
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

MESLEKİ YETERLİKLERE GÖRE EĞİTİM İHTİYACI BELİRLEME (EĞİTİM YÖNETİCİLERİ ÜZERİNE BİR MODEL UYGULAMASI)

Gülnur Ak Küçükçayır

DOKTORA TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2022

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1 (Bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Gülnur

Soyadı : AK KÜÇÜKÇAYIR

Bölümü : Eğitim Yönetimi

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Mesleki Yeterliliklere Göre Eğitim İhtiyacı Belirleme
(Eğitim Yöneticileri Üzerine Bir Model Uygulaması)

İngilizce Adı: Training Needs Analysis according to Professional Competencies
(A Model Application on School Administrators)

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakça da belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR tarafından hazırlanan "Mesleki Yeterliklere Göre Eğitim İhtiyacı Belirleme (Okul Yöneticileri Üzerine Bir Model Uygulaması)" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) …….

Başkan: Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi) …….

Üye: Prof. Dr. Sabri ÇELİK

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) …….

Üye: Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi) …….

Üye: Doç. Dr. Vicdan ALTINOK

(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi) …….

Tez Savunma Tarihi: 05 /07/2022

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof.Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü …….

Sevgili kızıma ve oğluma…

TEŞEKKÜR

Eğitimin çekirdek örgüt düzeyi olan okulda, paydaşların bütünleşik çabaları, okul yöneticilerinden beklenen eğitim liderliği ile verimli sonuçlara bağlanabilir. Okul liderlerinin, temel mesleki yeterliklere göre eğitilmesi ve geliştirilmesi, toplumsal ihtiyaçlarımız olan yerel ve küresel değerlerin okullardan başlayarak kökleşmesini sağlayarak, toplumun lehine ortak bir mesleki anlayış oluşturacaktır. Bu bağlamda bir okul yöneticisinden beklenen temel mesleki yeterlikleri, yönetim ve liderlik boyutlarında işlevsel olarak analiz ederek seçme, yetiştirme, eğitme ve geliştirme aşamalarında eğitim ihtiyaçlarını belirlemek, okul liderlerinin mesleki gelişimi için etkili bir ilk adım olacaktır. Bu araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacının belirlenmesine yönelik sunulan yeterliklere dayalı eğitim ihtiyaç analizi modelinin, yöneticilere, eğiticilere ve araştırmacılara, uygulamaya yönelik somut bir seçenek olması beklenmektedir.

Bu araştırmada, öneri, eleştiri, destekleriyle, akademik ve bilimsel deneyimini, tecrübelerini her zaman paylaşan, sürecin her anında yanımda olan tez danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU'na, tecrübeleri ve önerileri ile çalışmaya katkı sunan değerli hocam Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN'a ve Prof. Dr. Sabri ÇELİK hocama, ilgi ve desteğinden dolayı Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR hocama, doktora öğrenimim sürecinde bana emeği geçen Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bilim Dalı'ndaki tüm kıymetli hocalarıma çok teşekkür ediyorum.

Araştırma sürecindeki desteklerinden dolayı, Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik ve Performans Yönetimi Daire Başkanı Sayın Davut OLGUN'a, Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürü Sayın Soydan Tefik KARAHAN'a, Tunceli İl Milli Eğitim Müdürü Sayın Gürsel EKMEKCİ'ye, değerli arkadaşım Dr. Faruk NORŞENLİ'ye; yılların deneyimli okul müdürü olarak araştırmanın her aşamasında, bir okul müdürü perspektifinden katkı sağlayan Hanefi ASLAN'a, değerli hocam Prof. Dr. Özgür YENİAY'a, Dr. Öğr. Üyesi Onur TOKA hocama, meslektaşım Nurettin YENİNAY'a; çalışmayı dil ve anlatım yönüyle inceleyen değerli

arkadaşım Türkçe öğretmeni Esra ALKAN'a, akademik çalışmalara beni ilk teşvik eden ve her zaman destekleyen, arkadaşım Karen FERRELLI'ye, araştırma için gerekli verilerin toplanmasına yardımcı olan tüm okul yöneticilerine, öğretmen arkadaşlarıma, velilerimize; lisansüstü eğitimimin her aşamasında, daima yanımda olup her zaman benim için her türlü fedakârlığı yapan, emeğini ve desteğini esirgemeyen değerli eşime ve sevgili çocuklarıma sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

MESLEKİ YETERLİKLERE GÖRE EĞİTİM İHTİYACI BELİRLEME

(EĞİTİM YÖNETİCİLERİ ÜZERİNE BİR MODEL UYGULAMASI)

(Doktora Tezi)

Gülnur Ak Küçükçayır

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos 2022

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklere dayalı eğitim ihtiyaçlarını analiz etmek ve bu uygulamanın sonuçlarına göre EİA literatürünün taleplerini karşılayan bir model önermektir. Çoklu disiplin modeliyle tasarlanan bu araştırmada, çoklu metot karma yöntemlerden eş zamanlı gömülü desen yaklaşımı uygulanmıştır. Buna göre, makro seviyede nicel araştırmalarda, "Katz kuramına göre Okul Yöneticileri Yeterlik Envanteri (KOYYE)" ve "Katz kuramına göre Okul Yöneticileri Yeterlik Anketi (KOYYA)" geliştirilerek öğretmen, veli ve okul yöneticilerine uyarlanmış ve uygulanmıştır. Mikro seviyede nitel araştırmalarda ise Kritik Olay Tekniği (KOT) ve olgubilim teknikleri için "KOT Veri Toplama Protokolü" ve yarı yapılandırılmış görüşme formları okul yöneticisi, öğretmen ve veli için uyarlanarak kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda örneklem olarak Ankara ili merkeze bağlı Yenimahalle ilçesindeki ilk ve ortaokullar ile Anadolu liselerin tamamından oluşan araştırma evreninden oluşurken nitel araştırmalar için, bu okullar içinden kritik örnekleme yöntemi ile dezavantajlı bir okul seçilmiştir. Nicel verilerin analizinde, sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistik puanları yorumlanmış ve farklılıklar için sürekli nicel verilerin varsayımları sağlamaması sebebiyle parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Nitel veri analizlerinde ise betimsel ve içerik analizi yolu ile kodlar kuramsal altyapıya göre belirlenmiştir. EİA modeli bakımından, bu araştırma kapsamında geliştirilen Mesleki Yeterliliklere Göre Eğitim İhtiyaç Analizi Modeli (MYEİAM), EİA literatür

taleplerini karşılayarak güvenilir öğrenme hedefleri taahhüt etmektedir. Uygulama sonuçlarına göre, Kavramsal ana yeterlik alanına ait olan “Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme”, okul yöneticilerinin birincil eğitim ihtiyacı olarak görülmektedir. Ayrıca bu alanda “Değişimi yönetebilme ve uyum”, ortak veri sonuçlarına göre öncelikli eğitim ihtiyacıdır. Teknik/yönetsel ana yeterlik alanında ise “Kurumu örgütleyebilme” ve “Planlama yapabilme” öncelikli eğitim ihtiyacıdır. İnsani ana yeterlik alanında ise “Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme” öncelikli eğitim ihtiyacı olarak tespit edilmiştir. Sayıca Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanı ağırlıklı olsa da öncelikli eğitim ihtiyacının kavramsal yeterlik alanı olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul yöneticisi, Eğitim ihtiyaç analizi, Yeterlik, Çoklu karma metot

Sayfa Adedi: xxii + 315

Danışman: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

TRAINING NEEDS ANALYSIS ACCORDING TO PROFESSIONAL COMPETENCIES

(A MODEL APPLICATION ON SCHOOL ADMINISTRATORS)

(Ph.D. Thesis)

Gülnur Ak Küçükçayır

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August 2022

ABSTRACT

The aim of this research is to analyze the educational needs of school administrators based on professional competencies and to propose a model that corresponds to the demands of Training Needs Analyse (TNA) literature according to the results of this application. This research was designed with the help of multi-disciplinary strategies, and applied concurrent embedded design from multi-mixed methods research approaches (MMMR). Accordingly, "SACIK (School Administrators Competence Inventory according to Katz theory)" and "SACQK Questionnaire (School Administrators Competence Questionnaire according to Katz theory)" were developed and applied, adapting for teachers, parents, and school administrators and were used at the macro level for quantitative research techniques; as qualitative research techniques, CIT (Critical Incident Technique) and phenomenology were used at the micro-level. As a quantitative sample, all primary, secondary, and Anatolian high schools in the Yenimahalle district of Ankara city center were included in the sample and qualitative application. The sample came from a disadvantaged school in which the sample group is determined by the critical sampling method. As a TNA model, The Training Needs Analysis Model according to Professional Competencies (TNAMPC) developed within this research is approved according to the TNA literature demands, and commits to reliable learning goals by determining the training needs of school administrators. According to

results, “Developing cooperation and partnerships with other institutions,” which belongs to the conceptual main competence area, is seen as the top priority training need of school administrators. In addition, in this field, “Managing change and adaptation” is a priority training need according to the common data results. In the technical/managerial main competence area, “Organizing the institution” and “Planning” are the primary training needs. In the field of human main competence, “Performing emotion control” has been identified as a priority training need. Although the number of technical/managerial main competence areas is predominant, it is seen that the priority training need is the conceptual competence area.

Keywords: School administrator, Training needs analysis, Competence, MMMR

Page Number: xxii + 315

Supervisor: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii
JÜRİ ONAY SAYFASI iii
TEŞEKKÜR v
ÖZ vii
ABSTRACT ix
İÇİNDEKİLER xi
TABLOLAR LİSTESİ xvii
ŞEKİLLER LİSTESİ xx
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xxi
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
Problem Durumu 1
Araştırmanın Amacı 6
Araştırmanın Önemi 7
Araştırmanın Varsayımları 8
Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları 8
BÖLÜM II 9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9
Mesleki Yeterlik 9
Eğitim İhtiyacı Analizi (EİA) Tanımları 12
İhtiyaç 12
Eğitim İhtiyaç Analizi (EİA) 14
EİA ve Örgütler 16
EİA Amacı ve Önemi 18
EİA Tarihsel Gelişimi 22

EİA Yaklaşımlar **24**
Arz Yaklaşımı (Supply-led Approach) **25**
Talep Yaklaşımı (Demand-led Approach) **25**
Süreç Odaklı Yaklaşım (Process-oriented Approach) **25**
Katılımcı Odaklı Yaklaşım (Trainee-centred Approach) **26**
EİA Aşamalar **27**
EİA Modeller **31**
O-T-P Modeli **33**
Örgüt Analizi ***33***
Operasyonel /Görev Analizi ***34***
Kişi (Bireysel) Analizi ***35***
Performans Modeli **37**
Bütüncül Model **38**
Geleneksel Model **39**
Proaktif Model **40**
Entegre (Bütünleşik) Model **42**
Açık Sistem Modeli **43**
EİA Veri Toplama ve Analiz Metotları **46**
Makro ve Mikro Uygulamalar **47**
Nicel Metotlar **52**
Tarama/anket **52**
Özel Tasarımlı (Custom-designed) Anketler ***53***
Bilgi Testleri ***54***
Nitel Metotlar **55**
Görüşme **55**
Odak/Grup Görüşmesi **55**
Gözlem Tekniği **56**
Doküman Analizi **57**
Kritik Olay Tekniği (KOT) **58**
İlgili Araştırmalar **61**
Uluslararası Araştırmalar **61**
Ulusal Araştırmalar **67**
BÖLÜM 3 ..... **70**
YÖNTEM **70**
Araştırma Modeli **70**

Araştırma Raporu Yazımı **76**
Evren ve Örneklem **77**
Nicel uygulamalar **77**
KOYYE Envanterleri Örneklem Demografik Bilgileri ***80***
KOYYA Geleneksel Anketleri Örneklem Demografik Bilgileri ***81***
Nitel Uygulamalar **83**
Veri Toplama Araçları **85**
Nicel Uygulamalar **86**
Katz Kuramına göre Okul Yöneticisi Yeterlik Envanteri (KOYYE) ***87***
Geçerlilik *88*
Güvenirlik *93*
KOYYA Geleneksel Anketi (Survey) ***95***
Geçerlik *96*
Güvenirlik *96*
Nitel Uygulamalar **98**
Kritik Olay Tekniği (KOT) ***98***
Olgubilim Araştırması ***100***
Geçerlik ve Güvenirlik ***101***
Veri Analizi **102**
Nicel Uygulamalar **103**
Nitel Uygulamalar **105**
Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi **107**
BÖLÜM 4 ..... **110**
BULGULAR VE YORUM **110**
Nicel Araştırma Bulguları **110**
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **111**
Teknik /Yönetsel Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri ***111***
Kavramsal Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri ***113***
İnsani Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri ***115***
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **116**
Teknik /Yönetsel Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Farklılıklar ***117***

Kavramsal Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Farklılıklar *119*

İnsani Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Farklılıklar *120*

KOYYE Envanterlerinin Ortak Bulguları **121**

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular. **127**

Teknik/Yönetsel Ana Yeterlik Alanında Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaç Düzeyleri *127*

Kavramsal Ana Yeterlik Alanında Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyacı Düzeyleri *129*

İnsani Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri *130*

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular **131**

Teknik/Yönetsel Ana Yeterlik Alanında Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Farklılıklar *131*

Kavramsal Ana Yeterlik Alanında Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Farklılıklar *134*

İnsani Ana Yeterlik Alanında Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Farklılıklar *135*

KOYYA Geleneksel Anketleri Ortak Bulguları **136**

KOYYA Geleneksel Anket Okul Yöneticileri Öz Değerlendirme Bulgularına Göre Eğitim İhtiyacı Ortalama Değerleri *136*

KOYYA Yönetici Öz değerlendirme Anketi Açık Uçlu Sorularına Ait Bulgular *138*

KOYYA Geleneksel Anket Öğretmen Değerlendirme Bulgularına Göre Eğitim İhtiyacı Ortalama Değerleri *140*

KOYYA Öğretmen Değerlendirme Anketi Açık Uçlu Sorularına Ait Bulgular *141*

KOYYA Geleneksel Anket OAB Veli Değerlendirme Bulgularına Göre Eğitim İhtiyacı Ortalama Değerleri *143*

KOYYA Veli Değerlendirme Anketi Açık Uçlu Sorularına Ait Bulgular *145*

KOYYA Geleneksel Anketleri Ortak Bulgularına Göre Eğitim İhtiyacı *148*

Nitel Araştırma Bulguları **155**

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular. **155**

KOT Bulguları ***155***

Teknik/Yönetsel Yeterlik Alanları *158*

Kavramsal Yeterlik Alanları *161*

İnsani Yeterlik Alanları *163*

KOT Analizi Ortak Bulguları *165*
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular **168**
Olgubilim Araştırma Bulguları ***168***
Okul Çevresi ve Veli Profili ile İlgili Görüşler *169*
Hizmet İçi Eğitimler ve Eğitim İhtiyacı Belirlemeye Dair Genel Görüşler *173*
Okul Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Tespitine Yönelik Görüşler *175*
Okul Yöneticisi Seçme-Yetiştirme ile İlgili Görüşler *175*
Okul Müdürlerinden Beklenilen Yeterlikler *180*
Okul Müdürlerinin Eğitim İhtiyacın Tespitine Yönelik Görüşler *187*
Yeterlik Alanları Tablosu ile İlgili Bulgular *191*
Olgubilim Analizi Ortak Bulguları ***199***
Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **202**
Nicel Ortak Bulgular ***202***
KOYYE Envanterleri ve KOYYA Anketleri Ortak Bulgularına Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyacı *202*
Nitel Ortak Bulgular ***206***
Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırılması ***209***
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular **211**
Yaklaşım Bakımından Model ***212***
Planlama Aşamaları Bakımından Model ***213***
Model Bakımından Model ***213***
Metodoloji Bakımından Model ***215***
BÖLÜM 5 ..... **217**
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER **217**
Tartışma **217**
Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma **217**
İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma **218**
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma **219**
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma **220**
Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma **220**
Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma **221**
Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma **222**
Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma **224**
Yaklaşım Bakımından MYEİA Modeli ***225***
Planlama Aşamaları Bakımından MYEİAM Modeli ***226***

Model Bakımından MYEİA Modeli *228*
Metodoloji Bakımından MYEİA Modeli *229*
Sonuç **234**
Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyacı **234**
MYEİA Modeli **236**
Öneriler **237**
Politika Yapıcılara Öneriler **237**
Uygulayıcılara Öneriler **240**
Araştırmacılara Öneriler **243**
KAYNAKLAR **244**
EKLER **280**
EK 1. Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi **281**
EK 2. KOYYE Envanterleri **282**
EK 3. KOYYA Anketleri **299**
EK 4. Kritik Olay Tekniği Veri Toplama Protokolü **308**
EK 5. Alt Boyut Başlık Kısaltmaları **310**
EK-6. Görüşme Formu **312**
EK 7. Araştırma İzin Belgesi **315**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *İhtiyaç Analizi Metotlarının Avantaj ve Dezavantajları…… 51*

Tablo 2. *Araştırma Soruları ve Araştırma Desenine Ait Eşleşim Tablosu…… 75*

Tablo 3. *Örneklem tablosu …… 77*

Tablo 4. *KOYYE Envanterlerine Katılan Yönetici, Öğretmen ve Velilerin Profilleri…… 80*

Tablo 5. *Anketlere Katılan Yönetici, Öğretmen ve Velilerin Profilleri…… 82*

Tablo 6. *Nitel Araştırmalar için Tek Örneklem Okul Bilgileri…… 84*

Tablo 7. *Nitel Araştırma Katılımcılarına Ait Genel Bilgiler…… 85*

Tablo 8. *Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları…… 87*

Tablo 9. *α=0,05 Anlamlılık Düzeyinde KGO Değerlerinin Minimum/Kritik Değerleri (KGO= CVR critical) …… 91*

Tablo 10. *KOYYE Envanterlerine Ait Bilgiler…… 93*

Tablo 11. *Katılımcılara Ait Bilgiler…… 94*

Tablo 12. *KOYYE Ölçekleri Güvenirlik Bulguları (Cronbach Alfa Katsayıları)…… 95*

Tablo 13. *KOYYA Geleneksel Anketlerine Ait Bilgiler…… 96*

Tablo 14. *Katılımcılara Ait Bilgiler…… 97*

Tablo 15. *KOYYA Anketleri Güvenirlik Bulguları (Cronbach Alfa Katsayıları)…… 98*

Tablo 16. *Nitel Araştırma Veri Analizi ve Katılımcı Bilgileri…… 107*

Tablo 17. *Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Teknik ve Yönetsel Yeterlilik Envanter Puanları…… 111*

Tablo 18. *Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Kavramsal Yeterlilik Envanter Puanları ……114*

Tablo 19. *Öğretmen, Yönetici ve Velilerin İnsani Yeterlilik Envanter Puanları ……115*

Tablo 20. *Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Teknik ve Yönetsel Yeterlilik Envanter Puanları Karşılaştırması…… 117*

Tablo 21. *Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Kavramsal Yeterlilik Envanter Puanları Karşılaştırması…… 119*

Tablo 22. *Öğretmen, Yönetici ve Velilerin İnsani Yeterlilik Envanter Puanları Karşılaştırması…… 120*

Tablo 23. *KOYYE Envanterine Göre Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Veli Puan Ortalamalarına Göre Eğitim İhtiyacı Sıralaması…… 122*

Tablo 24. *Bütün Grupların Puanlarına Göre Alt Yeterlikler Bazında Eğitim İhtiyacı…. 124*

Tablo 25. *KOYYE Envanterleri Öncelik Sıralama Ortalamalarına Göre Eğitim İhtiyacı…… 125*

Tablo 26. *Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Düzeylerinin Karşılaştırması……. 126*

Tablo 27. *Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre Teknik ve Yönetsel Anket Puanları…… 127*

Tablo 28. *Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre Kavramsal Anket Puanları……129*

Tablo 29. *Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre İnsani Anket Puanları……130*

Tablo 30. *Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre Teknik ve Yönetsel Anket Puanları Karşılaştırması…… 132*

Tablo 31. *Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre Kavramsal Anket Puanları Karşılaştırması…… 134*

Tablo 32. *Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre İnsani Anket Puanları Karşılaştırması…… 135*

Tablo 33. *Okul Yöneticilerinin Ortalama Puanlara Göre Belirlenen Yeterlik Alanları…137*

Tablo 34. *Okul Yöneticilerinin Açık Uçlu Soru Verilerine Ait Bilgiler…… 139*

Tablo 35. *Anket Maddelerinin Ortalama Değerlerine Göre Ana ve Alt Yeterlik Alanlarında Eğitim İhtiyacı Sıralaması…… 140*

Tablo 36. *Öğretmenlerin Açık Uçlu Soru Verilerine Ait Bilgiler…… 143*

Tablo 37. *Ortalama Değerlerine Göre Ana ve Alt Yeterlik Alanlarında Eğitim İhtiyacı Sıralaması…… 144*

Tablo 38. *Velilerin Açık Uçlu Soru Verilerine Ait Bilgiler*…….. *147*

Tablo 39. *Geleneksel Anket Gruplarındaki Ana ve Alt Yeterlik Alanları Puanları*…… *149*

Tablo 40. *KOYYA Geleneksel Anket Açık Uçlu Veri Bulguları*…… *152*

Tablo 41. *KOYYA Anketlerinin Ortalamalarına Göre Yeterlik Eğitim İhtiyacı*……. *153*

Tablo 42. *Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Düzeylerinin Karşılaştırması*…… *154*

Tablo 43. *Kritik Olaylar*…… *156*

Tablo 44. *Yeterlik Alanlarına Göre Kritik Olaylar*…… *157*

Tablo 45. *Ana ve Alt Yeterlik Alanlarına Göre Olumlu ve Olumsuz Kritik Olaylar*…… *166*

Tablo 46. *Yeterliklere Dayalı Eğitim İhtiyacı Alanları*…… *168*

Tablo 47. *Okul Çevresi ve Veli ile İlgili Betimlenen Görüşlerin İçerik Tablosu*…… *173*

Tablo 48. *Hizmet İçi Eğitimlere Ait Görüşler*…… *175*

Tablo 49. *Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Tespitine Yönelik Görüşler*…… *191*

Tablo 50. *Verilere Ait Sayısal Bilgiler*…… *192*

Tablo 51. *Yeterlik Tablosundaki Madde Frekanslarına göre Eğitim İhtiyacı*…… *193*

Tablo 52. *Yeterliklere Göre Eğitim İhtiyacı Tablosu Verileri*…… *196*

Tablo 53. *İçerik Analizine Göre Eğitim İhtiyacı Alanları*…… *201*

Tablo 54. *KOYYA ve KOYYE Gruplarının Öncelik Sıralamasına Göre Alt Yeterlik Ortak Eğitim İhtiyacı*…… *204*

Tablo 55. *KOYYA Envanterleri ve KOYYE Geleneksel Anket Gruplarının Öncelik Sıralamasına Göre Birleştirilmiş Ortak Alt Yeterlik Eğitim İhtiyacı*…… *205*

Tablo 56. *Nitel Araştırma Bulguları ve Ortak Sonuçlar*…… *208*

Tablo 57. *Birleştirilmiş Veri*…… *235*

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yeterlik elementlerinin entegrasyonu……. 12

Şekil 2. İhtiyaç tanımlaması…… 13

Şekil 3. Örgüt ve yönetim çerçeveleri ve ihtiyaç belirleme alanı ile etkileşimi……. 18

Şekil 4. Yaklaşım modelleri ve uygulama seçenekleri…… 27

Şekil 5. Eğitim ihtiyaç analizi döngüsü……40

Şekil 6. Eğitim ihtiyaç değerlendirmeleri için açık-sistem modeli…… 44

Şekil 7. Eş zamanlı gömülü desen stratejisi (Concurrent embedded strategy) …… 72

Şekil 8. Araştırma deseni……. 74

Şekil 9. Araştırma tasarımı ve araştırmanın kuramsal altyapısının örtüşmesi ile ilgili akış diyagramı……. 76

Şekil 10. Veri toplama araçlarında okul yöneticilerinin yeterlikleri……. 86

Şekil 11. Literatüre göre veri birleştirme akışı…… 109

Şekil 12. Nicel araştırma veri analizi matrisi …… 110

Şekil 13 Nitel araştırma bulguları matrisi ……. 155

Şekil 14. EİA literatürüne göre Mesleki Yeterliklere göre Eğitim İhtiyaç Analizi Modeli (MYEİAM)…… 215

Şekil 15. MYEİA Modeli…… 237

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

DYS	Doküman Yönetim Sistemi
EİB	Eğitim İhtiyacı Belirleme
EİA	Eğitim İhtiyaç Analizi
KBS	Kamu Harcama ve Muhasebe Bilişim Sistemi
KGO	Kapsam Geçerlilik Oranı
KGİ	Kapsam Geçerlilik İndeksi
KOT	Kritik Olay Tekniği
KOYYA	Katz kuramına göre Okul Yöneticileri Yeterlik Anketi
KOYYE	Katz kuramına göre Okul Yöneticileri Yeterlik Envanteri
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MYEİA	Mesleki Yeterliliklere göre Eğitim İhtiyacı Analizi
MYEİAM	Mesleki Yeterliklere göre Eğitim İhtiyaç Analizi Modeli
OABYK	Okul Aile Birliği Yönetim Kurulu
TDK	Türk Dil Kurumu
MMMR	Mixed-Methods and Multimethod Research-karma yöntemler ve çoklu yöntem araştırması

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, ilgili literatür özetlenmekte, problem durumuna, araştırmanın amacına, önemine, varsayımlara, kapsam, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan tanımlara ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Problem Durumu

Örgütlerin etkililiği için insan kaynakları gelişimi ve yönetiminin iyi yapılandırılması kritik öneme sahiptir. Modern örgütlerin varlığı, sürekli öğrenme ve beceri gelişimine bağlıdır. Örgütler rekabeti devam ettirebilmeleri için çalışanlarının düzenli olarak sürekli eğitim ve gelişme (Training and Development-T&D) sürecinde olduklarından emin olmaları gerekir. Eğitim ve gelişme aktiviteleri, örgütlere, adapte olma, rekabet etme, diğer örgütlerin arasından sivrilebilme, araştırma-geliştirme, üretim, güvenlik, ilerleme, gelişme ve örgüt amaçlarına ulaşmalarına izin verir (Salas, Tannenbaum, Kraiger & Smith-Jentsch, 2012). Eğitim ve gelişmede kullanılan başat metotlardan ilki, örgüt çalışanlarının bilgilerini, becerilerini şekillendirmek ve geliştirmektir (Kraiger, Passmore, Santos & Malvezzi, 2014, s. 2). Profesyonelce tasarlanmış bir personel eğitimi ile çalışanların bilgi ve beceri gelişimlerini sağlayarak örgütün her devirde en önemli kaynağı olan insan kaynağından, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek üzere azami ölçüde faydalanması sağlanabilir (Drucker, 1996).

