zeynep KAYA AYBEK'in "**Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerini Anlamlandırılması**" başlıklı çalışması kapsamında İlimiz Merkez ilçelerine bağlı liselerde yapılacak uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Yaşar KOÇAK
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek : Uygulama Araçları (1 Sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Başkent Üniversitesi

Bilgi :
9 Merkez İlçe MEM

EK 3: Katılımcılar İçin Bilgilendirilmiş Gönüllü Katılım Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Okul Müdürlerinin Mesleki Rollerini Anlamlandırması” adıyla Zeynep KAYA AYBEK tarafından Haziran 2024 tarihine kadar yapılacak doktora tezi uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın hedefi, bir taraftan yasal yetkileri çerçevesinde mevcut yapıyı sürdürerek diğer taraftan da değişime ve yeniliklere uyum sağlayarak mesleki rollerini yerine getirmesi beklenen okul müdürlerinin mesleklerini ve mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ● Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Ankara ili merkez ilçelerde

Araştırma Uygulaması: O Anket

● Görüşme

O Gözlem

O.....

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Zeynep KAYA AYBEK

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

.../.../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

EK 4: Görüşme Formları

OKUL MÜDÜRLERİNİN MESLEKİ ROLLERİNİ ANLAMLANDIRMASI

Değerli Okul Yöneticisi,

Merhaba, adım Zeynep KAYA AYBEK. Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'nda doktora öğrencisiyim. Bu görüşme formunu doktora tezi kapsamında hazırladım. Araştırmanın amacı resmi liselerde görev yapan okul müdürlerinin mesleki rollerini nasıl anlamlandırdıklarını anlamaya çalışmaktır. Araştırmaya ilişkin verilerin önemli bir kısmını siz değerli okul müdürlerinden elde edeceğim veriler olacaktır. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmeye geçmeden önce görüşmemizin gizli tutulacağını belirtmek isterim. Ayrıca vereceğiniz bilgiler araştırmada rapor edilirken isminiz kesinlikle yer almayacak bunun yerine bazı kodlar kullanılacaktır. İzniniz olursa görüşme sırasında ses kaydı yapmak istiyorum. Görüşme sonunda yapacağım ses kaydını dinleyebilir ya da aldığım notları inceleyebilirsiniz.

Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Görüşmeye başlamadan sormak istediğiniz bir soru varsa öncelikle bunu yanıtlamak isterim. Sorular iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel bilgilerinizle ilgili ikinci bölümde çalışmanın amacıyla ilgili sorular bulunmaktadır. Müsaade ederseniz sorulara başlamak istiyorum.

Zeynep KAYA AYBEK
Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bölümü
Doktora Öğrencisi

Görüşme Tarihi:		
Yer:		
Saat:	Başlangıç:	Bitiş:
Görüşme Yapılan Yöneticinin Okulu:		

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Yaşı:
2. Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek
3. Branşı:
4. Kıdeminiz (yıl bazında);
 - a. Öğretmenlikteki kıdemi:
 - b. Müdür yardımcılığındaki kıdemi:...
 - c. Okul müdürlüğündeki kıdemi:
5. Öğrenim durumunuz: () Lisans ()Yüksek Lisans () Doktora
6. Okul müdürü olarak bulunduğu okuldaki görev süresi:
7. Eğitim yönetimi alanında aldığı eğitimler (mastır/ doktora/sertifika vb):.....

B. OKUL İLE İLGİLİ BİLGİLER

- a. Okul Türü:.....
 - b. Okuldaki Öğretmen Sayısı:
 - c. Okuldaki Öğrenci Sayısı:
 - d. Fiziksel imkânları: ☐ Yeterli ☐ Yetersiz
-
-
-
-

C. GÖRÜŞME SORULARI

1. Okul müdürlüğü sizin için ne ifade etmektedir? İşinizi ve görevinizi nasıl anlamlandırırsınız?
 - a. *Bir gününüzü anlatır mısınız?*
2. Okul yöneticisi olarak size gelen farklı talepler, fırsatlar ya da zorluklar konusunda ne düşünüyorsunuz, ne yapıyorsunuz?
 - a. *Eğer öyleyse, görevinizi yaparken tüm bu ilişkileri nasıl yürütüyorsunuz?*
 - b. *Öncelikleriniz ve stratejileriniz var mı? Varsa nelerdir?*
 - c. *Okulda ilk defa sizin başlattığınız bir uygulama var mı? Varsa nedir? Neden ihtiyaç duyduunuz?*
 - d. *Okulda yaptığınız değişiklikler var mı? Varsa hangi değişiklikleri yaptınız?*
3. Okul müdürü olarak mesleki kimliğinize nasıl bir anlam yüklüyorsunuz?
 - a. *Mesleki kimliğinize yüklediğiniz anlam, sizin bakış açınızla, görüşünüzle çelişiyor mu?*
4. İlçede yapılan müdürler toplantısında diğer okul müdürleri ile bir araya geliyorsunuz. Kendi aranızda okul müdürünün en önemli rolleri ve sorumluluğu ile ilgili bir tartışma yapıyorsunuz. Bu konuda tartışmaya katılır mısınız? Neler söylersiniz?
5. Okul müdürü olarak mesleğinizi icra ederken nelerden etkilenirsiniz? (politika, reform, çevre, geçmiş, gelenek, dış değişimler, eğitimler)
6. Okuldaki diğer kişiler, içerde ve dışarda olan olaylar, sizi etkileyen her şeyi düşündüğünüzde işinizi anlamlandırırken buralardan ipuçlarını nasıl alırsınız?
 - a. *Nasıl değerlendirirsiniz?*
 - b. *Sonucunda neler yaparsınız?*
7. Veli toplantısı düzenliyorsunuz. Toplantı başlamadan önce velilerin arasında dolaşırken onların okulunuz ve sizin hakkınızdaki konuşmalarına tanık oluyorsunuz. Velileriniz sizin ve okulunuz hakkında neler söylüyor olabilirler? Neden?
8. Okulunuzdaki öğretmenlerin sizinle ilgili algılarını merak ediyorsunuz. Bunun için öğretmenler odasına bir kutu koyuyorsunuz. Öğretmenlerden sizin okul müdürlüğü görevinizle ilgili görüşlerini yazıp bu kutuya atmalarını istiyorsunuz. Sizce bu kutudan yönetici kimliğiniz ile ilgili nasıl görüşler çıkmıştır? Neden?
9. Mesleki rolünüz gereği bir işi yaparken sizi ne/neler tetikler? ya da sizi neler durdurur?
10. Bir çalışma/proje görüyorsunuz. Bu çalışmanın/projenin eğer okulunuzda uygulanırsa öğrencilerinize katkısı olacağını düşünüyorsunuz. Ancak bu çalışmayı /projeyi yönetmelik/yasa gereği uygulamanız zor görünüyor. Böyle bir durumda ne/neler yaparsınız?
11. Okul müdürlüğü mesleğinin geleceğine dair öngörünüz nedir?

Ekleme istediğiniz başka bir şey var mı?