Eğitim, potansiyel olarak insanın anlamda gelişim sürecinde kazandığı yeterlikler veya yeni kazanım aktivitesidir (Kraiger vd., 2014, s. 16). Örgütlerin, günümüzde, yaygın ve ortak problemi, değişen ve dönüşen iş şartları ile çalışanların yeterliliklerinin uyumsuz hâle gelmesidir (Açıkalın, 1991). Bu nedenle bilginin, önemli bir güç kümesi hâline gelmesi, örgütleri, *öğrenen örgütlere* dönüşmeye zorlamaktadır (Senge, 2013). Ayrıca bilgi çağında, bilginin en önemli sermaye hâline gelmesi sonucunda düzenli aralıklarla ve/veya ihtiyaçlara

göre sistemli bir eğitim ve gelişme mekanizması ile mevcut yeterlikleri güncellemeye öncelik vermeyen örgüt sistemleri eskimeye karşı koyamazlar (Drucker, 1996, s.109). Diğer taraftan, değişim hızının baş döndürücü bir şekilde arttığı günümüz koşullarında *var olan ve olması gereken* arasındaki uyumsuzluğu gidermek adına, örgütlerde, profesyonelce tasarlanmış eğitimlere ihtiyaç duyulmaktadır (Brown, 2002; Reed & Vakola, 2006).

Eğitim ihtiyacı belirleme, diğer bir adıyla uluslararası literatürde en çok kullanılan terim olarak "Eğitim İhtiyaç Analizi (EİA)" (Training Needs Analyse-TNA) "herhangi bir öğrenimin tasarımında ne öğretilmesi gerektiğini belirlemek için ilk adımdır." Diğer bir söylemle, eğitim ile giderilecek eksiklikleri ve problemleri belirlemek amaçlı araştırma ve analiz yapmak (McClelland, 1993) olan en yaygın Eğitim ve Gelişme (E&G) alt alanı olarak bilinir. EİA, teorisyenler veya akademisyenler tarafından dizayn edilen, iyi bir eğitim programının en önemli parçasını oluşturan, zorunlu bir eylemdir (Moore & Dutton, 1978). Ayrıca EİA ilkelerine göre yapılan araştırmalar, liderler ve yönetici yetiştirme sorunsalı üzerinde etkili bir çözüm olabilir (Salas vd., 2012). Yönetim geliştirme genellikle eğitimden farklıdır; çünkü, bilgi, beceri ve yeterliklerin örgütsel yüksek seviye pozisyonlar için öğrenme hedefleridir. Diğer taraftan EİA *saf araştırma* olmaktan ziyade kurumun holistik bir bakış açısı ile değerlendirilmesini gerektiren (Gould, Kelly, White & Chidgey, 2004), kendi literatürüne göre tasarlanan, bilimsel çerçevesi oluşturulmuş bir proje tasarımı; hedef sektörde beklenen amaçlara göre süreç planlamasına sahip epistemolojik bir altyapısı olan başlıca bir alandır (Altschuld & Watkins, 2014; McClelland, 1993; Skinner, Saunders & Beresford, 2004; Taylor, Driscoll & Binning, 1998). Diğer taraftan, EİA, çalışanların görevlerini yaparken "sergiledikleri yeterlikleri ile olması gereken yeterlikler arasındaki farka" göre eğitimin içeriğini; kimlerin eğitime ne kadar ihtiyacı olduğunu formal bir şekilde analiz ederek, veriye dayalı somut çıktılar ile belirler (Ferreira, Abbad & Mouraro, 2014, s. 32-33). Bunun nedeni, McClelland (1973) ile başlayan ve günümüze kadar uzanan, yeterliliği temel alan performans değerlendirme, insan kaynakları yönetiminin (İKY) bir prensibi olmasıdır (Lepicki & Boggs, 2014). Bu nedenle örgütteki EİA uygulamalarında, örgüt çalışanlarının yeterlikleri öncelikli bir referans noktasıdır ve eğitim ihtiyacının en pratik şekilde belirlenmesinde mesleki temel yeterlikler öncelikli olarak görülmektedir. Bu anlamda, EİA, örgütlerde karar verme sürecine hizmet ederek hizmet içi, öncesi, yetiştirme veya her ne sebeple olursa olsun, kaliteli bir eğitimin tasarlanmasını sağlar ve böylece örgütün eğitime harcayacağı para ve zaman israfını önler (Anderson, 1994; Brown, 2002; Barbazette, 2006; Christensen, 2018; Clarke, 2003; Gould, vd., 2004; Kaufman & Guerra-

López, 2013; Kemmis, 1988; Leat & Lovell, 1997; Miller, & Osinski, 2002; Moore & Dutton, 1978; Oberski, Carter, Gray & Ross, 1999; Phillips, 2009, s. 37; Revans, 1982; Rossett, 1982; Thompson, Kable & Webb, 1987).

Eğitim ihtiyaç analizinde tasarlanacak bir model için eşit öneme sahip olan iki dayanaktan söz edilmektedir: Birincisi, ihtiyaç belirlemeye ait literatür desteği ile EİA alanının ihtiyaç ve talepleri karşılamasıdır. Çünkü alandaki eğitici, teorisyen ve araştırmacılara göre, eğitim ihtiyaç analizinde doğaçlama (ad-hoc) ve bilimsel bilgiye dayanmayan, bir sistematik ile teorik dayanağı olmayan, anlık kararlarla eğitimlere yönelik ısrarlı yaklaşımlar sıkıntı yaratmaktadır. Bu durum, örgütlere para ve zaman kaybı olarak geri dönmektedir (Clarke, 2003; Holden, 1991; Leat & Lovell, 1997; O'Driscoll & Taylor, 1992; Moore & Dutton, 1978; Oberski vd., 1999; Saari, Johnson, McLaughlin & Zimmerley, 1988). İkincisi ise eğitim ihtiyacı analizinde alışılmış yöntemlerin kullanılması konusundaki ısrar, değişen dünyanın etkisi ile teknoloji ve yeni ihtiyaçların ortaya çıkması, eğitime katılanların beklentileri gibi farklı konular, kaliteli bir eğitimi engelleyebilmektedir (Rossett, 1987). Bilimsel temelli, sistematik ve çok yönlü bir model, beyana dayalı ve *ihtiyaçtan* ziyade *isteğe* bağlı bir eğitimin örgüte vereceği maddi ve zaman kaynaklı zararları, engelleyeceği (Aziz vd., 2007; Clarke, 2003; McClelland, 1993; Michalak & Yager, 1979, s. 20; Taylor vd., 1998) gibi, örgütün gelişimi için iyi bir veri kaynağı oluşturulmasını sağlayacaktır (Aziz vd., 2007; Taylor vd., 1998). Etkili bir uygulama için, temel yeterliklere göre iş/görev analizi (McGehee & Thayer, 1961; Sleezer, Russ-Eft, & Gupta, 2014, s. 28-31; Taylor vd., 1998) ile örgütün ihtiyaçlarına göre olması gereken eğitim ihtiyacını belirlemek, çalışanların mevcut profesyonel ihtiyaçlarını netleştirmek için *doğru şeylerin* yapılmış olduğunu gösteren nesnel bir girişimdir (McClelland, 1993; Smith, 1992).

Literatür incelendiğinde, EİA çalışmalarının çoğunluğunun sağlık sektöründe; özellikle hemşirelik, tıp ve mesleki sağlık uygulamalarında (Gallagher, Cass, Black & Norridge, 2012; Hemm, Dagnan & Meyer, 2015; Hong & Seo, 2010; Sutton & Booth, 2012) yapıldığı görülmektedir. Sağlık çalışmalarından sonra işletme yönetimi ve örgüt psikolojisi (Sheri Anaghiz, Rahimeian, Salehi Sadaghiyani, & Khorasani, 2017; Sousa & Rocha, 2019), askerî alanlar (Kyröläinen, Pihlainen, Vaara, Ojanen, & Santtila; 2018; Young II, 2019) önemli bir yere sahiptir (Alliger'den aktaran Kraiger vd., 2014, s. 34). İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY) bakımından ise EİA'ni kendi bünyesinde barındıran vazgeçilmez (Edralin, 2004; Mathews, Ueno, Kekale, Repka, Pereira, & Silva, 2001) bir araştırma alanıdır. Eğitim örgütlerinde ise ulaşılan çalışmaların neredeyse tamamının, EİA alanına göre, genelde

ağırlıklı olarak tarama anketlerinin kullanıldığı anlık doğaçlama (ad hoc) araştırmalar olduğu (Ferreira & Abbad, 2013; O'Driscoll & Taylor, 1992; Ferreira & Abbad, 2013; Koslowski vd., 2000; McGehee & Thayer, 1961; Mossholder & Bedeian, 1983, Ostroff & Ford, 1989; Watkins & Altschuld, 2014) görülmektedir. Nitekim, eğitim temasında "EİA (TNA)" anahtar kelime girişi ile yapılan akademik araştırmalar arasında, Sabandi, Anisah & Rusdinal, (2018) ve Febrizon, Rusdinal ve Hadiyanto (2020) okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacını; Adora, Sannadan, Saguibo ve Bawer (2020) Kalinga Eyalet Üniversitesi insan kaynakları biriminin eğitim ihtiyacını; Goodarzi (2002) ise İran'daki Beden Eğitimi okullarındaki yöneticilerin yeterliklerini belirlemek üzere, Katz teorisine göre teknik, kavramsal ve insani yeterliklere bir anket hazırlayarak öz değerlendirme ile belirlemeye çalışmışlardır. Aynı anketi kullanarak benzer şekilde, Seyedinejat, Razaghi ve Dousti (2014), Ibay ve Pa-alisbo, (2020), Esfandnia, Khezeli, Bayat, Ojaghi ve Esfandnia (2016) benzer araştırmalar yapmışlardır. Bai ve Martin (2015) ise özel eğitim veren okul yöneticilerinin, kapsayıcı eğitim için gerekli eğitim ihtiyacını araştırmıştır. Tan, Kareem & Ghaori (2019), Malezya'daki araştırmasında, yeterliliklere göre, okul liderlerinin profesyonel performansını öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalışmışlardır. Bu çalışma ile, okul liderlerinin mesleki gelişim programlarının nasıl etkin bir şekilde yönetileceğine dair pratik bilgiler sağlamayı amaçlamıştır. Raksanakorn, Chusorn, Khemma ve Chusorn (2020) çalışması ise Tayland'daki ilkokul yöneticilerinin 21. yüzyıl niteliklerinin gelişimi için mevcut durum, istenen durum, ihtiyaç değerlendirmesi ve kılavuzlar üzerine başka bir araştırmadır. Diğer bir çalışma ise Ibay ve Pa-alisbo (2020), Tayland Bangkok özel Katolik ortaöğretim okullarında, yöneticilerin kavramsal, insani ve teknik becerilerine odaklanarak uyguladıkları öz değerlendirme ile yaptıkları araştırmadır. Karma metot ile yapılan bu araştırmada, öz değerlendirme amaçlı tarama anketleri ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemek adına görüşmeler de yapılmıştır. Ramos, Prudente ve Aguja (2021) de, karma metot ile yaptıkları araştırmada, tarama anketine eklenen açık uçlu sorularla nitel doğrulama yolu ile öz değerlendirmeye dayalı bir eğitim ihtiyacı analizi gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmaların tamamında, anlık ihtiyaçlara göre, öz değerlendirme amaçlı tarama anketleri ve ölçeklerin sıklıkla kullanıldığı söylenebilir. Yine benzer şekilde, Rodl, Bonifay, Cruz ve Manchanda (2018), okul yöneticilerinin, özel eğitim öğretmenlerinin değerlendirilmesi ile ilgili destek ve eğitimi amaçlı, 929 okul yöneticisine öz değerlendirme kapsamında tarama anketi uygulamışlardır.

Türkiye'de ise eğitim yönetiminde, eğitim ihtiyacı belirleme ile ilgili literatür taramasında, daha çok eğitim bilimleri çerçevesinde, sadece eğitim yönetimi yaklaşımına göre araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Buna göre, Şahin (2000), Delphi tekniği ile ilköğretim okul müdürlerinin yeterliliklerini belirlemeye çalışmıştır. Bursalıoğlu (1981), nicel yöntemlerle, ilk öğretmen okulu müdürleri; Gürsel (2012) endüstri meslek lisesi yöneticilerinin yeterlilikleri üzerine çalışmaları sonucunda hizmet içi eğitimlerin bu sonuçlara göre düzenlenmesini önermişlerdir. Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu (2002) ise Okul Yöneticilerinin Yeterlikleri Envanterini geliştirmişler ve buna göre hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programı önerisi sunmuşlardır. Yine, Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaköse (2012), Kütahya ili okullarında öğretmen katılımları ile birlikte kendi geliştirdikleri envanteri kullanarak hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemişlerdir. Aydın vd. (2021), tarama tekniği ile yaptıkları araştırmalarında, öğretmen ve yöneticilerin profesyonel eğitim ihtiyacını belirlemeye çalışmışlardır. Akdemir (2015), doktora tezinde, okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Türkiye'de hizmet içi eğitimler dahîlinde yapılan araştırmalarda da çoğunlukla uygulayıcı tarafından hazırlanan anketler ve tarama çalışmaları ile yapılması (Cemaloğlu, Kukul, Üstündağ, Güneş & Arslangilay, 2018; Demirel & Budak, 2003; Karadağ, 2015; Kaya & Ataman, 2017; Kaya, Çepni & Küçük, 2004; Küçüktepe, 2013; Tekin & Ayas, 2006 gibi), bu araştırmaların EİA alanından bağımsız, çoğunlukla öz değerlendirmeye ve genellemeye yönelik, nicel, anlık ihtiyaçları belirlemek amaçlı olduğu söylenebilir.

Halbuki, eğitim yönetimi, sosyal bilimler kategorisinde kendi mirasında farklı disiplinleri barındıran çok disiplinli bir alan olarak bilinmekle birlikte; iki bağımsız ve farklı disiplinin birleşmesi (eğitim ve yönetim) ile oluşan bir alandır (Oplatka, 2016, s. 167-173). Buna göre, genel anlamda tüm örgütlerde eğitim ve geliştirme alanının bir alt alanı ve ayrı bir disiplin olan EİA (Anderson, 1994; Barbazette, 2006; Cekada, 2010; Ferreira & Abbad, 2013; Gould vd., 2004; Messner, 2009; Miller & Osinski, 2002; O'Driscoll & Taylor, 1992; Reed & Vakola, 2006; Reviere, 1996; Taylor vd., 1998; While, Ullman & Forbes, 2007; Wright & Geroy, 1992), eğitim çalışanlarının profesyonel eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amaçlı uygulanabilir. Okul örgütlerinin de profesyonellik gerektiren örgütler olarak örgütsel eğitim ve gelişme (E&G) penceresinden ele alınması, okul örgütlerinin performanslarının arttırılması bakımından etkili olabilir. Ayrıca, EİA, ilk ortaya çıktığı zamanlarda ABD'de 1960'dan itibaren devlet okullarında uygulamaları bilinmektedir (Altschuld & Watkins, 2014). Örneğin okul örgütlerinde okul yöneticisi, E&G bakış açısına göre, bir örgüt lideri

olarak, mesleki yeterliklerine göre donanımlı, okul içinde *iş* yönetimini gerçekleştiren, *öğretme-öğrenme iş kurulumunu* yöneten kişidir (Gamage, 2006, s. 39-42). Nitekim, okul yöneticilerinin, okulda öğrenme kültürünü oluşturan, bütün paydaşları bu yönde harekete geçiren bir *lider* olarak nitelikli ve etkililiği yüksek, performansa ve uygulamaya yönelik (Sergiovanni, 1991) eğitimlere ihtiyaçları vardır (Hallinger & Murphy, 1987). İlaveten, okul liderliği, bireysel yönetim anlayışını, yeterliliklerinden ve deneyimlerinden alan ve bundan çoğalan kişisel bir faaliyet (Miller, 2018, s. 20-21) olmasına rağmen, Türk Milli Eğitim sistemi içinde en zayıf halkadır (Karataş, 2014). Bu nedenle Türkiye'de, EİA literatürünün beklentilerini karşılayarak verimliliği taahhüt eden, kuramsal temellere göre tasarlanmış, okul yöneticilerini örgütsel eğitim ve gelişme çerçevesinde değerlendiren, temel mesleki yeterliklere dayalı bir EİA modeli konusunda bir ihtiyaç gözlemlenmiştir. Bütün bahsi geçen gerekçelerin bağlamında, eğitim örgütlerinde bu ihtiyacına cevap verebilecek, EİA kuramsal temeline göre tasarlanmış, mesleki yeterliklere dayalı bir EİA modeli oluşturularak okul yöneticilerinin mesleki yeterliklere göre eğitim ihtiyacını profesyonel bir bakış açısıyla, disiplinler arası farklı bir paradigma ile belirlenmesi konusunda bir boşluk fark edilmiştir. Buna göre bu araştırmada, EİA literatürüne göre bir model geliştirerek okul yöneticilerinde uygulamak; bu uygulama sonucunda okul yöneticilerin mesleki yeterliklere göre eğitim ihtiyacını belirleyerek somut öneriler sunabilmek amaçlanmıştır. Bu çalışmada, eğitim yöneticileri üzerinde uygulanan bir model geliştirilerek, pratikte var olduğu gözlemlenen bir boşluğu doldurması ve okul yöneticilerinin yeterliklere dayalı eğitim ihtiyacını disiplinler arası bir yaklaşımla ve profesyonel anlamda belirleyerek eğitim yönetimi ve EİA alanına önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklere dayalı eğitim ihtiyaçlarını analiz etmek ve bu uygulamanın sonuçlarına göre EİA literatürünün taleplerini karşılayan güvenilir bir model önermektir. Bu amaca ulaşabilmek için şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları hangi düzeydedir?
4. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kritik durum örneklemi olarak belirlenen okuldaki okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerine uygulanan kritik olay analizine göre eğitim ihtiyacı nedir?
6. Kritik durum örneklemi olarak belirlenen okuldaki okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin görüşlerine göre eğitim ihtiyacı nedir?
7. Örneklemin tamamından elde edilen ortak nicel araştırma veriler ve ortak nitel araştırma verilerine göre okul yöneticilerinin yeterliklere göre eğitim ihtiyacı nedir?
8. Okul yöneticileri üzerinde uygulama bulguları bağlamında, belirlenen model, EİA literatürüne göre nasıl bir modeldir?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma, okul yöneticilerinin görevini profesyonel olarak yerine getirmesine yardımcı olacak mesleki yeterlikleri edinmeleri ve güncellemeleri için *okul/eğitim* lensine ilaveten, işletme ve insan kaynakları yönetimi alanlarından faydalanarak okul yöneticilerinin profesyonel bir meslek grubu olarak yetiştirilmesi ve eğitilmesi için eğitim ihtiyacının hangi yeterlik alanında olduğunu belirlemek amaçlı güvenilir, bütünsel bir model geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu nedenle okul yöneticisinin profesyonel eğitim ihtiyacını, işletme yönetimi bağlamında eğitim ve geliştirme gibi farklı bir disiplin lensinden ele alınması, okul yöneticilerinin profesyonel gelişimine farklı katkılar sağlayabilir.

Bu model uygulaması ile günümüz okul örgütlerinin verimliliğine de ayrıca önemli bir katkı sağlayacak etkili ve pratik bir çözüm olması beklenmektedir. Bu modelin uygulaması sonucunda, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler bünyesinde okul yöneticileri ve mesleki yeterlikleri temel alınmak kaydıyla tüm eğitim kurumu yöneticileri/liderlerinin mesleki yeterliklere göre lisans ve/veya lisans üstü eğitim, yetiştirme, atama, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim müfredatlarının belirlenmesi, bu eğitimler sonucunda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin verimli bir şekilde bütünsel olarak uygulanmasını sağlanabilir. Bu model, EİA literatürüne göre geliştirildiğinden, her türlü meslek ile ilgili tüm eğitim süreçleri için pratik bir model olarak kullanılabilir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev alacak veya halen

görevde olan tüm branşlardan öğretmenlerin eğitimi ve yetiştirilmesi için de aynı amaçla kullanılabilir.

Araştırma, ayrıca, örgütlerin mevcut yapıları ve yönetim tarzlarına göre, EİA literatürüne dayalı, bilimsel ölçütlerle yöneticilerinin mesleki yeterlikleri temel alınarak ve yeterliklere göre eğitim ihtiyacını analiz ederek eğitim ihtiyacını analizinde uygulamaya yönelik somut bir model önermesi sebebiyle önemlidir.

Bu gerekçelerden hareketle, EİA alanının teorik temellerine göre eğitim yönetiminde disiplinler arası paradigmaya dayanan bir araştırmanın yapılması, alana ve uygulamaya önemli bir katkı ve farklı bir bakış açısı sağlayabilir.

Araştırmanın Varsayımları

Örneklem gruplarının, doğru ve yansız olarak bilgi sağladıkları, okul yöneticilerinin, temel yeterliklere sahip oldukları, öğretmen ve veli gruplarının okul yöneticilerinin yeterlikleri konusunda belirli bir algıya sahip oldukları varsayımlarından hareket edilmektedir.

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Ankara ili Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı 2020-2021 Eğitim-Öğretim Yılında Ankara Yenimahalle ilçesindeki ilk ve ortaokul ile Anadolu liselerinin tamamında görevli müdür, öğretmen ve veliler içindeki gönüllü katılımcıların beyanları ile sınırlıdır. Toplanan verilerden elde edilen sonuç ve genellemeler, araştırmanın evreni için geçerli olarak kabul edilebilir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma amacına paralel olarak ilgili literatür tanımlarına yer verilmiştir. Mesleki yeterlikler ile ilgili, yeterlik, mesleki yeterlik, temel yeterlikler, bilgi-beceri-tutum/davranış entegrasyon süreci ve gözlemlenebilir yeterlik kavramı üzerine bilgi verilmiştir. EİA literatüründe, örgütlerde ihtiyaç analizi, eğitim ihtiyaç analizi ve bu analizler için kullanılan kavramlar, modeller, yaklaşımlar, metotlar açıklanmıştır.

Mesleki Yeterlik

Modern iş söylemlerinde, beceri kavramı yetkinlik kavramına dönüşmüştür. Halbuki başlangıçta McClelland ve meslektaşları tarafından tartışıldığı gibi (örneğin, Boyatzis, 1982), bir yeterlik, belirli bir organizasyondaki etkili yöneticileri etkisiz yöneticilerden ayıran bir performans farklılığıdır (Hogan & Warrenfeltz, 2003). 1970'lerden itibaren, İKY'de personel performansını değerlendirmede yeterlikler temel hareket noktası olmuş; Ennis (2008), yeterliği, kritik iş ve görevlerin başarı ile yerine getirilmesi, belirli bir rol veya pozisyon için gerekli olan, bilgi, beceri ve davranışı uygulama ve kullanabilme potansiyeli olarak tanımlamıştır.

Eğitim ve gelişmede kullanılan metotlardan en önemlisi, örgüt çalışanlarının bilgilerini, becerilerini ve yeterliklerini şekillendirmektir. Eğitim esasen, bilginin içselleştirilmesi iken beceri ve tutum/davranış birbiri ile ilintili ve ardışık olarak birbirini takip eden rollerdir. Gelişim ise bu üçlünün uygulamada hızlı bir şekilde yeterlik olarak gözlemlenebilir bir aksiyon hâline gelmesidir (Kraiger vd., 2014).

Yeterlik (competence), The European Centre fort eh Develpment of Vocational Training (CEDEFOB) yayınlarına göre, her sektörde, her ülkede farklı tanım ve yorumlanan bir kavramdır (Mulder, 2007; Winterton, Delamare-Le Deist & Stringfellow, 2006). Borges-

Andrade ve Lima (1983) ise eğitim ihtiyacını, kişi yeterlikleri bağlamında, *Nedir?* ve *Ne olmalı?* arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Başka bir ifade ile eğitim ihtiyacı, örgüt veya kişi seviyesinde, beklenen veya ümit edilen yeterlik ile gerçek yeterlik arasındaki boşluktur (Asku, 2005).

Gough (2013)'un öğrenme faydaları yaklaşımına göre, bilgi, beceri ve yeterlik birbiri ile adapte kavramları olarak tanımlar. Buna göre, yeterlik, kişinin kendisinden beklenen görev ve rol performansını, beklenen standartlara göre yerine getirebilmesidir. Ayrıca, yeterlik, sosyal bir yargıdır (Eraut & Hirsh, 2007, s.7). Yeterlik, *sergilenen* ve aranan/beklenen *gözlemlenebilir* nitelikler kavramıdır (Illeris, 2009, 2011, s. 42). Diğer bir deyişle, yeterlik, nitelikli çalışanları, diğerlerinden ayıran, bilgi, beceri ve tutum/davranış entegrasyonunu ifade eder ve kişilerin profesyonel anlamda, bu niteliklerini görevlerini yerine getirirken gerçekleştirmelerine imkân verir. Örneğin, okuma-yazma, matematik ve bilgi teknolojilerini kullanabilme kişilerin *temel yeterlikleri* olarak nitelendirilmektedir (Evans & Waite, 2009, 2010; Wolf & Evans, 2011). Bir diğer görüşe göre;

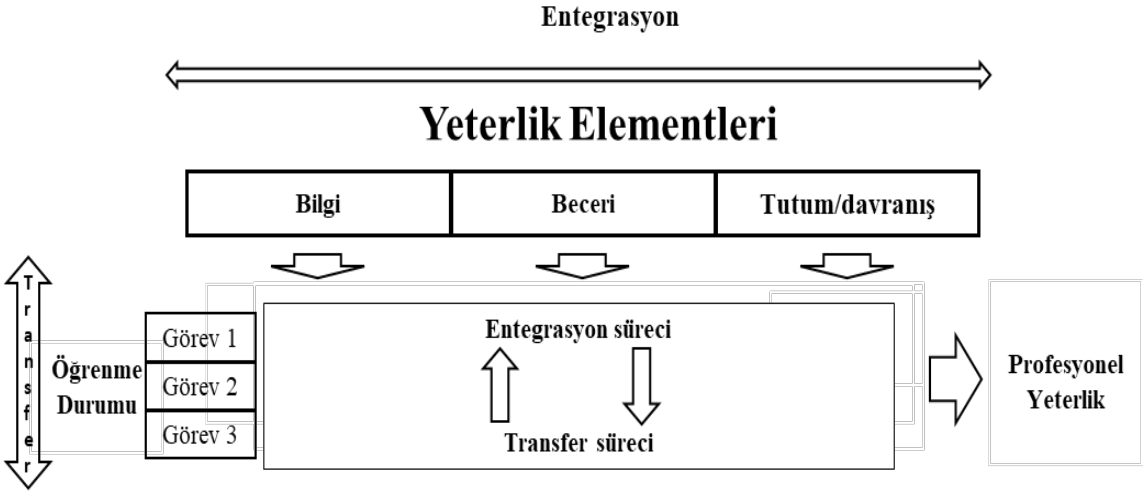
- Metedolojik yeterlikler,
- Tutum ve değerlerle ilgili yeterlikler,
- Öğrenme yeterlikleri,
- Sosyal ve kişilerarası yeterlikler,
- İçerikle ilgili ve uygulamaya yönelik yeterlikler temel kişisel yeterliklerdir (Evans, Kersh & Sakamoto, 2004, s. 57).

ABD görüşüne göre, iyi ve kötü performansı büyük ölçüde belirleyen kavram yeterliktir (Boyatzis, 1982; McClelland, 1973). Yeterlikler, alt yeterlikler (sub-competency) ve temel yeterlikler (basic competency) olarak belirlenir. Alt yeterlikler, özel iş içerikleri için gerekli özgün yeterlikler iken temel yeterlikler, iş alanının tamamında edinilmesi gereken yeterliklerdir (Roe, 2014).

Farklı bir görüşe göre ise yeterlikler, sürekli öğrenme adaptasyonunun bir çıktısı, yeni becerilerin oluşturulması ve kazanımların sürdürülebilir hâle gelmesidir. Eğitim, potansiyel olarak insanın mesleki anlamda gelişim sürecinde üretilen yeterlilik edinme veya üretme aktivitesidir. En erken tarihsel zamanlardan beri, bilgi, beceri ve prosedürlerin öğrenme aktivitelerinin bütünleştirilmesi, eğitimin pratiği, kuralları ve etkisi toplumun sürdürülebilirliğinin bir parçası olmuştur (Malvezzi, 2014).

Yeterlik genel olarak belirli unsurları içinde barındırır. Beceriler ve bilgi, yeterlik oluşturmak için nasıl bir araya gelir? Ayrıca iddia edilen *mesleki yeterlilik* kavramının (Cheetham & Chivers, 1996, 1998) yeterliklerin kazanılması, bilgi ve becerilerin geliştirilmesi süreci olduğu için çok daha uygun olduğu söylenebilir (Anderson & Schunn, 2000; Anzengruber & Goetz, 2020; Baartman & De Bruijn, 2011; Berliner, 1995; Boshuizen, 2003; Morrison, Ross & Kemp, 2001; Rogoff, 1990; Scribner & Beach, 1993).

Baartman ve De Bruijn (2011)'e göre, bilişsel psikoloji bakımından, farklı bilgi türleri vardır: *Bildirimsel bilgi*, bir kişinin bildiği ve hakkında konuşabileceği gerçek bilgidir. *Üstbilişsel (stratejik) bilgi* ise iş, görev, bağlam ve problem çözme süreçleri hakkındaki bilgidir (Anderson & Schunn, 2000). Bu bilgi türleri arasında *örtük bilgi*, bildirimsel bilginin otomatik olarak uygulamaya dönüşebildiği mesleki eylemde kullanılan (Schön, 1983) içselleştirilmiş uzman bilgisidir (Boshuizen, 2003). Bildirimsel bilgi acemiler için geçerlidir ve örtük bilgi ustaların bilgisidir (Berliner, 1995). Beceriler bilgi ile iç içedir ve manipüle etme ve yapılandırmada psikomotor alanla ilgilidir (Morrison vd., 2001). Fitts ve Posner (1967), üstün zekâlı performansı hem hareketin organizasyonunu hem de sembolik bilgiyi (yani hem motor beceriler hem de bilişsel beceriler) içeren organize bir etkinlikler dizisi olarak tanımlamaktadır (Baartman & De Bruijn, 2011). Sosyal/kültürel teorilerde, bireylerin bilgi ve becerileri, düşündükleri ve hareket ettikleri sosyal dünyadan ayrılamaz olarak görülmektedir (Rogoff, 1990; Scribner & Beach, 1993). Bilgi ve beceri, yeterliliği oluşturan unsurlardır. Bilgi ve beceri kazanıldıktan sonra tutum/davranış geliştirildiğinde, bildirimsel ve prosedürel bilgi, örtük bilgiye dönüşür ve işlevsel yeterlilik (Cheetham & Chivers, 1996, 1998) ortaya çıkar ve bu üçlü entegrasyon süreci tamamlanarak tüm süreç mesleki yeterliliğe dönüşür. *Bilgi-beceri-tutum* entegrasyonu sürecini tamamlayarak kazanmaları gereken mesleki yetkinlikler, işlevsel bir yetkinlik olarak *temel* ve *mesleki* (Profesyonel) yeterlilikler olarak tanımlanmıştır. Şekil 1'de yeterlik elementlerinin entegrasyonunun, mesleki (veya profesyonel) yeterliklerine dönüşme süreci görülebilir:



Şekil 1. Yeterlik elementlerinin entegrasyonu. Baartman, L. K., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review, 6*(2), 125-134 makalesinden uyarlanmıştır.

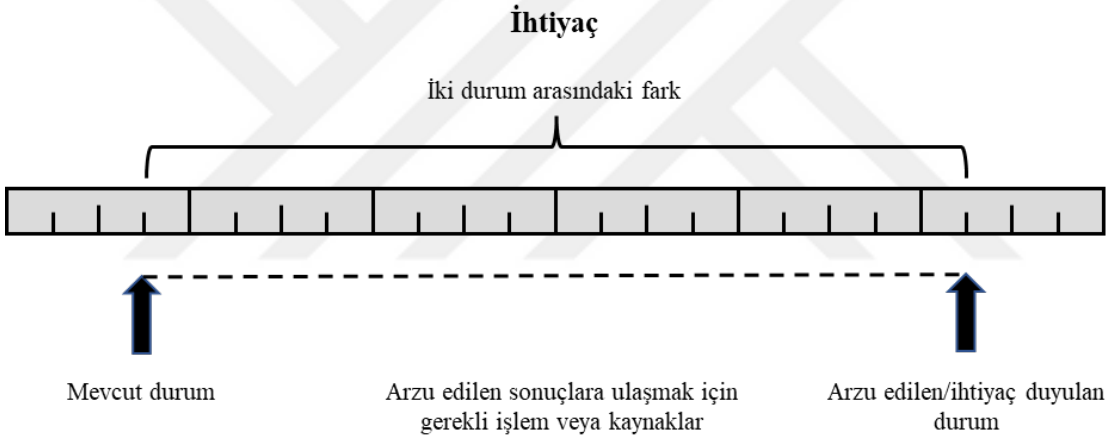
EİA'ya yön veren ilk çalışmasında McGehee ve Thayer (1961), örgütte çalışanların ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve tutum/davranış kapsamında ihtiyaçların analiz edilmesini vurgulamıştır. Buna göre, O-T-P (Organisation-Task-Personal) modelinde, örgüt analizi (örgüt amaçları, stratejik planı), görev/ operasyonel analiz (uygulamada gerçekleştirilen aktiviteler) ve personel analizi (yeterlik bakımından kimin ne tür eğitime ihtiyacı var?) aşamalarını temel alır. Diğer taraftan, Ostroff ve Ford (1989) ve Moore ve Dutton (1978)'da benzer şekilde, EİA sürecinde yeterliklere ait boşlukların belirlenmesinin, EİA'nde temel olduğu görüşündelerdir. Ferreira vd. (2014, s. 32-33) ise EİA, çalışanların görevlerini yaparken "sergiledikleri yeterlikleri ile sergilemeleri gereken yeterlikler" arasındaki farka göre eğitimin içeriğini; kimlerin eğitime ne kadar ihtiyacı olduğunu formal bir şekilde analiz ederek, veriye dayalı somut çıktılar ile belirler. Buna göre, EİA literatüründe, yaklaşımlar, modeller bağlamında, *mesleki (profesyonel) yeterlik* kavramının yukarıdaki yorumu ile örtüştüğü ve mesleki yeterliklerin EİA için önemli bir parametre olduğu görülmektedir.

Eğitim İhtiyacı Analizi (EİA) Tanımları

İhtiyaç

İhtiyaç (İngilizce need) kelimesi Türkçeye Arapçadan yerleşmiş; "gereksinim, güçlü istek, yoksunluk veya yokluk" anlamına gelen bir kelimedir (TDK, 2019). İhtiyaçların net bir şekilde belirlenmesi, ihtiyacın giderilmesi ile mevcut ve muhtemel problemlerin ortadan

kaldırılması veya önlenmesi hedeflenir. İhtiyaç, mevcut durum ile istenen durum arasında var olan bir boşluk veya eksikliktir. Diğer taraftan, çoğu insan ihtiyaçların isteklerle aynı olmadığı konusunda hemfikir olmasına rağmen, rehberlik sağlanmadan, ikisini karıştırılabilir; gerçekten güçlü istekler (veya arzular) çoğunlukla ihtiyaçların gibi algılanabilir. Bir ihtiyaç değerlendirmesi yapılırken bunun ayrımı özellikle önemlidir. İstekleri değerlendirmek, insanların ne istediğini belirlememize yardımcı olabilir, ancak bunu yapmak nadiren gerçek ihtiyaçlarını (terimin tutarlı bir tanımıyla) yansıtır. Hamilton (2006)'un belirttiği gibi, "İhtiyaçlar basitçe güçlü istekler değildir" (s. 228). Bununla birlikte, ihtiyaçlar ve istekler sıklıkla yakından ilişkilidir. McLeod (2011) "ihtiyaçların kendilerinin ürettikleri arzularla karıştırılmaması gerektiğini" önermektedir (s. 215). Bu nedenle ihtiyaçları ve istekleri ayırt etmek için ön koşul olan ilk adım, değerlendirmedeki ihtiyaçlarla ne demek istediğinizi tanımlamaktır (Şekil 2).



Şekil 2. İhtiyaç tanımlaması. Kaufman, R. (2011). *A manager's pocket guide to strategic thinking and planning.* Amherst, MA: HRD Press kitabından uyarlanmıştır.

McLeod (2011) mutlak ve göreceli ihtiyaçlar arasında ayrım yapmaktadır: "Çiçeklerin büyümesi için *ihtiyaçları* olan güneş ışığı gibi hem gerekliliği hem de bağımlılığı belirtir." (s. 212). McLeod (2011)'a göre elbette, bilim, sürekli büyüyen bitkiler için güneş ışığı gereksinimi de dahîl olmak üzere mutlak ihtiyaçlar konusundaki kavramlarımızı sürekli olarak zorlamaktadır. Bugün mutlak ihtiyaçlar neler olabilirse bunlar yarın olmayabilir ve çok az sayıda profesyonel içerik (potansiyel olarak fizyolojik ve biyolojik bilimler dışında) zorunlu ihtiyaçlar kümesinde yer almayacaktır. Çoğu ihtiyaç değerlendirmesi toplum, örgüt ve o zamandaki insanların algıları dahîlinde belirlenir. Bu, normatif ihtiyaçların önemli olmadığını iddia etmek değildir; onlar, yine de ihtiyaçların zaman içinde tipik olarak değiştiği kabul edilmelidir (Altschuld & Watkins, 2014).

Kaufman (2011), ihtiyaç tanımında, toplumda, organizasyonda ve bireysel seviyelerde ihtiyaçların değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu nedenle İhtiyaçlar ve ihtiyaçların ne olduğu tanımları, tek bir kişiden (bir personelin satış sayısından) bir kuruluşa (müşteriye teslim edilen bir işin kusurlu ürünleri) çok sayıda var olabilir.

Farklı ihtiyaçları belirleyebilmek için, ihtiyacın ne tür bir ihtiyaç olabileceğini, *ihtiyaç* kelimesinin başına eklenen kelimelerle ayırt etmeye çalışırız. Temel ihtiyaçlar, müşteri ihtiyaçları, eğitim ihtiyaçları, hasta ihtiyaçları gibi. Neyi analiz ettiğinizi iyi tanımlamak, bununla ilişkili görevlerin başarılı bir şekilde değerlendirilmesi için bir temeldir (Altschuld & Watkins, 2014, s. 26).

İhtiyaç belirlenmesinde kilit bir ilke *ihtiyacın* göreceli bir terim olduğudur. Bu nedenle ihtiyaç değerlendirmesini tartışırken her zaman *ihtiyaç duyulanın* göreceli olduğu ve birinin bakış açısına bağlı olduğu gerçeğinin farkında olmak gerekebilir. Bradshaw (1977)'ın modelini takip ederek ihtiyaç dört tip olarak kavramsallaştırılabilir: normatif, ifade edilen, hissedilen ve karşılaştırmalı ihtiyaçlar. Uzmanların veya kilit bilgi kaynaklarının kullanımı, *normatif ihtiyaç* olarak bilinen özel bir tür ihtiyaç değerlendirme metodolojisi veya yaklaşımıdır. İhtiyaç değerlendirmesini kavramsallaştırmanın bir başka yolu da ifade edilen ihtiyaçtır. *İfade edilen ihtiyaç*, müşterilerin hizmet taleplerinin incelenmesine dayanır. *Hissedilen ihtiyaç*, müşterilere ihtiyaç duyduklarına inandıklarını veya hissettiklerini doğrudan soran çabalara uygulanan Bradshaw kategorisidir. Bu, müşterilerin bakış açısını en iyi yakalayan ihtiyaç belirleme şeklidir. Genel olarak müşterilerin hissedilen ihtiyaçları hakkında bilgi edinmek için anket veya görüşme yapılır. *Karşılaştırmalı ihtiyaç* vaka bulmaya benzer. Bu ihtiyaç kategorisindeki değerlendirme çalışmaları, bir programdan veya ajanstan hizmet alanları özelliklerini inceler ve daha sonra, hizmetin kapsamını genişletmek ve herhangi bir engel olmadığı takdirde *gerçek* ihtiyaç miktarını tahmin etmek için bu nüfusun başka bir yerinde bu özellikleri arar (Royse, Badger, Staton-Tindall & Webster, 2009).

Eğitim İhtiyaç Analizi (EİA)

Analiz kelimesi de (analyse) Fransızca kökenli bir kelime olup, Türkçede *çözümleme* anlamına gelmektedir (TDK, 2019). Kendi literatüründe ise ihtiyaç analizi, *değerlendirme* (assesment/evaluation) kavramları içerisinde kullanılmakta "eğitim ve gelişim (T&D)" amaçlı programın bir parçası olarak kabul edilmektedir (Phillips, 2009, s. 67). İhtiyaç analizi

içindeki değerlendirme edimi, olası eksiklikleri belirlemek için kullanılan bir metottur, ihtiyaçların ortaya çıkarılması için bir çaba sarf etmek demektir. İhtiyaç değerlendirmesi, boşluklar ve yetersizlikleri ölçme eylemidir. İhtiyaç değerlendirmesi, bir grup ya da bir toplumda uygulanan bir eylemdir. Değerlendirme kelimesi (assessment/evaluation) "özellikleri ayırt edip tanımlayıp gerekçeleriyle açıklanmış yargı veya ölçülebilen bir nesne üzerinde nicel ve nitel ayrımlar yaparak yargılarda bulunabilme" anlamına gelir (TDK, 2019). Literatürde "assessment" olarak kullanılan terim Cambridge sözlükte "Bir şeyin miktarını, değerini, niteliğini veya önemini veya verilen karar veya yargıyı karara bağlamak" anlamına gelirken sıkça kullanılan diğer bir kelime *evaluation* ise "bir şeyin kalitesini, önemini veya değerini ya da bu bilgiyi içeren bir raporu değerlendirme süreci" olarak tanımlanmıştır. Bu iki kelime eş anlamlı olarak kullanılabilir özelliklerdedir (https://www.thesaurus.com/browse/valuation?s=ts). Her iki kavram arasında kesin bir ayrım yapmak hala zordur. Bu iki terimin karşılıklı olarak yer değişerek kullanılmaktadır ve bu nedenle kesin tanımlarla ayırt edilmesi hala netleşmiş değildir; "farklılaştırılmış net bir tanımları yoktur" (Christensen, 2018).

Eğitim (training/education) "Önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi veya belli bir konuda, bir bilgi ya da bilim dalında yetiştirme ve geliştirme" olarak tanımlanır (TDK, 2019). Türkçe kullanımlarında sadece *eğitim* kelimesi bütün anlamları için kullanılsa da literatürde kullanılan *training* kelimesinin daha çok *becerilendirme/yetiştirme* anlamına karşılık geldiği düşünülebilir.

Eğitim kelimesi, 15. yüzyılda kullanılmaya başlayan, 1. Dünya Savaşı'nda popüler olan, yetişkinlerin, genel profesyonel gelişim aktivitelerini kapsayan rutinlerini ifade etmek için kullanılan bir kelimedir. Terminolojide, eğitim bilinçli bir şekilde tasarlanmış ve organize edilmiş becerilerin geliştirilmesi, amaçlı öğrenme, formal hazırlık, profesyonel düzeyin yükseltilmesi ve insan potansiyelinin geliştirilmesi gibi aksiyonları tanımlar.

En erken tarihsel zamanlardan beri, bilgi, beceri ve prosedürlerin öğrenme aktivitelerinin bütünleştirilmesi, eğitimin pratiği, kuralları ve etkisi toplumun sürdürülebilirliğinin bir parçası olmuştur (Kraiger vd., 2014, s. 17). Ne var ki Türkçede *yetiştirme* kelimesi karşılığı gibi görülse de daha çok *eğitim* kelimesinin de bu anlamda daha sık ve yaygın kullanıldığı görülmektedir.

Literatürde, *eğitim ihtiyacı* homojen olarak bir işte gerekli olan daha önce belirlenmiş yeterlikler ve mevcut durum arasındaki boşluğu işaret eder. Ne var ki bu kavram,

yeterliliklerdeki eksiklikleri tam anlamıyla işaret etmiyor gibi görülmektedir. Çünkü bilgi, beceri ve davranış/tutum arasındaki boşluğu azaltmak veya buna yardım etmek için, iş yerinde eğitimi tanımlayan sayısız eğitim stratejileri olabilir. Bu nedenle eğitim ihtiyacı çoğunlukla kendi ifade ettiği esas anlamı dışında problemli bir şekilde kullanılmıştır; eğitimsel ihtiyaç (educational need), öğrenme ihtiyacı (learning need) gibi. Buna göre, literatürde, %68 eğitim ihtiyacı (training needs) kullanılırken; %13 öğrenme ihtiyacı (learning need) terimini kullanmıştır (Kraiger vd., 2014, s. 38).

Bu bağlamda, eğitim ihtiyacı analizi, değerlendirme aşamasında ihtiyaçların varlığını tespit etmekte iken, eğitim ile giderilecek ihtiyaçların tespiti ve niteliklerine ait somut veriler analiz ile netleştirilmektedir. İlgili literatüre göre, eğitim ihtiyacı analizi, "Örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak adına eğitimin geliştirilebilmesi için hangi eğitim ihtiyaçlarının mevcut olduğunu analiz amaçlı devam eden veri toplama sürecidir." (Brown, 2002, s. 569). Daha basit bir ifadeyle "eğitim yaparak karşılanabilecek açık veya dolaylı bir örgütsel ihtiyaç hakkında bilgi toplama sürecidir" (Barbazette, 2006, s. 5). McClelland (1993)' a göre ise EİA, eğitim ile giderilecek eksiklikleri ve problemleri belirmek amaçlı araştırma ve analiz yapmaktır. Bu analiz sonucuna göre, ihtiyaç belirleme sürecinde karar vericiler elde edilen verilerle çözüm uygulaması alternatifleri arasından seçim yapabilir (Christensen, 2018; Kaufman & Guerra-López, 2013). EİA, tespit edilen boşluğun nedenini ortaya çıkarır. Çözüm için karar vericilere önerilecek olan, boşluğu giderecek veya sorunu düzeltecek uygun bir süreç, program veya faaliyettir (Phillips, 2009, s. 37). Örgüt genelinde gerçekleşen ihtiyacın belirlenmesinde eğitim ile giderilebilecek ihtiyaçlar (training need) veya eğitim ile giderilemeyecek ihtiyaçların (non-training needs) değerlendirme ve analizi, aynı zamanda eğitim ile giderilebilecek eksikliklerin de somut verilere dayalı teşhisini yapmayı sağlayan vazgeçilmez süreçtir (Barbazette, 2006; Cekada, 2010, Christensen, 2016; Christensen, 2018; Kaufman & Guerra-López, 2013; Moore & Dutton,1978).

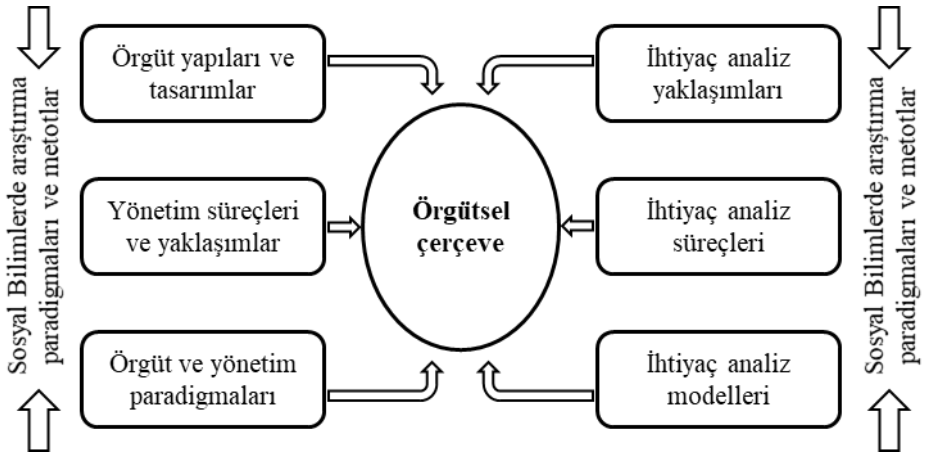
EİA ve Örgütler

Farklı amaçlara ulaşmak ve gerçekleştirmek için bir araya gelen veya getirilen örgüt çalışanlarının (Etzioni, 1964, s. 3) profesyonel olarak yetiştirilmiş ve uzmanlaşmış kişiler olduğu varsayılırsa örgütlerin, değişen ve gelişen şartlara uyum sağlayarak varlığını sürdürmesi sürecine paralel olarak aynı değişimi ve gelişimi, personeline de sağlaması beklenir. Bu nedenle örgütte önemli sayılabilecek eğitim ihtiyacı, farklı nedenlerle çıkabilir; bu nedenler arasında değişim ve gelişim ihtiyacı da önemli bir yer tutmaktadır. Yeni

teknoloji, yeni donanımlar ve programlar, araçların modernizasyonu, örgüt misyonunun değişimi, yeni yasalar ve uyumlaştırma bu nedenlerden biri olabilir (Brown, 2002). Bir başka deyişle, örgütün ihtiyaçlarına, hedeflerine göre, kişilerin beklentilerine, kişi ve örgütün ortak kümede ihtiyacı olan yeterliklere veya yeni donanımları ile örgüt sistemi içinde değişim hazırlığı ihtiyaç analizi ile başlar (Anderson, 1994). Örgütlerde değişim ve gelişim açısından, öğrenme, süregelen ve değişime evrilen her yapıda uyum ve gelişmenin anahtarı olarak kabul edilebilir. Bu nedenle kaliteli bir eğitimin, çıktılarının verimli ve işlevsel olmasını sağlayan süreç basamağı eğitim ihtiyacı analizi olarak kabul edilebilir (Reed & Vakola, 2006).

EİA, örgütsel aktivitelerin toplumsal/sosyal ve dışardan hizmet alan diğer tüm paydaşları da şimdi ve gelecekte etkileyeceğini göz önünde bulundurarak içsel ve dışsal etkileri, sosyal (mega), örgütsel (makro), küçük gruplar ve bireysel (mikro) bazda efor ve aktivitelerin (süreç) sonuçlardan karşılığını alacağını hesaba katar (Leigh, Watkins, Platt & Kaufman, 2000). Her ne kadar eğitim ihtiyacı analizinde her örgüte özel ve özgün proje tasarımlarının yapılması gerektiği konusunda fikir birliği olsa da örgütlerin yapısal ve yönetsel paradigmalarının dönemsel benzeşik literatüründe halen var olan çeşitleri kadar mevcut olduğu varsayımı kabul edilebilir. Mintzberg (2015, s. 322)'in örgüt yapıları, yönetim bilimindeki örgüt yaklaşımlarının paradigmatik ve çağcıl değişimleri, örgüt çalışanlarının açık sistem özelliklerine göre, çevre, sosyal ve psikolojik durumlarla etkileşimi, örgütlerin somut ve soyut yüzündeki kavramlar kadar örgüt kombinasyonlarının varlığı düşündürebilir. Çağımıza ulaşan genel örgüt ve yönetim biliminin literatür hafızasında var olabilecek her türlü örgütsel olguya göre esnek değişimi gösterebilecek çok yönlü ve çok kullanışlı bir EİA model önerisini yapabilmek muhtemel olarak kabul edilebilir. Zaten örgütlerin 'ihtiyaç değerlendirmesi, ihtiyaç analizi gibi ayrı bir alan ve özgün bir literatürün oluşması da bahsedilen örgüt ve yönetim paradigmalarının bir uzantısı olarak kabul edilebilir. Özellikle özel veya kamu hizmet sektörü ile ilgili yapısal ve yönetsel temel özelliklere ve hatta *örgüt kavramı* tanımından başlayacak kadar benzer köklerden türemiş ve paralel gelişen bir alan olduğu görülmektedir. Elbette bu sıkı işteş etkileşim ve paralel/uyumlu gelişimin sonucu olarak örgüt ve yönetim biliminin çerçevesi ve örgütlerde ihtiyaç belirleme alanının birbirini besleyen ve destekleyen paralel ve bağdaşık yapıda olduğu görülmektedir. Örneğin, endüstri devrimi ve klasik yönetim yaklaşımı ile ihtiyaç belirlemedeki yaklaşımların ve hatta eğitim ihtiyacı ve ihtiyaç değerlendirmenin doğduğu yıllar olarak bilinmesi (Anderson, 1994; Moore & Dutton, 1978), diğer yaklaşımların (Chiu vd., 1999; McGehee & Thayer,1961;

Rossett, 1987; Sleezer vd., 2014 gibi) ve modellerin (Anderson,1994; Brown, 2002; Cekada, 2010; Clarke, 2003; Gilbert, 1978; Hannum & Hensen,1989; Mager & Pipe, 1984; McClelland, 1993; McGehee & Thayer, 1961; Miller & Osinski, 2002; Moseley & Hearey, 1994; Oppenheim, 1992; Rummler, 1987; Rummler & Brache, 1990; Taylor vd., 1998 gibi) EİA alanının, örgüt paradigmalarına paralel geliştiğini gösterebilir. Başka bir ifade ile iş yeri şartlarının teknoloji ve bilgi üretimi, ürün döngüsü, çevre şartlarının değişimi gibi lineer değişimlerin içinde süregeldiği, zamanın gerektirdiği değişimlere paralel olarak gelişen EİA örgütsel bir süreç (Ferreira & Abbad, 2013) olması sebebiyle örgüt çerçevesinde ve örgütsel özelliklere bağlı bir alandır. Bütün bu tartışmaların toplamında, örgüt ve yönetim olgusunun varlığı ve gelişimi dahîlinde örgüt süreçlerini desteklemek üzere ortaya çıkan ihtiyaç analizi uygulamaları, örgüt ve yönetime ait literatür çerçevesinde temel özellikleri yansıtmaktadır. Diğer taraftan ihtiyaç analizi başarısında kilit faktör ve stratejik bir boyut kazandıran nokta, süreci mevcut örgütsel süreçlerle ilişkilendirmektir (Reed & Vakola, 2006). Diğer bir söylemle, örgüt ve EİA ile temel çerçeve belirli iken güncel gereksinim ve değişimler bu yapıların hibritleşmesi ve/veya farklı kombinasyonların eşleştirilmesi ile oluşturulabilir. Buna göre, örgüt ve yönetim çerçeveleri ve ihtiyaç belirleme alanı ile etkileşimi Şekil 3'de görüldüğü gibi etkileşim içinde olduğu söylenebilir.



Şekil 3. Örgüt ve yönetim çerçeveleri ve ihtiyaç belirleme alanı ile etkileşimi.

EİA Amacı ve Önemi

Eğitimin etkililiği, iyi bir planlama gerektirir (McClelland, 1993). Temel anlamda, EİA, gerekli bilginin toplanıp analiz edilmesi etkili ve nitelikli bir eğitim planı oluşturulmasına yardımcı olmayı amaçlar (Cekada, 2010). EİA, eğitim ve beceri kazandırma döngüsünde

başlangıç noktasıdır ve bu döngü, hedef topluluğun öğrenme ihtiyaçlarını belirlemekle başlayan sürekli bir döngü oluşturur (Miller & Osinski, 2002). İlaveten, eğer değerlendirme, paydaşların görüşlerini yok saymış ise veya yanlış sorular yöneltmiş veya yanlış bilgiler içermekte ise verilecek eğitim örgütün veya örgüt çalışanlarının gerçek ihtiyaçları ile örtüşmeyecektir. Eğitimin etkili olabilmesi, etkili bir eğitim ihtiyacı analizi uygulanması ile mümkündür. Eğitim ihtiyacı analizinin etkililiği ise yürütülmesi ve açık getirileri de dâhil olmak üzere iyi bir planlama gerektirir (Gould vd., 2004). Öğrenme hedefleri, eğitimin tasarlanması verilen eğitimin sonuçlarının ortaya çıkarılmasında örgüte kaliteli bir araç sunar (Barbazette, 2006). Yine benzer şeklide, Miller ve Osinski (2002), bir eğitim ve gelişim programı tasarlamanın, beş aşamada gruplandırılabilecek bir dizi aşamayı içerdiğini ifade eder: Eğitim ihtiyaç analizi, öğretim amaçları, tasarım, uygulama ve değerlendirme. Gerçek bir eğitim gerçekleşmeden çok önce eğitim yöneticisi, eğitimin, kim, ne, ne zaman, nerede, neden ve nasıl olduğunu belirlemelidir. Eğitim ihtiyacı analizinin amacı, en çok ihtiyaç duyulan alanlara, kurum amaçlarını ve hedeflerini yerine getirmeye, üretkenliği arttırmaya, kaliteli ürün ve hizmetler sunmayla yakından ilgili olanları yönlendirmek için, örgütteki performans gereksinimlerini tespit etmektir. Buna bağlı olarak, EİA, bir eğitim ve gelişim programının kurulmasında ilk adım olarak öğretim amaçlarının belirlenmesi, öğretim programlarının seçimi ve tasarımı, programların uygulanması ve verilen eğitimin değerlendirilmesinde temel olarak kullanılır. Veri toplama ve analizi sonucunda eğitim ihtiyacı belirlenir, hangi eğitimin gerekli olduğu netleşir ve bir eğitim programını desteklemek için gereken kaynakların türü ve kapsamı incelenebilir hâle gelir (Sorenson, 2002, s. 32). Rossett (1987, s.15)'e göre, örgüt, eğitim ihtiyaç analizi;

1. Optimal performans ve bilgiyi,
2. Mevcut performans ve bilgiyi,
3. Konu ile ilgili önemli olan diğer kişilerin ve eğitilecek kişilerin görüşlerini,
4. Sorunların sebeplerini ve
5. Sorunlara etkili çözümlerini ortaya çıkarmayı amaçlar.

Eğitim ihtiyacı analizinin bir diğer amacı, problemleri ortaya çıkarmak ya da çalışanların performansları ve yeterlilik gelişimlerinde potansiyel problem alanlarını araştırarak net bir şekilde belirlemektir. Bu nedenle stratejik bir hedefi vardır: Mevcut ihtiyaçlarla beraber, gelecekteki bir zamanda var olma potansiyeline sahip eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu

ihtiyaçları mümkün olan en düşük maliyetli ve verimli bir şekilde ele almanın ve karşılamanın yollarını ve araçlarını tasarlamak ve geliştirmektir (McClelland, 1993).

Brown (2002)'a göre de eğitimin amacı, öncelikle çalışanların gerekli becerilerini artırarak örgütsel hedeflere ulaşılmasını desteklemektir. Bazı durumlarda ihtiyaç acildir ve eğitim iyileştiricidir; diğer durumlarda amaç, mesleki bilgiyi güncellemek ve sürdürmektir. Bir eğitim programı geliştirme gerekçesinin, eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye ve kurumun maliyetlerini ve faydalarını haklı göstermeye büyük ölçüde bağlı olduğu bir gerçektir. İhtiyaçları net bir şekilde anlamadan uygulanan bir program, rastgele fayda sağlar veya hiç sağlamayabilir, bu zaman ve paranın boşa harcanması anlamına gelir. Buna göre, EİA, önemi ve amaçları 4 başlıkta toplanabilir:

1. *Örgütteki özgün problemlerin tanımlanması*. İnsan Kaynakları Yönetimi (İKY), örgütte sorunların giderilmesi veya herhangi bir ihtiyaç durumunda -eğer eğitim bir çözüm olacaksa- hangi tür eğitimin bu sorunları ortadan kaldırmaya yardımcı olacağını belirlemesi gerekir. Örneğin, yönetim tarafından insan kaynakları bölümüne bir iletişim eğitimi talebi iletildiğinde, ilgili birim, çalışanların eğitim ihtiyacını araştırmadan en iyi iletişim eğitimi programlarını aramaya başlar. Bu başlangıç, eğitim programının kaçınılmaz bir şekilde başlamadan başarısız olacağını kabullenmek demektir. *En iyi program,* söz konusu örgütteki iletişim eğitimi ihtiyacını karşılamaktan uzak olacaktır. Çünkü çalışanların iletişim konusunda ne tür ihtiyacı olduğu hâlâ bilinmemektedir. Bu durumda, şu taktik önem kazanır: Eğitim programı geliştirirken birkaç kişi ile problemler hakkında konuşulmalı ve neye ihtiyaçları varsa ilgili konulara ağırlık verilen programlar geliştirilmelidir.
2. *Yönetimin desteğini almak.* Yönetime göre eğitim iyidir ve eğitim verilmesi gerekli olan iyi bir girişimdir. Eğitim, programları ve bütçeleri kesilecek veya tıraşlanacak bir alan değildir. Eğitime yatırım, verime yatırım olarak kabul edilmelidir.
3. *Değerlendirme için gerekli olan verileri oluşturmak.* Bir eğitimi koordine edebilmek için öncelikle gerekli olan bilgi ihtiyacı giderilmedikçe, eğitim sonrası değerlendirme büyük ölçüde başarısız olarak ortaya çıkacaktır. Öncelikle eğitim ihtiyacını belirlemek, eğitim verenlerin etkili bir program tasarımı için öncelikle yapılaması gereken adımdır.
4. *Eğitimin ne kadar maliyeti olduğunu ve faydalarını belirlemek.* Eğitim, örgüt çalışanları için genellikle katkı yapan bir eylem değil rahatsızlık veren bir olgu olarak görülür. Yöneticiler ise eğitim için fazla para harcamayı gereksiz görürler. Eğitim ihtiyacı analizi teknikleri ile belirlenen zayıf alanlar, isabetli hazırlanan eğitim programları ile düzeltilebilir.

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, bir kurumun eğitim ihtiyaçlarını tanımlamak ve bir eğitim programını desteklemek için gereken kaynakların türünü ve kapsamını belirlemek için kullanılır. Bu değerlendirme, etkili bir eğitim programı hazırlamak için ilk adımdır. Öğrenme hedeflerini belirlemek, eğitim programları tasarlamak ve verilen eğitimin çıktılarını değerlendirmek için bir temel oluşturur. İyi tasarlanmış bir eğitim ihtiyacı değerlendirmesi önemli avantajlar sağlar (Warshauer, 1988). Bu avantajlar;

1. Yönetimin ve potansiyel katılımcıların devam eden eğitime ve gelişim sürecine bağlılıklarının arttırılması,
2. Eğitimin görünürlüğünün arttırılması,
3. Örgütsel meselelerin açıklığa kavuşturulması,
4. Sınırlı kaynakların en iyi biçimde kullanılması,
5. Program ve tasarım fikirleri sağlanması,
6. Eğitim işlerine nasıl başlanacağını belirlerken gerekli olan stratejilerin üretilmesidir (Barbazette, 2006, s. 16).
7. Diğer bir avantaj ise çalışanların işlerini en iyi şekilde yerine getirmeleri için gereken bilgi ve beceri düzeylerini yükseltmelerine yardımcı olurken örgütlerin performans hedeflerini güncelleyerek çalışanlara moral vermekte ve ilişkilerin güçlenmesini sağlamasıdır (McConnell, 2003, s. 44-45).

Taylor vd. (1998) ve Aziz vd. (2007), eğitim ihtiyacı analizi uygulamalarında, sistematik bir yapının takip edilmemesi ve teorik altyapının kullanılmamasının ciddi bir sorun olduğunu çünkü örgütlerin ad hoc (plansız/doğaçlama) eğitim ihtiyacı karar verme sürecini kullanmakta hala ısrar edildiğini ifade etmişlerdir. Uygulayıcıların kullandığı bazı modellerin, eğitim kararını etkileyecek önemli birleştirici başlıkları temel almaktan uzak olması sonucu, sosyal ilişkiler ve örgüt dinamiğini etkileyecek güce sahip, örgütün eğitim ile ilgili kararlarını etkileyecek çok farklı paydaşları görmezden gelmektedirler. Bu tür çalışmaların çoklukla hala tercih edilmesinin sebebi ise örgütlerin içindeki politik dinamikler dahîlinde kişisel çıkarlar, çatışma ve güç ilişkilerinin, eğitim ihtiyaçlarının analiz sürecini destekleyen verilerin güvenirliliğini zayıflatabilme amaçlı olabilmeleridir (Clarke, 2003). Maalesef araştırmacıların teknik ve bilimsel önerileri ile gerçek pratikte uygulananlar arasındaki boşluk hala devam etmektedir. Latham (1988), bu boşluğun, filtreleme yapamayan teori ve araştırmalardan kaynaklandığını ileri sürmüştür. Bu ifadelerden, eğitim ihtiyacının teorik ve bilimsel altyapı kullanılarak akademik profesyoneller tarafından uygulanmasının öneminin iş dünyasında irdelemesi faydalı olabilir. Başka bir deyiş ile,

eğitim ihtiyacı analizi, makro ve mikro seviyelerde bilimsel araştırma (Chevannes, 2002; Clough, 2000; Gibson, 1998; Smith & Topping, 2001; Thompson vd., 1987; Tyler & Hicks, 2001) ve proje süreci (McClelland, 1993) olmakla birlikte her disiplin içinde uygulanabilen disiplinler arası bir alandır (Altschuld & Watkins, 2014) ve bu alanın bilimsel veri dışında girdileri kabul etmesi mümkün görünmemektedir.

Örgütlerin; özellikle üreten birimleri açısından, eğitim rahatsızlık veren ve mali kaynakların israf edildiği bir eylem olarak görülebilir. Bu olumsuz yaklaşımlar, çoğunlukla fazlaca kaynak harcanan buna karşılık beklenen etkiyi gösteremeyen başarısız eğitim deneyimlerinin sonucunda oluşmaktadır. Bu durumda kilit bir soru ve cevabı üzerine düşünmek gerekir: Eğitime karşılık eğitimsizliğin maliyeti arasında ne fark vardır? (Michalak & Yager, 1979, s. 20). Bu şartlarda eğitim ihtiyaçlarına göre tasarlanmış bir eğitim bir anlamda kazançlı bir yatırımdır. McClelland (1993)'a göre, literatürde yapılan araştırmalarda, sektörler özel yürütülen eğitim ihtiyaç analizi çalışmaları, kendi literatürüne göre bilimsel altyapısı oluşturulmuş, bir proje tasarımı olarak hazırlanmıştır. Eğitim ihtiyacının belirlenmesindeki basamaklarına göre şekillenen projelerde, hedef sektörde beklenen amaçlara göre süreç planlaması gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle literatür taramasında karşılaşılan performans çalışmaları, her sektöre özel geliştirmiş bir proje niteliği taşımakta olduğu görülmüştür.

Kaliteli bir eğitim ihtiyacı analizi uygulaması, etkili bir eğitim programının ilk basamağını meydana getirir. Bu aşama, öğrenme hedefleri, eğitimin tasarlanması ve verilen eğitimin sonuçlarının ortaya çıkarılmasında örgüte kaliteli bir araç sunar.

EİA Tarihsel Gelişimi

Eğitim ihtiyacının belirlenerek telafi edilmesinin gerekliliği endüstri devrimine kadar uzanan bir süreçtir (Anderson, 1994). İlk olarak Mahler ve Monroe 1952'de bir endüstriyel kuruluşta informal metotlarla çalışanların eğitim ihtiyacını belirlemeye çalışmışlardır. 1964'de ilk defa bir şirkette eğitim ihtiyacını belirlemek üzere bir tarama anketi uygulanmıştır. Aynı şirket tekrar daha fazla sayıda katılımcıya ulaşarak tarama anketini tekrar etmiştir. İlk girişimlerden sonra McGehee ve Thayer (1961), bilimsel anlamda kaleme alınmış, etki alanı yüksek ilk raporlarını yayınlamışlardır. McGehee ve Thayer (1961), bu çalışmalarında, halen geliştirilen yeni teorilere temel teşkil eden "3 aşamalı" modelini tanıtmışlardır (Moore &Dutton, 1978). Altschuld ve Watkins (2014)'e göre gelişme dönemi ise 1960'ların sonundan 1980'e kadar uzar. Özellikle devlet okullarında pek çok ihtiyaç

analizi yapılmaktadır. Bu zamanlar ihtiyaç analizinin en yüksek seviyede uygulamalarının yapılmaya başlandığı yıllardır. Bazı önemli yazarların konu ile ilgili eserleri bu dönemde yayınlanması ile birlikte önemli eleştiriler de oluşmaya başlamıştır. Yine bu yıllarda ilk defa (ve tek) Ulusal İhtiyaç Analizi Konferansı Oakland Kaliforniya'da gerçekleştirilmiştir. 1980'lerden 1990'ların sonlarına doğru olan zaman aralığı, alanda olgunlaşma dönemi olarak kabul edilebilir. Öncelikle 4 büyük kitap bu dönemde yazılmıştır. Küçük çaplı ihtiyaç belirleme kursları, bazı üniversitelerde açılmaya başlamıştır. Rossett (1987), bu kavramı bu yıllarda daha popüler hâle getirmiştir. Modeller ve Yaklaşımlar Witkin (1994) ve Kaufman (1976) tarafından şekillendirilmiştir. 1990'ların ilk yıllarından 2000'lerin ilk yıllarına kadar olan sürede, alan ile ilgili büyük birkaç kitap daha çıkartılarak Witkin ve Kaufman'ın yaklaşım ve modellerine önemli eleştiriler getirilmiştir. 2000'li yılların başlarından, yüzyılın sonlarına kadar gelecek çalışmalara temel oluşturma zamanları olarak görülür (Altschuld & Watkins, 2014). İhtiyaç analizinin örgütlerdeki yeri ve önemi hakkında önemli büyük çalışmalar raporlaştırılmıştır. Bu dönemde ihtiyaç analizine yeni yön verecek araştırmalar yapılmış (Sleezer vd., 2014); örgütlerde ve insan kaynakları alanında, ihtiyaç analizi ile ilgili bütün bilgilerin toparlandığı uygulamaya rehberlik edecek bir kitap yazmışlardır. 2010 yılından günümüze gelen süre ise alan adına, verimli bir hasat zamanı olarak adlandırılabilir. Bu dönemde konu ile ilgili kitaplar yayınlanmaya devam etmekte, uluslararası uygulamalarda bu literatür kullanılmaya başlanmıştır. Bu süreç halen devam etmektedir.

Yukarıda bahsedilen tarihsel akıştan da anlaşılacağı gibi, eğitim ihtiyacı analizinde değerlendirme ve analiz süreci, işlevsel bir boşluğu kapatmak üzere keşfedilen bir eylemin kavramsal hâle getirilmesi olarak tanımlanabilir. Belirlenen ve kullanılan kavramlar noktasında ise analiz ve değerlendirme kavramlarının iç içe ve karşılıklı değişim halinde kullanılması bir karmaşa olarak görülebilir ve halen bu kavramlar birbiri yerine kullanılmaktadır. Guerra-Lopez (2016)'e göre ise analiz, mevcut durum ve beklenen durum arasındaki boşlukları belirlemeye çalışırken, değerlendirme bu boşlukların temel nedenlerini ve temel unsurlarını anlamaya çalışır. Bu anlamda hem ihtiyaç değerlendirmesi hem de ihtiyaç analizi, herhangi bir öğrenme ve performans geliştirme çabasında önemli ve ön aşamaların bir parçasıdır. Bu açıdan bakıldığında, performans temelli ihtiyaç değerlendirmesi ve eğitim ihtiyaç değerlendirmesi arasında kayda değer bir farklılık yoktur. Rossett (1987, s. 14)'e göre eğitim ihtiyaç değerlendirmesi eğitimden önce bilmemiz gerekenlerdir ve eğitim, performans problemleri için bir çözüm seçeneğidir.

Sonuç olarak eğitim ihtiyacı analizinde, tarihsel akışı hem anlam hem de kavram açısından değişerek devam etmekte olduğu söylenebilir. Buradaki en kritik noktalardan biri ise değerlendirme ve analiz kelimelerin literatürle karşılıklı değişim içinde ve aynı anda kullanılmasıdır. Bazı yazarlar yeni yapılan çalışmalarında bu kavramların farklılıkları üzerine tartışmalar açmalarına rağmen (Christensen, 2018; Kaufman & Guerra-López, 2013 gibi), halen mevcut literatürde, eğitim ihtiyacı değerlendirme ve eğitim ihtiyaç analizi birbiri ile değiştirilebilir anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Cekada, 2011; Kaufman, 1994; Messner, 2009; Rothwell & Kazanas, 2004).

EİA Yaklaşımlar

Eğitim ihtiyacının belirlenmesi ile ilgili literatürde, farklı amaçlara göre tasarlanan uygulamaların sıklıkla öbeklendiği yaklaşımlar isimlendirilmiştir. Uygulamanın örgüt yapısı ve işleyişinde hangi niteliğe odaklandığı, tercih edilen yaklaşım hakkında bilgi verebilir. Sleezer vd. (2014, s. 28-31) *ilk olarak* değerlendirme yaklaşımını, bilgi ve beceri yaklaşımı olarak tanımlar. Bu yaklaşım, bilgi ve beceri eksikliğinin giderilmesine odaklanır. Eğer böyle bir eksiklik varsa eğitimin bu ihtiyaçların giderilmesine yönelik tasarlanması önerilir. *İkinci yaklaşım,* iş ve görev analizidir. Bu yaklaşım, sorumluluklar, iş tanımları ve özgün iş fonksiyonlarına odaklanır. *Üçüncü yaklaşım,* ihtiyaç değerlendirmesi temelli yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, daha özel iş yeterlilikleri araştırılır. Bu yeterlilikler, bilgi, beceri, tutum, değerler, motivasyon ve inançlar hedeflenir ki bu başlıklar başarılı bir iş performansı için gereklidir. *Dördüncü yaklaşım,* stratejik değerlendirmedir. Bu yaklaşım, örgütün iş stratejisi içeriğinde çalışanlardan talep ettiği veya edebileceği performans boşluklarını araştırır. *Beşinci yaklaşım* ise kompleks değerlendirme yaklaşımıdır. Bu yaklaşım yukarıda bahsi geçen yaklaşımların tek başına kullanıldığında yetersiz olması sonucu kullanılır. Örneğin, karmaşık ihtiyaç değerlendirmeleri, birçok eğitim dışı ve sistemik sorunla karşı karşıya olan bir kuruluşun operasyonel seviyesindeki ihtiyaçları belirlemek için uygundur. Karmaşık bir ihtiyaç değerlendirmesi yapmak, analistin, bileşenleri diğer yaklaşımlardan ihtiyaçların değerlendirilmesine birleştirmesini, diğer konu alanlarından (güvenlik düzenlemeleri veya organizasyon geliştirme bilgisi gibi) uzmanlık kazanmasını ve en önemlisi de yenilik yapmasını gerektirebilir. Bu yaklaşımların daha çok uygulamaya yönelik olduğu söylenebilir.

Chiu vd. (1999) ise yaklaşımları, örgütteki ihtiyaç belirlemede liderlik eden kişi ve grupların pozisyonları bağlamında 4 başlıkta yaklaşımları toplayarak açıklamaya çalışmıştır:

Arz Yaklaşımı (Supply-led Approach)

Bilgi çok farklı kaynaklardan elde edilebilir, akademik anlamda ihtiyaç analizi sürecinde toparlanacak bilgilerin temel kaynağı *pedagojik* yaklaşım (Delahaye, 1992) ile kursiyer odaklı yaklaşımın tersidir ve *androgojik* bir tarzdır. Bu yaklaşım büyük ölçüde eğitici tarafından yönlendirilen ve yönetim otoriteleri tarafından karar verilen çalışanların subjektif ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillenir (Thompson, 1994). Geleneksel anlamda, bu yaklaşımda, eğitim ihtiyaçlarını, eğiticiler, örgüt seviyesinde belirlerler. Geleneksel olarak eğitimciler eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinden sorumludur ve değerlendirmenin kapsamı kurumun her seviyesini kapsayabilir. Eğiticilerin, örgüt içindeki her seviyede çalışanların eğitim ihtiyaçlarını belirlemesi alışılan bir durumdur. Ne var ki ihtiyaç değerlendirmesindeki problemlerin ortaya çıkarılmasında, bu uygulama her zaman çok iyi çalışmaz. Eğiticilerin çoğu, yönetimin ve çalışanların deneyimleri konusunda yetersiz bilgiye sahip olmakla birlikte operasyonel uygulamaların pratikteki bilgilerinden yoksundurlar (Bucalo, 1984).

Talep Yaklaşımı (Demand-led Approach)

Bu yaklaşımın bir diğer adı ise *iş merkezli* yaklaşımdır. Bu yaklaşım, örgütün iş planları dâhilinde eğitim ihtiyaçlarının ortaya çıkarılmasına öncülük eder. Bu anlamda, uzun vadeli örgütsel hedeflere ulaşmak için doğal bir adımdır (Snape, Redman & Bamber, 1994). Thompson (1994) bunu *talep odaklı* bir yaklaşımla tanımlamıştır. Bütün yöneticiler işin başarısı adına eğitimi önemli gördükleri için eğitime yatırım yapmaya kararlılardır. Bu yaklaşımın anahtar noktası, içerik ve örgütün misyonunu oluşturan iş planlama sürecidir. Talep odaklı eğitim, bireysel hedefleri örgüt amacı ile ilişkilendirmenin ve bireyin hedeflerine ulaşmak için eğitime ihtiyaç duyabileceği alanları belirleme aracı olarak belirlenmiş hedeflere göre yönetim gibi ihtiyaç analizi tekniklerini önerir. Özetlemek gerekirse bu iş odaklı yaklaşım, iş sonucuna daha fazla ve çalışanların gereksinimlerine daha az önem veren, yukarıdan aşağıya finanse edilen bir süreç (örneğin kâr, büyüme) ile karakterizedir (McGehee & Thayer, 1961; Rossett, 1987).

Süreç Odaklı Yaklaşım (Process-oriented Approach)

İş odaklı yaklaşım, bütün örgüte odaklanırken süreç odaklı yaklaşımın esas amacı sınırlandırılmış bölümlere ve departmanlara odaklıdır. Süreç odaklı yaklaşımın, iş odaklı

yaklaşımdan farkı kapsamı ve vurgusudur. Süreç odaklı yaklaşım genellikle yeni eğitim alınması gereken yeterlikler ve yeni bir süreç veya uygulama gibi değişimler için çalışanların hazırlanmasını sağlar. Eğitim ihtiyaçlarını bu düzeyde tespit etmenin amacı, yeni iş süreçlerinin etkin ve verimli bir şekilde uygulanmasını sağlamaktır. Süreç odaklı yaklaşımın odaklandığı esas nokta yenileşme ve değişme gerektiren durumlarda çalışanların bu sürece uyumunu gerekli eğitimlerle yerine getirmek ve verimli bir şekilde yeni donanımı kullanabilmelerini sağlamaktır.

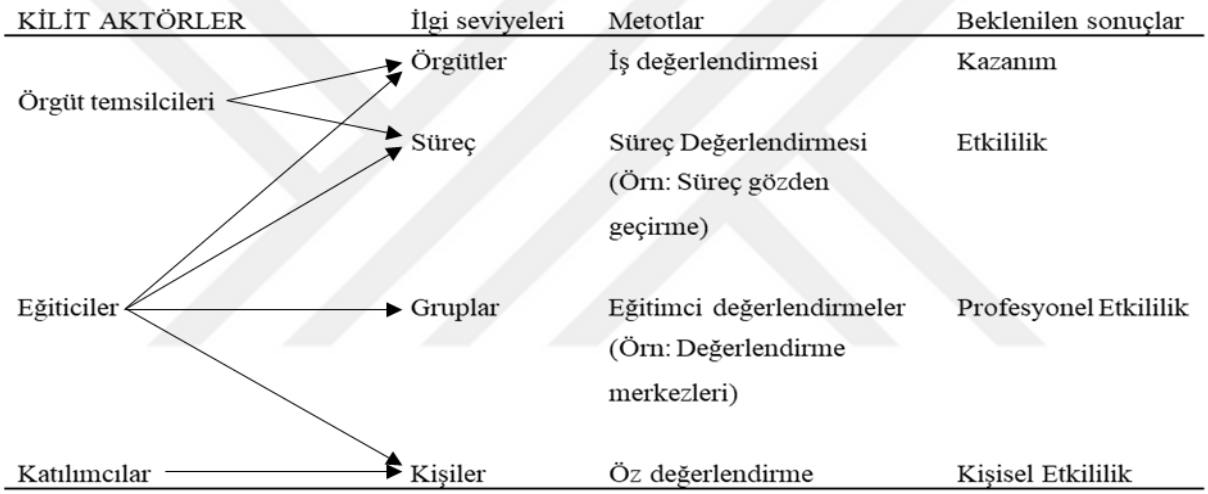
Katılımcı Odaklı Yaklaşım (Trainee-centred Approach)

Katılımcı merkezli yaklaşım çoğu zaman bilgi kaynağı olarak öz değerlendirmeye dayanır. Bu yaklaşım, aşağıdan yukarı, birey odaklı, kişilerin öz değerlendirme ile kendi eksikliklerini belirleyerek çalışanların ihtiyaçlarını iş ihtiyaçlarının önüne alan bir yaklaşımdır. Araştırma bulguları öz değerlendirmenin, personelin, gelişim ihtiyaçlarının gerçek bir yansıması olabileceğini ve geçerli bir ihtiyaç değerlendirme sürecinin *önemli bir bileşeni* olarak düşünülmesi gerektiğini göstermektedir (McEnery & Mc Enery, 1987). Diğer taraftan öz değerlendirme ile ilgili eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ciddi olarak eleştirilmektedir, çünkü katılımcıların gerçek eğitim ihtiyacı yerine kendi eğitim isteklerini yansıtma olasılıkları vardır. Bu durum ise eğitimin başarıya ulaşmasında yanıltıcı bir durum ortaya çıkarır (Nowack, 1991). Katılımcılar, kendi eğitim ihtiyaçlarını belirlemede daha ılımlı ve yanlı değerlendirmeler yapabilirler. Bu durumda ortaya çıkacak sonuçların, eğitim ihtiyaç analizinde kullanılacak verilerin güvenirliğini kaçınılmaz bir şekilde baltalayacaktır.

Eğitim ihtiyaç analizi literatürü ele alındığında, bahsedilen yaklaşımlara ait çerçevelerinden birinin diğerine göre daha yaygın olduğunu söyleyebilmek oldukça zordur. Örgüt temsilcileri *talep odaklı* bir yaklaşım kullanma eğilimindeyken eğitmenler ve kursiyerler sırasıyla *arz odaklı* ve *katılımcı odaklı* yaklaşımları benimseyebilirler. Eğiticiler kişisel ve örgütsel seviyedeki ilgi alanlarına göre değil kursiyer gruplarının veri tabanlı seviyeleri, yeterlilikleri ile ilgilidirler. *Arz* yaklaşımı, eğiticilerin eğitim ihtiyaçlarını değerlendirmede aktif bir rol üstleneceği anlamına da gelir. Bu yöntemlerin örnekleri arasında, eğiticilerin ihtiyaç değerlendirmesinde önemli bir rol oynadığı görüşmeler veya gözlemler (örneğin değerlendirme merkezleri) ve ayrıca belirli bir iş pozisyonundaki iş yerlerinden gelen girdileri toplamak için eğitmenler tarafından tasarlanan anketler (örneğin iş analizi anketleri) bulunmaktadır. Arz yaklaşımının, eğitim ihtiyacının belirlenmesinde çoğunlukla yönetsel ve profesyonel etkinliği artırmak amacıyla yapıldığı söylenebilir. Eğitim ihtiyacının

belirlenmesi, makro (yani işletme performansı), mikro (yani bireysel performans) veya aralarında bir yerde olabilir (örneğin, yerelleştirilmiş bir sistemin veya belirli bir yerleşik grubun performansını belirlemek için kullanılabilir). Buna göre Şekil 4'te gösterilen modelde 4 sorunun cevabı belirlenmeye çalışılmıştır (Chiu vd., 1999):

1. Eğitim ihtiyacını analizi çalışmasını kimler yapacak?
2. Hangi düzeyde araştırma yapılacak?
3. Hangi metotlar kullanılacak?
4. Araştırmanın niyetlenen amacı nedir?



Şekil 4. Yaklaşım modelleri ve uygulama seçenekleri. Chiu vd. (1999) Re-thinking training needs analysis: A proposed framework for literature review. *Personnel Review, 28*(1/2), 79 makalesinden uyarlanmıştır.

EİA Aşamalar

Eğitim ihtiyacı analizinde temel aşamalar, model tasarımı, uygulama ve yönetim, analiz ve raporlama olarak üç ana basmaktan oluşur. Bu basamaklar, her türlü analiz yaklaşımında temel basamak olarak kabul edilebilir.

Kaufman (2011)'a göre, eğitim ihtiyaç analizinde temel 2 aşama vardır: *Tasarım* ve *uygulama*. Tasarım aşamasında, ihtiyaç olunan şeyleri tanımlamak önem kazanır. Yapılacak ihtiyaç değerlendirmesi, bir sonraki aşamada neler yapılması konusunda verilecek kararları şekillendiren somut bilgiler olacaktır (Rossett, 1989, 1995). Bu nedenle bir değerlendirme tasarlarken önce tasarımı, sonuçları kullanarak alınması gereken kararlara (veya

cevaplanacak sorulara) odaklamak gerekir. Çok sayıda disiplinden ödünç alınan bu geriye dönük tasarım süreci, tasarıma rehberlik edecek ve değerlendirmenin değerli sonuçlar elde etmesini sağlayacaktır.

Barbazette (2006), eğitim ihtiyacını analizinde 5 sorunun cevabının aşamaların belirlenmesinde yol gösterici olduğunu söyler:

1. **Neden:** Performans eksikliği var mıdır? Varsa bunların nedenleri nedir? Bilgi veya yeterlilik eksikliği vs.? Eğitimin getirisi mevcut durumda var olan eksiklikten fazla mı olacaktır sorusu akla gelmelidir.

2. Kim: Varsa bu eksikliklerden kimler etkilenmektedir? Hedef kimdir? Diğer önemli hususlar, eğitimin hedef kitlesi dahîl olmak üzere, eğitimin tasarlanması ve özelleştirilmesi konusunda bilinenler ve eğitimden başka kim yararlanabilir.

3. Nasıl: Performans eksikliğinin nasıl düzeltilebileceğini sormak, eğitimin sorunu çözüp çözmeyeceğini belirlemeye yardımcı olacaktır. Bunun hangi nedenle bir beceri veya bilgi eksikliğinin soruna yol açıp açmadığı ortaya çıkacaktır.

4. Ne: Belirli bir işi yapmak için en iyi yolun ne olduğunu sormak, istenen sonuçları elde etmeye yardımcı olacaktır. Standart çalışma prosedürleri, bir görevin nasıl yerine getirileceğini veya bir görevi tamamlarken hangi yasal düzenlemelerinin dikkate alınması gerektiğini özetleyebilir. Ne tür mesleki yeterliliklerin sorulacağı da bu aşamada önemlidir. Bunu yaparak, kişisel ve özel üretime zarar verecek potansiyele sahip kritik görevler tanımlanır. Bu süreç aynı zamanda özel durumlara ait verileri ve kayıtları gözden geçirmeyi ve içgörü kazanmak için çalışanların içsel görüşlerini anlamaya yarayan görüşme tekniğini içerebilir.

5. Ne zaman: Eğitimin en iyi ne zaman verilebileceğini sormak, tasarlanan eğitimin iş faaliyetleri planlamasındaki üzerindeki şokunu en aza indirmeye yardımcı olur. Ayrıca, eğitimin başarılı bir şekilde verilmesini sağlamak için başka nelerin gerekli olduğunu sormak önemlidir. Bu soruların cevapları alındıktan sonra, bu cevapların yönlendirmelerine göre, eğitim ihtiyacını belirlemek için gerekli aşamalara geçilebilir.

Meiers vd. (2014), eğitim ihtiyaç analizinin uluslararası platformda kullanılan stratejilerini, *tanım, tasarım, geliştirme, eylem* ve *rapor* aşamaları olarak gruplamış ve buna göre tanımlamıştır: *Tanım* aşamasında, çalışmanın yapılacağı, örgütün hem kendi kültürü hem de bulunduğu toplumun kültürel algıları hakkında bilgi sahibi olmak gerekir. Bu aşama, veri toplama aşamasında, kime nasıl bir sistem uygulanacağı konusunda yardımcı olacaktır. Aynı zamanda, güven, katılım, çalışma sonucunda oluşacak önerilerin kabulünü destekleyecektir.

Beklentileri açıklığa kavuşturmak, örgütün, çalışanların, örgütten hizmet bekleyenlerin beklentilerini açıklığa kavuşturmak süreci daha verimli hâle getirecektir. Bütün bu ön hazırlıkları takiben açık bir süreç ve prosedür tasarlamak, insanların bu süreçteki görevlerini yerine getirirken hazırlıklı olmalarını sağlayacaktır. Ayrıca, örgütün bürokrasi ve hiyerarşi akışını anlamak da çalışmaları kolaylaştıran bir alt yapı olacaktır. *Tasarım* aşamasında, araştırma süreci, projeyi kolaylıkla yürütecek biçimde tasarlanmalıdır. Kimden veri alınacağı, kimlerle iletişime geçileceğini planlamak, kültürel normlar ve davranışlara karşı duyarlı olmak, politik ve ekonomik altyapıyı anlamak faydalı olacaktır. *Geliştirme* aşamasında ise kullanışlı protokoller, araçlar ve süreçler geliştirilir. Alternatif yaklaşımlar, sizden önce gelen ve çalışan ekipler ve nasıl çalıştığı, çaprazlama kültürel araştırmalar ve uluslararası kuruluşların verileri ve ulusal veriler bu konuda yardımcı olacaktır. Eğer dil problemi olacaksa, çevirmen ihtiyacını da karşılamak gerekecektir. *Eylem* aşamasında, daha önceki aşamalarda belirlenen ölçütlere göre proje uygulanır. Son aşamada ise proje sonucunda elde edilen bulgular *rapor* hâline getirilir. Bu sonuçlar önerilerle birlikte sunum, konferans veya resmi rapor gibi seçeneklerle duyurulur ve eğitim ihtiyaç analizi görevi sonlanır ve görev karar vericilere devredilir.

Sleezer vd. (2014), ihtiyaç belirleme eylemini, örgütün stratejisi ve kaynakları arasında verimli bir etkileşim kurulmasına yardımcı olan bir uygulama olduğunu ifade eder. Bu nedenle problemlerin açığa kavuşturulması veya fırsatların belirlenmesi, gelecekteki girişimler için amaçların belirlenmesi ve veri sağlanması örgütsel iç görü sağlanması ve karar verme sürecini destekleyecek bir eylemdir. Doğru verileri kullanma ve farklı bakış açıları arasında müzakere edilmesi süreci karar vericileri ve diğer rol alan kişileri harekete geçirebilir. Kişilerin, bilgilerini, içgörürlerini ve kaynaklarını paylaşarak çözüme en yakın pratik, güvenilir ve uygun çözümler üretilmesine katkıda bulunur. İhtiyaç belirleme sürecinde 5 faz belirlemiştir. Sleezer vd. (2014), belirlenen fazların her birini amaç ve süreç ile birleştiren bir matris ile açıklamıştır:

1. Faz: Örgüt, yönetim ve çalışanlar ile ilgili öncül verilerin toplanarak tahmini ihtiyaçların belirlenmesi,
2. Faz: Planlama süreci,
3. Faz: Bilgi ve yeterliklerle ilgili gerekliliklerin belirlenmesi ve veri toplamam araçlarının hazırlanması,
4. Faz: Verilerin analizi,

5. Faz: Final raporunun hazırlanması (her fazda uygulamaları ve sonuçlar ile nihai önerilerin yazılması).

İhtiyaç duyulması hâlinde her aşama sonrası bir ara rapor hazırlanabilir. Ara rapor, ihtiyaç değerlendirmesinin bir aşaması için amacı, süreci, sonuçları ve zaman çizelgesini belgeler. Ara ihtiyaç değerlendirme raporu için bir şablondur. Her ihtiyaç değerlendirme aşamasının tamamlanmasında eğitimi talep edenler ile gözden geçirilen bu raporlar, ihtiyaç değerlendirmesini önerilen şekilde başarıyla tamamlamanın anahtarıdır. Raporlarda bazı noktalar vurgulanırken, diğer noktalar ise minimize edilir. Bunu örgütün amaçları ve beklentilerine göre analizi belirler (Sleezer vd., 2014, s. 248).

Gould vd. (2004) ise süreci 5 aşamada sıralamıştır:

- Somut amaçlar belirleme,
- Paydaş katılımı,
- Örgüt ihtiyaçlarına karşılık çalışanların kişisel ihtiyaçlarını belirleme,
- Gerekli katılımın sağlandığından emin olma,
- Sürecin yürütülmesi (hedef popülasyondaki örneklemin belirlenmesi, veri toplama, metotlarını belirleme, zamanlama ve içerik belirlenmesi, eğitim döngüsüne verilerin nasıl uygulanacağına karar vermek).

Wright ve Geroy (1992)'a göre ise EİA, kişilerin, grupların ve/veya örgütlerin yeterliliklerine dair veri toplama, analiz ve yorumlama süreci bakımından sistemli ve sistematik olmalıdır. EİA süreci 7 ana özelliği kapsayacak aşamaları içermelidir:

1. Büyük ölçüde, örgütsel kültür ve felsefeye uyumlu olmalıdır.

2. Reaktif yerine proaktif olmalıdır.

3. Metodu, eğitimden sonra çözülebilecek durumları ve çözülemeyecek olanları ayırt edebilmeye uygun olmalıdır.

4. Eğitim ile ilgili doğrudan veya dolaylı örgüt üyelerini de kapsaması gerekir.

5. Yöneticilerin, direktörlerin veya liderlerin gözlemlenebilir yeterliliklere dayalı olmalıdır.

6. Veri toplama ve analiz aşamalarında farklı tekniklerin kullanımı düşünülmelidir.

7. Son olarak kâr/getiri analizinin de yapılması gerekir.

Tüm bu sürecin sonunda, ihtiyaçlar analiz edilip tanımlandıktan sonra, bir sonraki adım eğitim teklifinin kendisinin geliştirilmesidir. Eğitim ihtiyacı net bir şekilde ortaya

konmalıdır; beklenen sonuçlar, eğitilecek insanlar ve eğer eğitim yapılmazsa beklenen sonuçları açıklamalıdır. Kilit karar, mevcut bir programın kullanılıp kullanılmayacağı veya yeni bir eğitim programı tasarlanıp tasarlanmayacağıdır (Brown, 2002).

EİA Modeller

Eğitim ihtiyaç analizinde farklı modeller ortaya atılmıştır. Bu modellerin, örgüt yapıları, örgütün yönetim anlayışı, vizyonu, amaçları ve varlık sebebine göre değiştiği söylenebilir. Örgütün yönetim anlayışı, örgütün var olduğu zamana ait paradigmalar ve örgüt yapısının birbiri ile etkileşiminden bahsedilebilir ve örgüt çalışanlarının eğitim ihtiyaçlarını belirlemede de bu oluşumlara paralel modeller geliştirilmesi başarılı bir analiz koşulu olabilir. Bu nedenle örgüt, yönetim, yapı gibi örgütsel temel değişkenlerin, ihtiyaç belirleme döngüsünün bir uzantısı olan eğitim ihtiyaç analizi ve bu sürecinin tasarımında öneme sahip olduğu görülmektedir (Jonassen vd., 1999).

Endüstri devriminden bu yana, örgütlerde çalışanların eğitim ihtiyacını belirlemeleri için farklı modeller geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Örgütün yönetim anlayışı, örgütün var olduğu zamana ait paradigmalar ve örgüt yapısının birbiri ile etkileşimi göz önüne alındığında, örgüt çalışanlarının eğitim ihtiyaçlarını analizinde de bu oluşumlara paralel modeller geliştirilmiştir. Aslında bütün EİA modellerinin, temelde, geleneksel model ve mekanik yetişkin eğitimi yaklaşımdan türetildiği söylenebilir.

İhtiyaç belirleme, hedefi isabetleyerek eğitimi ortaya çıkaran bir eylemdir (McArdle, 1998, s. 4). Diğer taraftan, eğitim, yetersiz kurulumu olan sistem ve kaynaklar veya personel ihtiyacı olan durumları iyileştirecek bir çözüm değildir (Sorenson, 2002, s. 32). McArdle (1998, s. 4)'a göre çalışanların bilgi ve becerilerini arttırmak bu durumlarda zaman ve para israfından başka bir şey değildir. Fakat sadece eğitim eksiği değil, örgütsel kaynakların ve yönetimden kaynaklanan sorunların da belirlenmesine yardımcı olabilir. Bu süreç ile, problemlerin açık ve net bir şekilde anlaşılmasını ve bu problemlerin en iyi çözümlerinin bulunmasını sağlar. "Doğru yapıldığında, ihtiyaç analizi kurum için akıllıca bir yatırımdır. Doğru problemler üzerinde çalışarak zaman, para ve emek tasarrufu sağlar."

EİA uygulanacağı sektöre göre yaklaşımlar, model ve tekniklerde farklılıklar ve çeşitlilik ortaya çıkabilir. Ayrıca, yapılan pek çok çalışmada, örgüte ait karakteristik özellikler; kaynaklar, büyüklük, amaçlar, kamu ya da özel olması, global ya da yerel olması gibi, EİA

ve tekniğini belirlerken göz önünde bulundurulması gerekir (Hannum & Hansen, 1989; Moseley & Heaney, 1994).

Bir EİA aşamasında tekniği seçerken ne tür bir model izleneceğini karar verebilmek için Brown (2002) aşağıdaki soruları sormayı önerir:

1. Hedeflenen problemin niteliği nedir?
2. Geçmişte eğitim ihtiyacı nasıl tespit edildi ve sonuçları ne oldu?
3. Analizin bütçesi nedir?
4. Kurumda eğitim ihtiyaç analizi nasıl algılanıyor?
5. Analizin yapılmasına yardımcı olmaya müsait kimler var?
6. Değerlendirme çalışmasını tamamlamak için gerekli zaman sınırlaması nedir?
7. Başarılı bir eğitim ihtiyaç analizi raporunun ölçütü ne olacaktır?

Seçilen modellerde, örgütün yapısı, amaçları, yönetim yaklaşımları, tüm örgütün ortaya çıkardığı büyük resmin değerlendirmesinde değerlendirilen ihtiyaçlar, bu ihtiyaçların eğitim ile giderilecek veya eğitim dışı seçeneklerle çözümlenecek olanları belirlemek, eğitim ihtiyacının belirlenmesi ile gerekli olan eğitimin hazırlıklarının yapılması etkili bir rol oynadığı söylenebilir. Diğer bir anlatımla, model örgütün bütünsel varlığının iyi teşhis edilmesi ile de belirlenebilir.

En geleneksel eğitim ihtiyacı analizi metodu çalışanlara ihtiyaçlarını ve ne tür eğitimler istediklerini sormak ve sıralamaya koyarak eğitim içeriklerini belirlemektir. Bu tür bir değerlendirme modeli, büyük örgütlerde pek çok çalışanın eğitim ihtiyacını kısa sürede belirlemek için oldukça pratik görünmekle beraber performans temelli ve çoklu veri kaynağı kullanılmadığı için, çalışanların *ihtiyaçlarından* çok *isteklere* göre şekillenen eğitim programlarının hazırlanmasına neden olur (Cekada, 2010).

Taylor vd. (1998)'a göre, eğitim ihtiyacı analizinde, iki teorik model 30 yılı aşan tüm zamanlarda klasikleşerek baskın ve yaygın bir kullanım alanı bulmuştur. Bu modellerin, amaç ve uygulama seviyesi açısından kategorize edildiği söylenebilir. Bunlar; O-T-P (organization- task-personel) (örgüt- görev -kişi) analizi ve performans analizi modelleridir. Her iki klasik modelin kombinasyonunu ise entegre/bütüncül (integrative) modeldir.

Daha sonra, Anderson (1994) ise eğitim ihtiyacında modelleri, teorik temeller, örgüt ve yönetim anlayışına göre kategorize eder; bunlar geleneksel, proaktif ve bu iki modelin birleştiği entegre edilmiş (bütünleşik) modellerdir. McClelland (1993)'ın açık sistem modeli de EİA modelleri içinde diğer önemli bir modeldir.

O-T-P Modeli

McGehee ve Thayer (1961), Training in Bussiness and Industry (İş ve Endüstride Eğitim) isimli kitabında, geleneksel ihtiyaç analizini üç aşamada ele almıştır: Örgüt analizi (organisation analysis), görev analizi (task/operational analysis) ve kişi (bireysel) analizi (person analysis). O-T-P ise bu üçlünün kısaltmasıdır.

Örgüt Analizi

Brown (2002)'a göre örgüt analizi, eğitimin nerede gerekli olduğunu ve hangi koşullar altında eğitimin uygulanacağını inceler. Gelişen ve değişen örgüt içinde, çalışanların gelecek için ihtiyaç duyacağı bilgi, beceri ve yetenekleri belirler. Düşük performans, çalışanların fazla izin kullanmaları ve diğer problemler belirlenebilir. Analiz gerçekleştirildikten sonra eğitim hedefleri bu problemlere uygun şekilde geliştirilebilir. Bir örgütsel ihtiyaç analizi ayrıca çalışan şikayetleri, müşteri şikayetleri, kalite kontrol sorunları, kaza kayıtları vb. ile de ilgilenebilir. Örgütün gelecekte ihtiyaç duyacağı alanlar da göz önünde bulundurulmalıdır. Örgütlerin vizyonları için tasarlanan döngülü planlarda belirlenen aksiyonlara yönelik uygulamalar, yeni ekipman ve bu ekipmanların çalışanlar tarafından etkili, verimli ve güvenilir bir şekilde kullanılabilir hâle getirme, Standartlar ve prosedürlerdeki değişikliklere bağlı yeterliliklerde geliştirilmeye ihtiyaç duyulması, takım çalışması içinde, yeni kişilerarası yeterlilikler ve karar verme aşamasındaki kültürel değişim ihtiyacı örgüt analizinde ortaya çıkabilecek olasılıklardır. Örgüt kendi iş havuzunda değişim isteyebilir. Daha fazla kadın, azınlıklar, göçmenler ve diğer çalışanların bütüne dahîl olması, işverenlerin çalışanların bu çeşitliliği iş kültürüne yerleştirilmesi ve bu farklılıkların yönetilmesi ve verimi arttıran bir güç hâline getirilmesi bir eğitim ihtiyacı olarak ortaya çıkabilir. Yasaların değişimi ve uyum da bir örgütsel ihtiyacı zorunlu hâle getirebilir. Örneğin 1998'de eşcinsellere yönelik şiddettin suç sayılması ve yasaklanması sonucunda konu ile ilgili gerekli bilgiler, çalışanlara ve yöneticilere eğitimle verilmiştir (s. 572).

Miller ve Osinski (2002)'ye göre ise örgüt analizinde gözden geçirilmesi gereken örgütsel bağlamlar şunlardır:

- Organizasyon ve amaçları,
- Öğrenilmesi gereken işler ve ilgili işler,
- İşi yapmak için gereken yeterlilikler ve beceriler,
- Eğitilecek bireyler.

Örgütsel bir analiz yapmak için gereken bilgiler aşağıdakileri içeren çeşitli kaynaklardan elde edilebilir:

- Örgütsel amaç ve hedefler, görev bildirimleri, stratejik planlar,
- Personel envanteri, arka arkaya planlama, uzun ve kısa vadeli personel ihtiyacı,
- Beceri envanteri, şu anda mevcut ve kısa-uzun vadeli ihtiyaçlar, örgütsel iklim endeksleri (iş / yönetim ilişkileri, şikâyetler, ciro oranları, devamsızlık, öneriler, verimlilik, kazalar, kısa süreli hastalık, çalışan davranışlarının gözlemlenmesi, tutum anketleri, müşteri şikâyetleri),
- Verimlilik endekslerinin analizi (İşçilik maliyetleri, malzeme maliyetleri, ürün kalitesi, ekipman kullanımı, üretim oranları, dağıtım maliyetleri, atık, aşağılama süresi, geç teslimatlar, onarımlar).

Bunlar için gözden geçirilmesi gerekenler;

- Ekipman, teknoloji veya otomasyondaki değişiklikler,
- Yıllık rapor,
- Yeniden yapılanma veya işin yeniden yapılandırılması için planlar,
- Denetim istisnaları; ödül sistemleri,
- Planlama sistemleri,
- Delegasyon ve kontrol sistemleri,
- Çalışan tutumları ve memnuniyetidir.

Operasyonel /Görev Analizi

Operasyonel /görev analizinde, her özgün işe edinilmiş olması gereken bilgi ve beceri ile mevcut olan bilgi ve beceriler arasındaki boşluk eğitimi gerektirir. Bu fazda veriler, görev tanımları, standart uygulama prosedürleri, iş güvenliği/tehlikeleri analizi, performans, en iyi uygulama için literatür taraması, işbaşı gözlemleri, anketler ve görüşmeler yolu ile toplanabilir (Miller & Osinski, 1996, s. 3-4). Etkili bir görev analizi "yapılması gereken görevleri belirler; görevlerin gerçekleştirileceği koşullar, görevlerin ne sıklıkla ve ne zaman gerçekleştirildiği; gereken performansın miktarı ve kalitesi, görevleri gerçekleştirmek için gereken bilgi ve becerileri ve bu becerilerin en iyi nerede ve nasıl kazanıldığını" belirler (Brown, 2002, s. 573). Görev analizi, performans standartlarını oluşturmak, standartları yerine getirebilmek için ne tür görevlerin yerine getirilmesi, bu görevler nasıl yerine getirildiği ve bu görevler için zorunlu ve gerekli olan bilgi ve yetenekler neler olduğu, eğitimin içeriğinin belirlenmesidir. Operasyonel adım, daha çok iş veya görev analizi olarak

daha çok kullanılmaktadır (Holton, Bates & Naquin, 2000, s. 250). Görev analizi, iş gereksinimleriyle başlar ve çalışanların bilgi ve becerilerini, eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için karşılaştırır. İş tanımlarını ve iş ile ilgili özgün gereklilikleri inceleyerek beklenen performans ve çalışanların işlerini başarmak için ihtiyaç duydukları beceriler hakkında gerekli bilgileri sağlar. Performans ve iş gereklilikleri arasındaki herhangi bir boşluk, görev eğitimi için bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Performans gösterilmesi gereken görevlerin hangi koşullar altında gerçekleştirilmesi gerektiği, hangi sıklıkla ve ne zaman yapılacağı, beklenen performansın kalitesi ve miktarı, görevin yerine getirilmesi için gerekli yetenek, tecrübe, bilginin ölçülmesi ve bu yeterliliklerin nerede ve nasıl en iyi şekilde hazır hâle geleceği konularını kapsar (Brown, 2002). Öte yandan, görev analizi bu hedeflere ulaşmak için nelerin öğrenilmesi gerektiğini belirler. Bu nedenle öğrenme hedefleri ifadesiyle başlayarak aslında neyin öğretileceğini belirlemek için görev analizi kullanılır. Öğretici tasarım kararlarını vermek amacıyla öğrenme durumunu analiz eder. Başlıca işlevi, görevleri ve görev bileşenlerini düzenlemek ve bunları sıralamaktır (Oppenheim, 1992).

Miller ve Osinski (2002)'ye göre görev analizi, bir iş veya bir meslek grubu hakkında ve optimum performans elde etmek için gereken bilgi, beceri, tutum ve yeterlikler hakkında veri sağlar. Bir görev analizi için veri toplamak için çeşitli kaynaklar vardır:

- İş tanımı- İşin gerçekleştirilmesinde yer alan ana faaliyetlerin ve bu faaliyetlerin gerçekleştirildiği koşulların açıklayıcı bir ifadesi. Doğru bir iş tanımı mevcut değilse veya güncel değilse iş analizi teknikleri kullanılarak hazırlanmalıdır.
- Performans standartları- Mesleğin görevlerinin amaçları ve değerlendirileceği standartlar.
- İş gözlemi / iş örneklemesi,
- İşin nasıl uygulandığı hakkında bilgi,
- İş envanteri anketi- Görevleri önemi ve zaman harcamak için değerlendirilmesi,
- İşle ilgili literatürün gözden geçirilmesi- Diğer firmalardan en iyi uygulamaların araştırılması, profesyonel yayınların incelenmesi,
- İşle ilgili soruların ilgili paydaşlara yöneltilmesi- Görevliler, denetçiler, üst yönetim,
- İşletme sorunlarının analizi- Arıza süresi, atık, onarım, geç teslimat, kalite kontrol.

Kişi (Bireysel) Analizi

Kişi analizi ise hedeflenen çalışan grubunun görevlerini nasıl yerine getirdiğini analiz etmeyi amaçlar. Bir çalışanın eğitim programının ihtiyaçlarını belirlerken performans

değerlendirmesinden elde ettiği bilgileri veya verileri kullanmak en yaygın yöntemdir (Brown, 2002). Bir çalışanın incelemesi sonucunda eksiklikleri ortaya çıkarırsa çalışanın performans standardını karşılamasına yardımcı olmak için eğitim tasarlanabilir. Kişi analizi, eğitimin hedef kitlesi olan örgüt çalışanlarını ifade eder. Bu aşama, her örgüt çalışanının, görevi ile ilgili performans standartları ile ilgili durumu, performans gözlemi veya uzmanlık sınavı ile belirlenmesidir. Bu tipoloji, nispeten yıllardır değişmemekle birlikte sonradan bazı katkılar yapılmaya çalışılmıştır (Taylor vd., 1998). Bireysel analiz, çalışanlardan, görüşme, test, anket gibi çeşitli metotlarla elde edilen verilerle, kişilerin yeterlilik, beceri ve bilgileri belirlenir. Performans değerlendirmesi de bu veriler dâhilinde kullanılabilir. Verimlilik, işe devam durumu, gecikmeler, kazalar, haksız davranışlar, müşteri şikâyetler, ürün kalitesi ve tamir için ihtiyaç duyulan ekipmanlar performans problemlerini açıklayabilir etkenlerdir (Miller & Osinski, 1996, s. 4). Eksikliklerin belirlenmesi, kişilerin eğitim ihtiyaçlarının kaliteli bir biçimde giderilmesine ve bu eğitimlerin çalışanlar tarafından içselleştirilmesini sağlayacaktır (Brown, 2002).

Miller ve Osinski (2002)'ye göre bireysel analiz, çalışanın işi ne kadar iyi yaptığını analiz eder ve hangi çalışanın ne tür bir eğitime ihtiyacı olduğunu belirler. Bireysel analiz için mevcut olan bilgi kaynakları şunlardır:

• Performans değerlendirmesi- Zayıflıkları ve iyileştirme alanlarını tanımlar.

• Performans problemleri- Verimlilik, devamsızlık veya gecikme, kazalar, şikâyetler, atık, ürün kalitesi, duruş süresi, onarımlar, ekipman kullanımı, müşteri şikâyetleridir.

• Gözlem- Hem davranışa hem de davranışın sonuçlarına dikkat edilir.

• İş örnekleri- Üretilen ürünleri gözlemlenir.

• Röportajlar- Yönetici, amir ve çalışanlarla konuşulur. Çalışana, öğrenmesi gereken neye inandığını sorulur.

• Anketler- Mülakatın yazılı şekli, testler, iş bilgisi ve becerileri gibi işle ilgili nitelikleri ölçmek zorundadır.

• Tutum anketleri- Moral, motivasyon ve memnuniyeti ölçer.

• Kontrol listeleri veya eğitim ilerleme çizelgeleri- Güncel becerilerin güncel bir listesi.

McGehee ve Thayer (1961) O-T-P modeli ile belirlenen eğitim ihtiyaçlarının sonuçları, belirlenen kararlar, makrodan mikroya planlanan analizlerle, örgütsel ihtiyaçlar, görev veya iş ihtiyaçları ve çalışanların kişisel ihtiyaçları araştırılarak ortaya çıkarılır. Buna göre örgütsel hedeflerin takibinde eğitim girişimlerinin en iyi nereye yönlendirilmesi gerektiğini

belirlemek için örgüt düzeyinde ihtiyaç analizi, kişi düzeyindeki analiz kadar önemlidir (McGehee & Thayer'den aktaran Leat & Lovell, 1997).

Her üç seviyede elde edilen bu veriler, birbiri ile ilintili olduğu için her basamak için veri toplanmasına ihtiyaç vardır. Daha sonra organizasyonda ihtiyaç analizi, görev ve kişi düzeyinde etkili bir eğitim stratejisi sağlamak için entegre edilebilecekleri bir yaklaşım tanımladılar. Toplanan bilgilere dayanarak eğitim ihtiyaçları tanımlanabilir, öğrenme hedefleri belirlenebilir ve çalışanın ihtiyaçları kadar kurumun ihtiyaçlarını da karşılamak için bir eğitim programı geliştirilebilir. Bunun tersine performans analizi, arzu edilen ve mevcut olan arasındaki uyuşmazlık alanını belirlemek ve takibinde bu açığın sebeplerini belirlemeye odaklanır (Brown, 2002; Taylor vd.,1998).

Performans Modeli

Performans modeli, çalışanların beklenen ve mevcut performanslarının değerlendirilmesi (Gilbert, 1978; Mager & Pipe, 1984; Rummler, 1987; Rummler & Brache, 1990) ya da örnek ve asgari performansın (Gilbert, 1978) karşılaştırılmasına dayanır. Temel prensibi, eğitim ihtiyacının çoğunlukla performans tutarsızlığına sebep olan bilgi ve ustalık eksikliğinden kaynaklandığı görüşüdür. Bu görüşe göre, performanstaki sorunlar, ödüllendirme ve cezalandırma, yetersiz geribildirim veya kaynaklar, belirsiz performans beklentisi veya performansı engelleyen potansiyel iş davranışı sorunları değildir. Performans modeli, performans problemlerini, çevresel şartlara değil, çalışanların bilgi ve beceri eksikliğine dayandığı görüşünden yola çıkar (Taylor vd.,1998).

Taylor vd. (1998), performans modelinin, performans problemlerinin nedenlerini belirlemek ve eğitimin gerekip gerekmediğini ortaya çıkarmak için bilgilerin nasıl toplanabileceği konusunda yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Performans analizi, performans tutarsızlıkları ve nedenleri hakkında karar vermeyi gerektirir, ancak bu kararların nasıl yapılması ve bunları kimin yapması gerektiği konusunda çok az rehberlik sağlar. Performans analizi, iş davranışı ile iş davranışının örgütsel olarak ilgili sonuçları arasında ayrım yapmakta başarısızdır. Performans alanının sınırlı bir şekilde kavramsallaştırılması (Binning & Barrett, 1989), örgütsel sonuçlara ulaşmak için hangi davranışın kritik olduğunu ve bu sonuçlara ilişkin dış etkileri hesaba katma ihtiyacını belirlemenin önemini vurgulamaktadır.

Bütüncül Model

Entegre (bütüncül) model hem klasik hem de performans yaklaşımının bir araya geldiği çoklu bir EİA yaklaşımıdır. Bu modelde, EİA, amaçları ve değerlendirilmesi O-T-P ve performans modellerinin birleştirilmesi ile birlikte ele alınmaktadır. Bu modelde, verilecek eğitim ve sonuçları ile bilgi/beceri ve iş davranışı ile birlikte olduğu kadar her birinin dip nedenleri ile ilişkilerini belirlemeye çalışır.

Binning ve Barrett (1989)'ın girdileri, Rummler (1987)'ın çıktıları, Gilbert (1978)'ın becerileri ve Campbell ve arkadaşlarının etkililik olarak tanımladığı (Campbell, 1988, 1990; Campbell & Campbell, 1988; Campbell, Dunnette, Lawler & Weick., 1970) entegre (bütüncül) terimini model olarak ortaya çıkartılmıştır (Taylor vd., 1998). Entegre (bütüncül) model, çalışanların meslek performanslarını, örgütsel, operasyonel ve kişisel anlamda yeterliliklerini, geleneksel ihtiyaç belirleme modellerinin ve iş davranışlarının etkilerini inceleyerek belirleyen bir modeldir.

Farklı araştırmacıların literatüre kazandırdıkları modeller de klasik modellerin daha geliştirilmiş ve farklı yorumların eklendiği modeller olduğu söylenebilir. Uygulama alanında, tercih edilen teorik altyapıda kullanılan diğer model yaklaşımları ise geleneksel, proaktif ve bütünleşik modellerdir. Taylor vd. (1998), entegre modelin, performans modeline göre, O-T-P ile eğitim ihtiyacını ve hedefleri belirleme konusunda daha verimli olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca bu modelde eğitim ve sonuçları arasındaki bilgi/yeterlilik ve iş davranışı açısından özgün bağlantıların nasıl oluştuğu gösterdiği gibi her dahîli değişken arasındaki rekabetin etkilerini gösterir. Model içindeki yön okları, bileşenler arasında soldan sağa doğru hareket eden genel olarak kabul edilen nedensel ilişkileri gösterir. EİA gerçekleştirilmesindeki bağlantıların analizi, numaralandırıldığı gibi sağdan sola doğru hareket eder. Bu modelde, görev ve sonuç odaklı seçenekler mevcuttur. Analiz sonuçlarına göre belirlenecek olan eğitimin, örgüt için verimli ve değerli sonuçlarının ne kadar ortaya çıktığı bu modelde önemsenmektedir. Bu sistem kolay gözlem yapılabilen, fabrika üretim vb. sektörlerdeki kolay gözlemlenebilen sonuçlar olabildiği gibi, departman sorumluları ve yönetici görüşleri de geribildirim kaynağı olarak kullanılabilir. Açıkçası, sonuç odaklı bir eğitim ihtiyacı analizi modeli yürütmek, analistin, yöneticilerin veya bireylerin eğitim ihtiyacı olarak söylediklerinin ötesine bakmasını gerektirir. Bu modeli takip ederek, analiz uzmanı, önerilen eğitim ile istenen sonuçlar arasında, davranış ve sonuçlarla ilgili eğitim dışı etkenlerin belirlenmesi de dahîl olmak üzere bir dizi bağlantı kurar. Böyle bir araştırma, yönetici ve çalışanların performans sorunlarının nedenleriyle ilgili varsayımlarını

sorgulamayı içerecek ve eğitim dışı çözümlere olan ihtiyacı belirleyecektir (Taylor vd., 1998).

Geleneksel Model

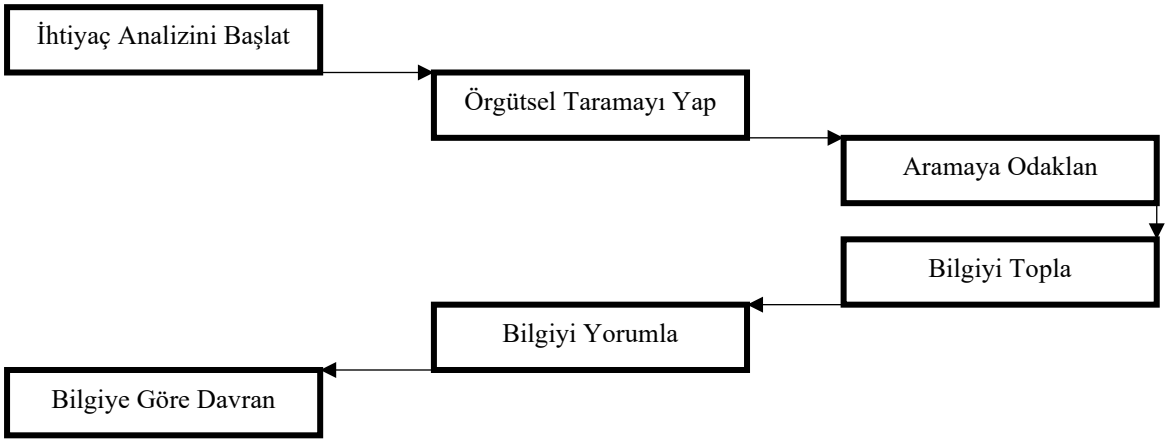
Anderson (1994)'a göre geleneksel modelde, çalışanların, iş davranışları ve görev analizleri, işbaşı gözlemlerine dayalı nitel veriler, yapılandırılmış anketler ve formal görüşme teknikleri öne çıkmıştır. Doğal olarak bu işlemler, fazla zaman gerektiren maliyet olarak da pahalıdır. Bu süre içinde, eğitim ihtiyaçlarında değişimler meydana gelebilmekte ve eğitim ihtiyacı analizine bağlı programlar henüz uygulanmadan geçersiz veya yetersiz hâle gelebilmektedir. Bununla birlikte, böyle kapsamlı bir yaklaşım nadirdir. Çoğu kuruluş, kendi ofis politikaları ve çeşitli iç ve dış baskılara dayanan geleneksel ve daha az sistematik prosedürleri izlemeyi tercih etmişlerdir. Buradaki temel mesele, *iş* olgusunun tamamen farklılaşmasıdır. İş nedir? İş ihtiyacını belirlemek için, işin analizi veya görev tanımlaması nasıl olmalıdır? Başlangıç noktası belirlendikten sonra, eğitimin içeriğinde ne tür katkılar hedeflenmelidir? Geçmişten günümüze iş tanımlarının ve yaklaşımlarının tamamen değişime uğraması, mevcut durumu belirlemek yani ihtiyaç analizini oluşturmak ve buna uygun eğitimi tasarlamak konusunda, değişen iş yaklaşımlarını göze almayı gerektirmektedir. Basit didaktik bir süreç yerine, organik öğrenme tecrübelerinin yer aldığı, kariyer planlamasını ve çoklu yeterliliklerin ve yeteneklerin hedeflendiği modellere ihtiyaç duyulmaya başlamıştır.

Yetişkin eğitimi uzmanı Stephen Brookfield (1986)'ın, geleneksel modelin yetersizlikleri konusunda bazı önemli saptamaları olmuştur. Eğitimin sonuç odaklı olması ve önceden belirlenmiş davranışsal amaçlardan türetilmesi gerektiği konusundaki ısrarları, planlanmamış öğrenmenin ortaya çıkma olasılığını ve yetişkin öğrenenler tarafında içgörü, yansıma ve keşiflerin oynadığı önemli rolleri göz ardı etmektedir. Bunlar gelecekteki çalışmalar için gerekli olan çok çeşitli öğrenme becerileri olduğundan, katı davranışsal hedeflerin mevcut yeterlilik kavramlarına empatik olduğu söylemek tartışılabilir. Eğitimin, insanların daha etkili çalışabilmelerini sağlamak amaçlı öğrenmelerini kolaylaştıran bir olgu olduğu gerçeğini hesaba katmak da oldukça önemlidir ki örgütlerde insan ögesi, diyagramlarda var olmayan bir ögedir.

Proaktif Model

Proaktif model (Şekil 5) ise çalışanları, gelecekte değişimler ve yeni akımlara hazırlayan proaktif bir süreçtir. Eğitimler, elde halen var olan yeterliliklerin üzerine inşa edilirken kişilere henüz bilmediklerini de öğrenmek zorundadır. Proaktif model, diğer modellerden farklı olarak çalışanların güçlü özelliklerini daha da geliştirecek, örgüt yaşantısındaki hayat kalitelerini arttırarak örgütlerinde daha fazla verimli olmalarını sağlayacaktır. Aslında bu modelin bu anlamda EİA kavramının doğası ile oldukça uyumlu olduğu söylenebilir.

Örneğin, proaktif modele uyumlu olarak araştırma merkezli veri toplamaya dayalı eğitim ihtiyacı analizinde eylem araştırması yaklaşımı, araştırmacının mevcut ve gelecekteki ihtiyaçları belirleme, değişimi öngörme, çözümleri uygulama ve etkinliği değerlendirme süreçlerinde paydaşları dahîl eder (Kemmis, 1988; Revans, 1982). Eyleme geçmek için, istişare, müzakere, gözlem sonucunda ortaya çıkacak olan planlı bir sonuç ortaya çıkar. Hem nicel hem de nitel metotlarla toplanan verilerde bazen duygular, kültürel yaklaşımlar, içsel sezgiler analizi daha da zengin kılar. Bu yol ile ifade edilen ihtiyaçlar ve istekler, ortaya konulan daha belirgin ihtiyaçlarla ve performansla ilgili problemlerle yansıtılan ihtiyaçlarla birlikte değerlendirilecektir. Böylece, ihtiyaç analizi, insanların, iş ve kariyerindeki problemlerin nedenlerine odaklanarak gelecekte daha fazla iş doyumu ve profesyonel gelişim gerçekleştirmelerine yardım edecektir. Yetenekleri belirleme, problemleri düzeltme, mevcut bilgi eksikliğini ortaya çıkarmaktır.



Şekil 5. Eğitim ihtiyaç analizi döngüsü. Anderson, G. (1994) A proactive model for training needs analysis. *Journal of European Industrial Training, 18*(3), 24 makalesinden uyarlanmıştır.

Eğitim ihtiyacı analizinde, proaktif model, 4 aşamalıdır: 1-Örgütsel tarama aşaması, 2-Veri toplama aşaması, 3-Veri analizi/yorumlama aşaması ve 4-Aksiyon aşamasıdır. *Örgüt tarama*

aşamasında, ihtiyaç analizinde ortaya çıkacak potansiyel konuları açığa çıkarmak ve problemleri netleştirmek için gereklidir. Büyük resmi görebilmek, paydaşları belirlemek, informal güç ve etkileri keşfetmek, görüşleri ortaya çıkarmak, yeni akımları görmek, yeni kaynakları, destekleri buna karşı olan durumları tespit etmek, sınırlılıkları tanımlamayı amaçlar. Bu süreçte, standart bir *ihtiyaç analizi anketi* önemli bir bilgi kaynağı olmaktan uzaktır. Örgüt içinde kuvvetli bir gözlem ve görüş sahibi olmak temel araştırma araçlarından çok daha önemlidir. Bu aşama, eğitim stratejilerinin oluşturulmasında holistik bir bakış açısı geliştirilmesine yardımcı olacaktır. Hem iş hem de kişisel ihtiyaçlara göre bir eğitimin tasarlanması bu açıdan önemlidir.

Veri toplama aşaması, net bir şekilde bilgiye odaklanılan aşamadır. Kimlerin, hangi görevdeki kişileri araştırılacağı bu aşamada belirlenir. Bu aşama daha formal bir araştırma sürecidir. Hedef, hangi kişilerden ve gruplardan bilgi toplanmasına karar verilmesidir. İhtiyaç analizi belirleme aslında bir sistem müdahalesidir. Bu müdahale, örgütün ihtiyaçlarına, hedeflerine, kişilerin beklentilerine, kişi ve örgütün ortak kümede ihtiyacı olan yeterliklere veya yeni donanımlar ile örgüt sistemi içinde değişim hazırlığı olarak nitelendirilebilir. Kullanılacak metot belirlenirken verilerin en kaliteli şekilde elde edilmesi amaçlanmalıdır. Kilit paydaşlarla yapılandırılmış görüşmeler, anketler, arşive veya veri tabanı taramaları kullanılabilir. Grup çalışmaları için ise workshop, Dacum tekniği, odak grup görüşme teknikleri kullanılabilir. Bu teknikler, katılımcı, danışma esaslı bir yaklaşım oluşturacaktır. Veri toplama aşamasında, her bilgi kaynağı, ortak perspektif yorumlamasına yardımcı olarak bir sonraki adım olan işle ilgili eğitim planlaması aşamasına ışık tutacaktır. Sorular, her zaman nicel ölçütlerde olmasa bile, verileri genellemeye yardımcı olacak şekilde, ortak bir konsensüs oluşturabilecek kapasiteye sahip olmalıdır. Eğitim, hedeflenen pozisyondakilerin gerçek yeterliliklerini keşfetmek ve bunu tamamlamak ile ilgili ise ihtiyaç analizini, basitçe görev yetersizliklerine indirgenmemelidir. Esas görev ve sorumluluk alanları, bilgi yetenek, tecrübe, tutum ve düşünceleri, görev başında, problem çözme, karar verme, görev yönetimi, kişilerarası ilişkiler gibi konularda veri toplanabilir. Aynı zamanda, kişilerin, iş doyumu için gerekli talepleri, kendilerini rahatsız eden durumlar, neyi değiştirmek istedikleri hakkında da nitelikli veriler toplanabilir.

Veri yorumlama aşaması, eğitimin tasarlanmasındaki en önemli aşamadır. Verileri kategorize ederek, ihtiyaçlar, problemli alanlar ve eksikler belirlenir. Bu aşamada, eğitim dışı ihtiyaçlar da verilerde yer almalıdır. Somut verilerle mantıklı sonuçlar elde edilirken sezgiler, duygular, görüşler de bu sonuçları destekleyecek sonuçlar ortaya çıkarabilir. Yeni

ve farklı fikirler hakkında bilgiler ile somut veriler ve tabloların bir sentezi verimli sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Aksiyon aşamasında, toplanan verilerin analizinin raporlanması ile birlikte eğitimin tasarımı da somut hâle gelecektir. Bu aşama, bütün süreci tamamlayan son aşamadır.

Entegre (Bütünleşik) Model

Entegre model ise eğitim ihtiyacı ile kuruluşun misyonu ve stratejileri arasında bir bağlantı olduğunu varsayar. Aşamalar kesin ve ayrık olmaktan çok birbirine bağlı ve doğaldır. Ana aşamaların her biri için bazı kilit konular aşağıda açıklanmıştır, ancak gündeme getirilen sorunların ve herhangi bir aşamada sorulan soruların, dahîl olan insan ve örgütsel türlerin çeşitliliği ile birlikte değişeceğini kabul eder. Entegre modelin bu bakışının nedeni, kapsamlı ihtiyaç analizinin önemine dair genel bir onaylamaya rağmen, eğitim programı belirlenmiş ihtiyaçlardan ziyade kişisel isteklere dayanmasından dolayı başarısız olduğu varsayımıdır. Gerçekte yapıldığında, ihtiyaç analizi sıklıkla deneme yanılma esasına dayanır ya da oldukça geçici bir şekilde yapılır. Eğitimcilerin yaptıkları şeyin teorik bir temelden yoksun olması, eğitim faaliyetlerinin daha geniş örgütsel bağlamda bütünleştirmede başarısız olması ile sonuçlanabilir. Bu modelin özelliği konusunda Clarke (2003), eğitime dair verilecek kararların *örgütsel bakımdan anlamlı* sonuçlar ortaya çıkarma iddiasında olması olarak yorumlamıştır. Özellikle yeni üretilen bu modelde, alternatif tercihler ve karar noktaları öncelikle düşünülmüş, iş davranışlarına etki eden alternatif etkenler-ki bunlar değişiklikleri gerçekleştirmek için adına farklı stratejileri içerir- kişisel seviyeden çok örgütsel seviyede daha fazla etkiye sebep olabilecek manipülasyon konusu, karar verme sürecinde fazlaca etkili olabilmektedir. Entegre modelin diğer modellere göre açıkça avantajlarına rağmen, bütün eğitim ihtiyaç analizinde şimdiye kadar oluşturulan formüllerin kuralcı ve evrensel çerçeveleri, örgütün karar verme mekanizmasına etki edebilecek varsayımları açıklamasının mümkün olmadığı söylenebilir. Bu açıdan ele alındığında, bu modellerde, karar verme süreci, rasyonel, ampirik ve otoritenin kurallarına dayalı, düzenli, sıralı, benzer adımlarla ulaşılan sonuçları gösterir. Hâlbuki örgütte, sosyal ilişkilerin oluştuğu ve bu ilişkilerin etkileri ile karar verme süreçlerinin etkilendiği sıklıkla hesaba katılmaz (Ford & Noe, 1987; O'Driscoll & Taylor, 1992; Wexley,1984).

Bütünleşik modelin, her EİA sürecinin aşamalarını oluşturan, veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerini biraz daha zenginleştirerek örgütün farklı özelliklerini işin içine dahîl ettiği söylenebilir. Bu model, örgüt tarama, odaklanma/veri toplama, veri yorumlama,

aksiyon basamaklarından oluşmaktadır. O'Driscoll ve Taylor (1992) aşamaları şöyle açıklar: Örgüt aşamasında, büyük resmi ortaya çıkarmak, paydaşları belirlemek, informal güç ve etki kaynaklarını keşfetmek, görüşleri açığa çıkarmak, kaynakları ve muhalefet olabilecek durumları ortaya çıkarmak için örgüt yapısı, yönetim, liderler, çalışanlar, roller, görevler, çalışanların psikolojileri gibi eğitimle giderilebilen (training needs) veya eğitim dışı (non-training) ihtiyaçlar ve sebepleri araştırılır. Veri toplama aşamasında, en kaliteli verinin sondajlanabileceği kişiler ve gruplar, resmî bir süreçle takip edilerek bilgi toplanır. Bu aşamada, tercih edilecek metotlar, hedef katılımcıların, grup, kişi olmasına göre, analiz metotlarından en uygun olan belirlenerek yapılır. Veri yorumlama aşamasında, örgütün beklentilerine ve önceliklerine göre organize edilerek ihtiyaçlar tanımlanır. Eğitim dışı ihtiyaçlar ve eğitim ihtiyaçları ayrılarak öneriler buna göre raporlanır. Aksiyon aşamasında ise açıklayıcı ve tercihen bir eylem araştırmasına benzetilebilir.

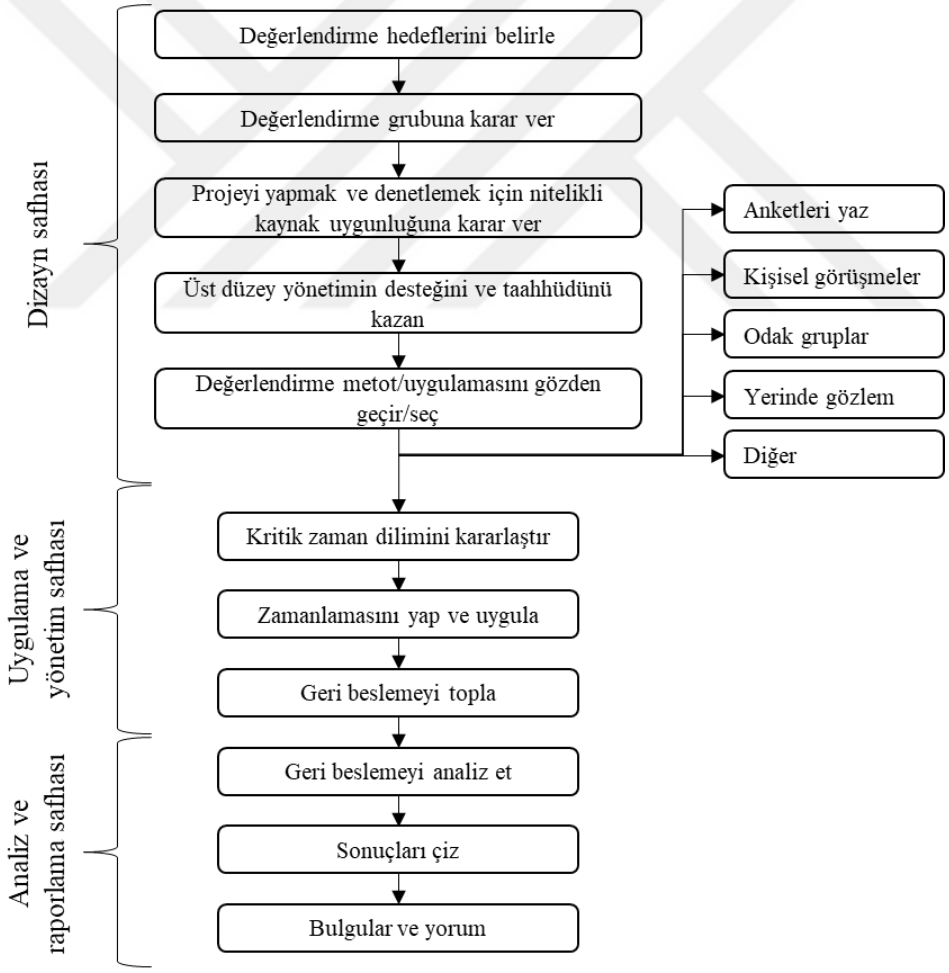
Bu model tasarımları aynı yıllarda McClelland (1993), farklı bir alternatif olarak açık sistem (open system) modelini geliştirmek için bir basamak olmuştur.

Açık Sistem Modeli

EİA modelleri içinde, diğer önemli bir model ise McClelland (1993)'ın açık sistem modelidir. Açık sistem modeli (Şekil 6), 11 adımda gerçekleşen bir modeldir. Bu adımlar;

1. Amaçları belirlemek,
2. Değerlendirilecek grubunu belirlemek,
3. Nitelikli kaynakların kullanılabilirliğini belirleyerek projeyi yürütmek ve denetlemek,
4. Süreç için üst düzey yönetim desteğinden yararlanmak ve taahhüt almak,
5. Değerlendirme yöntem ve araçlarını gözden geçirmek ve seçmek,
6. Kritik zaman dilimlerini belirlemek,
7. Planlama ve uygulama yapmak,
8. Geribildirim toplamak,
9. Geribildirimleri analiz etmek,
10. Sonucu ortaya çıkarmak,
11. Bulgular ve önerileri sunmaktır.

McClelland (1993)'a göre, bir sistem esas olarak, bir bütün olarak çalışmak üzere tasarlanan etkileşimli veya birbiriyle ilişkili bileşenler grubudur. Kapalı sistemde, bu bileşenler hiyerarşik bir yapı içinde etkileşime girerler mesela "X" bileşeni, "Y" bileşeninin gerektireceği özelliklere sahiptir, "Z" bileşeni "Y" bileşende belirli özelliklerini gerektirir' varsayımları söz konusudur. Bununla birlikte açık bir sistemde, bileşenlerin çoğu, diğerlerinden bağımsız olarak çalışabilecekleri için onlara daha fazla esneklik veren özelliklere sahip olma eğilimindedir. Açık sistem, beceri ve/veya bilgi eksikliği alanlarını belirlemek amacıyla yazılı anketlerle birlikte rasgele kişisel görüşmeler içerebilir. Ayrıca, bu ihtiyaçların nasıl ele alınacağına dair elde edilen verilerin ya da geri bildirimlerin kapsamlı bir analizinden elde edilerek tavsiyelerde bulunulur.



Şekil 6. Eğitim ihtiyaç değerlendirmeleri için açık-sistem modeli. McClelland, S. B. (1993). Training needs assessment: An open-systems application. *Journal of European Industrial Training, 17*(1), 12-17 makalesinden uyarlanmıştır.

Açık sistem değerlendirmesinin ilk aşaması tasarım basamağıdır. Bu basamak, değerlendirmenin hedefleri, amaçlarının belirlendiği, değerlendirmedeki hedef kitle ve özellikleri, değerlendirmede kullanılacak teknikler ve uygulama aşamasında görev alacak kalifiye personel ile birlikte çalışmayı yönetecek kişinin belirlenmesi temel araştırma ve planlama basamağıdır. Bir değerlendirme tasarlarken ve planlarken göz önünde bulundurulması gereken çok sayıda madde vardır ve belirli bir önem sırasına sahip olmasalar da öncelikle projenin üstlenilme nedenlerini belirlemek esastır. Temel olarak, bu sebepler veya öngörülen sonuçlar değerlendirmenin hedeflerini oluşturur. Bir örgütün çalışanlarının beceri ve / veya bilgi seviyelerini belirleme, zorunlu beceri ve / veya bilgi edinme veya yasal zorunluluklar, yeni düzenlemeler, teknolojik veya diğer çalışılan iş alanı ile ilgili gereklilikler tarafından zorunlu hâle güncellemelere cevap verme gerekçeleri sebebiyle değişebilir.

Bu grubun büyüklüğü, karmaşıklık, seçilen değerlendirme teknikleri, süre ve nihayetinde, projenin yürütülmesinde yer alan maliyetler bakımından önem taşır. Grubun büyüklüğünü, projenin amacı, hedefleri belirleyecektir. Diğer dikkate alınması gereken nokta ise kaynaklardır. Projenin tasarımına, büyüklüğüne göre, örgütün iç kaynakları veya dışardan kaynakların kullanımı hakkında karar vermek gerekir. Kaynakların etkili kullanımı, projenin maliyeti ve yürütülmesi açısından önemlidir. Daha sonraki adım, projenin üst yönetimden taahhüt almasıdır.

Projelendirme ve bütçe aşamasından sonraki aşama, veri toplama aşamasıdır. En çok başvurulan araçlardan biri anketler ve rastgele kişiselleştirilen bireysel görüşmelerdir. Bu temel teknikler çok başarılıdır ve kaliteli bir veri tabanı oluşturulmasını sağlar. Bu yaklaşım özellikle grup 100 kişiden az olduğunda işe yarar. Anket geliştirildikten, dağıtıldıktan ve yazılı geri bildirimler alındıktan sonra, genellikle yaklaşık 30 dakikalık süreden oluşan görüşmeler rastgele seçilen bir sayı ile planlanır- genellikle toplam anket nüfusunun %10'udur. Görüşmeler, bireylerin anlatı geri bildirimleri için sorgulanacakları ve daha sonra ankete verilen yazılı cevaplarla karşılaştırılacakları şekilde yapılandırılmıştır. Odak gruplar genellikle eş özelliklere sahip 10-12 kişi arasında gerçekleştirilir. Bu tekniğin en avantajlı yanı, konu ile ilgili tartışma ortamını oluşturması ve beyin fırtınası ortaya koymasıdır.

EİA Veri Toplama ve Analiz Metotları

Eğitimde ihtiyaç analizi, örgütlerde karar verme sürecine somut bilgi hazırlayan bir bilimsel araştırma ve projelendirme (Anderson, 1994; Barbazette, 2006; Clarke, 2003; Gould vd., 2004; Kemmis, 1988; Leat & Lovell,1997; Moore & Dutton, 1978; Oberski vd., 1999, Revans, 1982; Rosenberg, 1982; Rossett,1982; Thompson vd., 1987) süreci olması sebebiyle veri toplama ve analiz aşamalarının da bilimsel çalışma sistemine göre yürütüldüğü söylenebilir. Örgütlerin lehine, etkili ve isabetli kararların alınılabilmesi için büyük ölçekli ihtiyaç analizi çalışmalarından, küçük ölçekli çalışmalara kadar ister devlet sektörü, ya da özel sektör kâr amaçlı olan veya olmayan tüm kurumlarda karar verme sürecinde öncelikli eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ilk adım olarak bilinmektedir (Meiers vd., 2014). Literatürde yapılan araştırmalarda, sektörlere özel yürütülen eğitim ihtiyacı analizi çalışmaları, kendi literatürüne göre tasarlanan bilimsel altyapı oluşturulmuş, bir proje tasarımı olarak hazırlanmıştır. Projeler tasarlanırken bu çalışmaların basamaklarına göre şekillenen, projede, hedef sektörde beklenen amaçlara göre süreç planlaması gerçekleştirildiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle literatür taramasında karşılaşılan performans çalışmalarının her sektöre özel geliştirmiş bir proje niteliği taşımakta olduğu görülmüştür (McClelland, 1993).

Atfedilen bu rol ile karar verme sürecindeki en önemli basamak olan 'bilgi' ihtiyacını, sistemli somut ve hesap verilebilir bir şekilde tespit eden ve değerlendirmek için sarf edilen bu efor sayesinde profesyonellerin ihtiyaçları olan yeterlikler belirlenerek örgütün ihtiyacı olan vizyon doğrultusunda gerekli çözümlere karardan bir önceki aşama olarak ortaya çıkmıştır. Genel anlamda ise ihtiyaç analizi, *büyük verinin* (big data) oluştuğu epistemolojik çalışmaların yapıldığı derin bir akademik alan olması, aynı zamanda derinlemesine sondajlarla uygulanan nitel verilerin de (Watkins & Altschuld, 2014) makro ve mikro ihtiyaç belirleme (Chevannes, 2002; Clough, 2000; Gibson, 1998; Smith & Topping, 2001; Thompson vd., 1987; Tyler & Hicks, 2001) alanlarında kullanılması teori ve uygulama açısından ihtiyaç analizinin bir ayağı akademik bilgide, diğeri ise pratik uygulamada olan bir dal olduğunu gösterir. Nitekim, eğitim ihtiyacı analizindeki tüm model ve yaklaşımlardaki temel süreç basamakları (tanım, tasarım, geliştirme, eylem, raporlama) (Meiers vd., 2014); kullanılan nicel ve nitel teknikler ve bu tekniklerin geçerlilik ve güvenirlilik testleri, bilimsel araştırma basamakları ve uygulamaları ile örtüştüğü görülebilir. Hatta örgütlerin çalışanlarına ait ihtiyaçlarının değerlendirilmesi sonucunda eğitim ihtiyacı analizi gerekli hâle gelirse, çalışanların eğitimle giderilecek ihtiyaçlarını belirlemek için bir

araştırma deseni belirlemek bir alan çalışması olarak nitelikli bir veri toplama bu çalışmanın merkezindeki uygulama olarak nitelendirilebilir. Bu desenlerin uygulanmasında genellenebilir büyük boyutta çalışmalar ile özel durumların ve ihtiyaçların belirlenmesi için lokal, az sayıda veya tek bir örgütte mikro seviyede analizler yapılabilir (Gould vd., 2004).

Makro ve Mikro Uygulamalar

Diğer taraftan bu alanda yapılan uygulamalar popülasyona göre makro ve mikro çalışmalar olarak isimlendirilmişlerdir. Mesela hemşirelerin eğitim ihtiyacı analizi çalışmalarını gerçekleştirmek için çok az katılımcı ile tek ve özel bir örgütün çalışanlarına ait ihtiyaç analizinde mikro seviye çalışmalar ve çoklukla yapılan birden fazla örgütün çalışanlarına ait makro çalışmalar (n>10) deneysel desende yapılmıştır. Bu nedenle araştırmalar makro ve mikro seviye araştırmalar olarak bölümlenebilir. Makro seviye eğitim ihtiyacı analizi, paydaşların görüşlerini kapsayamayan anket araştırmalarına dayanır. Araştırma ekibi ve eğitim sağlayıcıların arasındaki yakın bağlantıyı göstermekte başarısızdır fakat makro seviyede diğer metotlarda paydaşların görünür olan ilgileri mahremiyetine önem verilir (Oberski vd., 1999). Bunu tersine eğitimciler ve çalışanlar, mikro seviyedeki çalışmalarda paydaşların özgün fikirleri daha çok görünür hâle gelmektedir (Clough, 2000; Smith & Topping, 2001). Makro seviyedeki çalışmalar, büyük çapta tarama çalışmaları ve ölçeklerle yürütülmektedir (Hennessy & Hicks, 1998; Hicks & Hennessy, 1999a, 1999b; Nash, 2002). Bunun tersine mikro seviyedeki çalışmalar çoğunlukla görüşme ve odak grup ve görüşme tekniği ile yürütülen durum çalışmaları veya Delphi tekniğinde yürütülmektedir. Fakat yine de metotlar ve mikro-makro seviyedeki çalışmalara göre kategorize etmek pek mümkün değildir. Örneğin, Thompson vd., (1987), anket tarama tekniğini az bir topluluğun problemlerini tespit etmek için kullanmıştır ve insan kaynakları ile ilişkili olarak eğitim ihtiyaç değerlendirmesi tek bir hastanede uygulamıştır. Makro seviyede gerçekleştirilen çalışmalarda bazı yayınlarda bütün popülasyona uygulamalar yapılırken (mesela Hicks & Henessy, 1997), bazı çalışmalarda ise tabakalı seçkisiz örnekler kullanılması tercih edilmiştir (Thomson & Kohli, 1999) ya da basit örnekleme tekniği kullanılmıştır (Tyler & Hicks, 2001). Mikro seviyedeki çalışmalar, makro seviyedeki çalışmalara nazaran eğitim ihtiyaç analizinin belirlenme sürecine nicel bağlı olarak eğitim döngüsünün tamamlanması açısından daha başarılı olduğu görülmüştür (Chevannes, 2002; Clough, 2000; Gibson, 1998; Smith & Topping, 2001; Thompson vd., 1987). Ampirik çalışmalar, tek ve özel bir grubun çalışmaları olsa da tasarlanıp uygulanmıştır. İki eğitim ihtiyacı analizi tipi arasında sert ve

hızlı bir ayrım yapılamamıştır, ancak genel bir kural olarak mikro düzeyde çalışmalar, hizmet sunumunun iyileştirilmesi ve hizmet kalitesinin arttırılması için en büyük potansiyele sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Daha geniş bir yöntem yelpazesi kullanılarak ve genellikle bulguları doğrulamak için birden fazla veri toplama yöntemi kullanarak daha fazla metodolojik titizlik sergilenmesini gerektiren bir desen daha güvenilir sonuçları taahhüt eder (Gould vd., 2004).

EİA sürecinde uygulanan metotlar ve bu metotların gerektirdiği tekniklerin uygulamaları sonucunda, diğer disiplinlerden ödünç alınan farklı araçların bir araya geldiği dinamik bir alan ortaya çıkarmıştır (Watkins & Altschuld, 2014). Örneğin, ihtiyaç analizi çoğunlukla stratejik planlamaya adapte edilmiştir. Gelecek araştırmaları (Future Search) (Weisbord & Janoff, 2009) ve SWOT analizi (Leigh, 2009) dahîlinde *bekleneni* sonuçlandırmak adına ortaya çıkarmakta yardımcı olmuştur. Benzer şekilde, anketler gibi çok disiplinli araçlar, ihtiyaç analizlerinde veri toplamak için çift ve üçlü cevaplama ölçeklerini kullanılmıştır (Altschuld, 2010; Kaufman, Guerra-Lopez, Watkins, & Leigh, 2008). Fakat bu bilgilerin yanında dikkate alınması gereken diğer bir teknik ise eğitim ihtiyacı analizinin bir işletme alanı olarak çıkması ile çağdaş oluşan uygulamaların teknik metot hâline dönüştürülmüş klasik uygulamalarıdır. Örneğin KOT (CIT) metodu (kritik olay tekniği- The critical Incident Technique), doğası gereği nitel metodun çatısı altında yer alan fakat ampirik özellikler gösteren rasyonel bir analiz çeşididir. Flanagan (1954) tarafından İkinci Dünya Savaşı sırasında pilotların acil eğitim ihtiyaçlarını belirlemek üzere niteliksel araştırma olarak uygulanmış; başarılı bir metot olarak kendini ispatlamış ve günümüze kadar daha da geliştirilerek çeşitli sektörlerde kullanılagelmiştir. O dönemde, pilotların görev başı sorumluluklarındaki yeterliliklerini iyileştirmek ve verimlerini arttırmak konusunda kendini ispat etmiş bir tekniktir ve KOT, bilimsel araştırmalarda da kullanılmakla beraber ilk çıkış noktası EİA amaçlı işletme ve personel yönetimi alanıdır (Butterfield, Borgen, Amundson & Maglio, 2005; Chell, 2004; Flanagan, 1954; Gremler, 2004).

İhtiyaçların tanımlanması, ihtiyaçları belirlemek için kullanılacak analiz tasarımından sonra bu tasarımın uygulaması olan eylem aşamasında (Meiers vd., 2014), tasarlanan metotların gerektirdiği teknikler uygulanacaktır. Bu aşamadaki etkinliklerin tamamının veri toplama ve veri analizi aşaması olduğu söylenebilir. Aslen bir araştırma tasarımı olarak nitelendirebileceğimiz ihtiyaç analizi basamağı, bilimsel araştırma sürecinin gerektirdiği aşamalı eylemlerin bütünüdür (Clarke, 2003; Leat & Lovell,1997; Moore & Dutton,1978; Oberski vd., 1999; Watkins & Altschuld, 2014). Bu aşamalardan veri toplama ve veri analizi

ihtiyaç belirleme uygulamasının merkezidir. İhtiyaç analizi "Örgütün hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak adına eğitimin geliştirilebilmesi için hangi eğitim ihtiyaçlarının mevcut olduğunu belirlemek amaçlı devam eden veri toplama sürecidir" (Brown, 2002, s. 569). Daha basit bir ifadeyle "eğitim yaparak karşılanabilecek açık veya dolaylı bir örgütsel ihtiyaç hakkında bilgi toplama sürecidir" (Barbazette, 2006, s. 5). Özellikle yapılan çalışmanın kaliteli ve nitelikli sonuç vermesinin *doğru veriye* ulaşmakla mümkün olduğu söylenebilir. Doğru verileri kullanma ve farklı bakış açıları arasında müzakere edilmesi süreci karar vericileri ve diğer rol alan kişileri harekete geçirebilir. Kişilerin bilgilerini, içgörürlerini ve kaynaklarını paylaşarak çözüme en yakın pratik, güvenilir ve uygun çözümler üretilmesine katkıda bulunur (Sleezer vd., 2014).

Veri toplama için, anket, görüşme, performans değerlendirmeleri, gözlem, test, değerlendirme merkezleri, odak grup, doküman analizi, uzman görüşleri gibi teknikler kullanılır. Her metodun kendine göre avantajlı olduğu durumlar vardır ve her metot belirgin bir karakteristikte özgün bir veri elde etmeye yarar. Örneğin görüşme, kişisel önyargı taşıyabilirken az sayıda geri dönen anketler güvenilir bilgi vermeyebilir. Bu nedenle çoklu tekniklerin analiz deseninde kullanılması farklı ve tamamlayıcı bilgilerin toplanabilmesi yani veri çeşitliliği açısından önemlidir. Örneğin, somut bilgiler için anketleri kullanabilir ve insanların öznel düşünceleri ve somut olmayan etkenlerin belirlenebilmesi için görüşmelerinden yararlanılabilir. Veri toplarken bu verilerin hangi örneklemden toplanacağı da önemlidir. Eğitim için hedef çalışanların enine kesiti olan kişilerin yani tipik örneklemden dâhil edilmesi de önemlidir. Farklı deneyim seviyelerine sahip insanlar, örneklemde yer almalıdır; yoksa geçerli bir örneklem olmayacak ve eğitim yalnızca hedeflenen toplam popülasyonun sadece belirli bir kısmı için etkili olacaktır (Brown, 2002). Ferreira ve Abbad (2013), eğitim ihtiyacı analizi ile ilgili yaptıkları meta analiz çalışmasında araştırmaların %34,63'ünde tarama, %26,49'unda ise anket tekniği kullanıldığını belirlemişlerdir. Nicel araştırmaların çoğunluğu aldığı bu noktada, karma desen ve nitel çalışmaların mütevazı bir şekilde az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumda nicel çalışmaların göreceli olarak baskın olduğu görülmekte olduğu; doğal bir sonuç olarak da metotların, çoklukla nicel olduğu, karma metot veya durum çalışmalarına oldukça az rastlandığı yönünde değerlendirmeler yapmışlardır. Buna bağlı olarak da elde edilen verilerin büyük bir çoğunluğu tarama ve anket teknikleri ile elde edilen veriler olduğu söylenebilir.

Chiu vd. (1999)'e göre, eğiticiler ve akademik kişilerin yaptıkları eğitim ihtiyacı analizi çalışmalarının büyük bir bölümünün, tahmin edileceği gibi arz yaklaşımı girişimi ile

gerçekleştirilen çalışmalar olduğu ve eğitim ihtiyacı analizi literatüründe baskın olduğu görülmektedir. Ne var ki arz yaklaşımı ile araştırma yapan girişimciler, analiz seviyesinde yeterince odaklamamışlardır. Literatür, en çok hangi metotların kullanılması gerektiği üzerine çok fazla miktarda yayına sahipken birkaç metot dışında farklı uygulama ile kısıtlı kalmıştır ve ihtiyaç analizinin amaçlarına göre dizayn edilerek üretilmemiştir. Diğer bazı çalışmalarda ise (Schwarzkopf, Schwendiman & Butler, 1980; Stein, 1981) bazı genel kullanımdaki araçlar, modifiye edilmiş ve uygulama içinde kullanılmıştır. Bu teknikler, var olan modeller için uygun ve yeterli olabilir, fakat modellerin geliştirilmesinde, mesela kurumsal stratejilerle ilgili veya değişen iş koşullarına bağlı olarak gelecekte beklenen performans yeterliklerine bağlı eğitim ihtiyacı analizi yetersiz kalabilir. Örneğin, Anderson (1994) eylem araştırmaları ve derinlemesine ön araştırmalar gibi dinamik araştırmaların olması önermiştir.

Veri toplama aşaması, amaçlara göre belirlenmiş tasarıma uygun nicel veya nitel teknikler olabilmektedir. Brown (2002)'a göre, hangi tekniklerin ihtiyaç analizi sürecinde kullanılacağı, bazı sorularla ortaya çıkarılabilir:

1. Eğitim talep edilen problemin niteliği/doğası nedir?
2. Başarılı bir eğitim ihtiyaç analizi raporunun ölçütü ne olacaktır?
3. Geçmiş zamanlarda kaç tane eğitim ihtiyacı başlığı belirlenmiştir?
4. İşlemin sonuçlanması için ne kadar süreye ihtiyaç vardır?
5. Analiz için ne kadar bütçe gereklidir?
6. Kurumda eğitim ihtiyaç analizi nasıl algılanır?

Harcanan zaman ve formalite derecesi, özel ihtiyaçlara ve ilgili kuruma göre değişecektir.

EİA'da kullanılan metotların avantaj ve dezavantajları ile ilgili genel bir değerlendirme (Brown, 2002), Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

İhtiyaç Analizi Metotlarının Avantaj ve Dezavantajları

Metot		Avantajlar	Dezavantajlar
Anket	Rasgele veya tabakalı bir örneklemin veya tüm popülasyonun anketleri şeklinde olabilir. Çeşitli soru formatlarını kullanabilir: Açık uçlu, projektif, zorunlu seçim, öncelik sıralaması.	Çok sayıda kişiye kısa sürede ulaşabilir. Utanma korkusu olmadan, özgürce cevap verme fırsatı verir. Veriler kolayca özetlenir ve raporlanır. Ucuzdur.	Sorunların nedenlerine veya olası çözümlere etkili bir şekilde ulaşmaz. Etkili özgün bir anketin geliştirilmesi için önemli bir süre gerekir. Ücretsiz cevap için çok az hazırlık yapılır.
Görüşme	Resmî ya da resmî olmayan halde, yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olabilir. Bir grubun temsilcisi veya bütün grupla yapılabilir. Tek bir kişi ile, telefonda, iş yerinde veya uzakta iken yapılabilir.	Sorunların nedenlerini ve olası çözümleri ortaya çıkarır. Geribildirim alınır ve veri zenginliği vardır. Doğaçlama geribildirim fırsatı verir.	Katılımcıyı sıkmayan, şüphelendirmeyen, bilinçli, veri üretebilme konusunda yetenekli bir görüşmeci gerektirir. Verileri analiz etmek ve ölçümlemek zor olabilir. Genellikle fazla zaman alıcıdır.
Gözlem	Teknik, işlevsel veya davranışsal olabilir. Nitel veya nicel geribildirim verebilir. Yapılandırılmamış olabilir.	Rutin iş akışının veya grup etkinliğinin kesintiye uğramasını en aza indirir. Gerçek hayattaki verileri üretir.	Süreç ve içerik bilgisine sahip çok yetenekli bir gözlemci gerektirir. Yalnızca iş ortamında veri toplanmasına izin verir. "Gözetlenme" duygularına neden olabilir.
Test	Bir kurul, personel veya komite üyesinin görüşlerini test etmek için fonksiyonel olarak yönlendirilebilir. Gözetimli bir ortamda yürütülebilir veya "evde " uygulanabilir.	Bilgi, beceri veya tutum bakımından eksikliklerin belirlenmesinde yardımcı olabilir. Kolayca ölçülebilir ve karşılaştırılabilir.	Ölçülen bilgi ve becerilerin gerçekten iş başında kullanılıp kullanılmadığını göstermeye gerek yoktur. İzleyici için oluşturulmalı ve geçerliliği sorgulanabilir.
Odak Grup/Grup Tartışması	Belirli bir soruna, hedefe, göreve veya temaya odaklanabilir. Yaygın olarak kullanılan model. Resmî veya gayrî resmi olabilir.	Grup üyelerinin daha iyi dinleyiciler, analizciler, problem çözücüler hâline gelmesine yardım eder. "Karar destekleyici fikir birliği" özelliğini geliştirin; ortak görüşe odaklanın. Bakış açıları arasında etkileşime izin verir.	Hem danışmanlar hem de grup üyeleri için zaman alıcıdır. Ölçülmesi zor olan veriyi üretebilir.
Doküman Analizi	Organizasyon şemaları, planlama belgeleri, politika kılavuzları, denetimler ve bütçe raporları. Çalışanlara ait kayıtlar (kazalar, şikâyetler, katılım vb.) dahîl edilir. Ayrıca toplantı tutanakları, program raporları ve notları da içerir.	Sorunlu noktalar için ipucu verir. Nesnel kanıt veya sonuçlar sağlar. Kolayca toplanabilir ve derlenebilir.	Sıklıkla sorunların ve çözümlerin sebeplerini göstermez. Mevcut durumdan ziyade geçmişi yansıtır. Tecrübeli veri analistleri tarafından yorumlanır.
Tavsiye Komiteleri	Belirli bir grubun eğitim ihtiyaçlarını bilecek durumda olan insanlardan elde edilen bilgiler güvenilirdir. Veriler, görüşmeler, grup tartışmaları ve anketler gibi teknikleri kullanarak danışmanlardan toplanarak tedarik edilir.	İletişim yollarını kurar ve güçlendirir. Grupların ihtiyaçlarına kişisel görüşlerini bildiren birçok kişinin etkileşimi ile girdi yapmalarına izin verir. Basit ve ucuzdurlar.	Önyargılı örgütsel bakış açısı taşıyabilir. Bilginin tamamı hedef kitleyi temsil etmeyen bir gruptan olduğu için resmin tamamını göstermeyebilir.

Not: Brown, J. (2002) Training Needs Assessment: A Must for Developing an Effective Training Program. *Public Personnel Management, 31*(4), 575 makalesinden uyarlanmıştır.

McClelland (1994a, 1994b, 1994c, 1994d), veri toplama araçlarını tarama, bireysel görüşme, Aodak grup ve görev başı gözlem olarak 4 ana başlıkta toplamıştır. Bu süreçte veri toplama teknikleri, daha önce bahsedildiği üzere, nicel ve nitel teknikler ve ihtiyaç analizinin doğal akışı çerçevesinde geliştirilmiş birkaç özel teknikten oluşmaktadır. Bunlar genelde, tarama/anket, test, görüşme, gözlem, odak/grup görüşmesi, doküman analizi gibi belli başlı tekniklerdir.

Nicel Metotlar

Tarama/anket

McClelland (2004), eğitim ihtiyacı analizinde kullanılan tekniklerle ilgili oldukça detaylı araştırmalar yaparak bu teknikler ve eğitim ihtiyacı analizi sürecindeki kullanımları hakkında detaylı çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalara göre, tarama anketleri, insan kaynakları geliştirme (İKG) mesleğinde, özellikle de bir kuruluşun eğitim ve gelişim ihtiyaçlarını tanımlamak ve analiz etmek için kapsamlı ve sistematik bir yaklaşımın parçası olarak kullanılan başat araçlardır (Rummler, 1987). Nicel ve nitel olabilecek geri bildirimleri toplamak için uygun maliyetli ve güvenilir bir yol sağlarlar (Preskill, 1991). Bir anket, detaylı tasarım, test ve ayrıntılı yönetim yoluyla doğru ve alakalı veriler sağlayabilir. Ek olarak, bir araştırma etiği kuralına da uyulmalıdır, çünkü üretilen verinin bulundukları gerçeği tam anlamıyla temsil eden bir şekilde sunulması gerekir. Anketlerde toplanan veriler hem öznel hem de nesnel olabilir (Pennington, 1980). Bir anket için uygun yapıyı seçmek, tarafsız geribildirimin belirlenmesinde ve nihayetinde elde edilmesinde kritik bir faktördür. Tarama anketlerinin kullanılması ile verilerin toplanmasında pek çok avantajlar vardır. Öncelikle büyük popülasyonlarda kullanımı avantajlıdır. İnsanlara ulaşmak mesafe vb. sebeplerle imkânsız hâle gelmez. İkincisi, bireysel görüşmelerin, odak gruplarının ve bazen de yerinde yapılan gözlemlerin aksine, geri bildirimi toplamak için müdahaleci olmayan bir yoldur, çünkü katılımcılar gerilimsiz veya korkutucu olmayan bir ortamda özgürce girdi sağlayabilirler. Üçüncüsü, anketörün (gönderen) soruların nasıl cevaplandığı ve cevaplayan (alıcı) tarafından nasıl algılandığı konusunda bireysel görüşmelerde kolaylıkla karşılaşabilen önyargılar en aza indirgenebilir. Son olarak anketleri doldurmak nispeten basit ve anlaşılır ve fazla miktarda zaman gerektirmez. Araştırmalar, anketlerdeki bu sadeliğin, toplam cevap doğruluğunu arttırmanın yanı sıra geri dönüş oranını olumlu yönde etkileyeceğini göstermiştir (Long, 1986).

Sleezer vd. (2014, s.69), tarama/anketlerde deneme testinin, genellikle iyi bir fikir olduğunu ifade etmiştir. Bir pilot test, veri toplama aracındaki yapısal ve içerik düzendeki sorunları tanımlayabilir:

• Talimatlar açık ve net mi?

• Yanıtlayanlar soruları kolayca anlayabilir mi?

• Katılımcılar soruları kolayca cevaplayabilir mi?

• Katılımcıların yorumlarını kaydetmek için yeterli alanı var mı?

• Sorular, anketin amacına yönelik yanıtları mı ortaya koyuyor?

• Ankete katılanların anketi doldurması ne kadar sürüyor?

Özel Tasarımlı (Custom-designed) Anketler

Diğer bir anket çeşidi ise özel tasarımlı (Custom-designed) (Maher & Kur, 1983) anket veya geliştirilmiş ölçeklerdir. Özel tasarımlı anketler, dar tanımlanmış konulara yönelik olarak özel amaçlı geliştirilen türdedir. Belirli bir grup yöneticinin ya da çalışanın eğitim ihtiyaçlarını belirleme gibi belirli bir amaca hizmet etmeyi amaçlamaktadırlar (Preskill, 1991). Bu anketler, yeni becerilerin araştırılmasına yönelik beceri ve/veya bilgi eksikliklerini belirleme arzusundan ve / veya kurumsal yapı, pazar ve/veya operasyonlardaki bazı stratejik değişikliklerin sonucu olarak geliştirilmesi veya güçlendirilmesi gereken bilgi gereksinimlerini içerebilir. Eğitim ihtiyacı hedeflerini ele almanın bir yolu, muhtemel eğitim kategorileri veya konularına yönelik ön araştırma yapmaktır. Bazen gömülü teori olarak adlandırılan bu süreç, önce eğitim için hedeflenen grubu içerecek kişileri tanımlamayı ve daha sonra o hedef gruptan rastgele bir örneklemle bir dizi kısa görüşme yapmayı içerir. Bu kısa röportajlar sayesinde, eğitimle ilgili sorunların bir listesi hazırlanmaktadır. Mesleğin gereklerine göre, konular, iletişim becerileri, güdülenme, teknik ve görev yeterlilikleri gibi kategorilere ayrılır. Süreç, her bir kategorideki her madde bir soru veya bir dizi soruyu içerecek kadar daraltılır. Sorular, soruyu belirlenen alanlarla kolayca tanımlayan anahtar konular, anahtar kelimeler ve/veya ifadeler içermelidir. Dolayısıyla, sonuçta, formal anket için oluşturulacak soruların temelini oluşturan muhtemel veya başka türlü potansiyel eğitim ihtiyaçları ile ilgili bir dizi genelleştirilmiş anket hâline gelecektir. Anket tasarımında zorunlu olmakla birlikte, iyi yazma becerileri uzmanlık isteyen bir iştir. Önceki araştırma ve deneyimler, soruların açık, doğrudan ve özlü bir şekilde yazılması gerekir (Fowler, 1992).

Tamamlandığında, taslak anket daha sonra tipografik hatalar, belirsiz ve/veya yanıltıcı ifadeler ve tarafsız ifadeler için kanıtlanan bir ön teste tabi tutulmalıdır. Bu geçerlilik ve güvenilirlik için çerçeve oluşturması için gereklidir (Draves, 1988).

Bilgi Testleri

Testler ise bilgi, beceri veya tutum bakımından eksikliklerin belirlenmesinde yardımcı olabilir. Kolayca ölçülebilir ve karşılaştırılabilir özelliklere sahiptir. Ölçülen bilgi ve becerilerin gerçekten iş başında kullanılıp kullanılmadığı bu araçta merak edilen bir konu değildir; her ortamda uygulanabilir. Basit derecelendirme ile değerlendirmesi yapılabilir (Brown, 2002)

Veri analizinde ise çoklu istatistik teknikleri, karılaştırma, etki düzeyleri (anova, regresyon) ile veri analizleri kullanılabilirliği tavsiye edilmektedir (Ferreira & Abbad, 2013). Uygulanabilir olduğunda sonuçların çapraz çizelgelenmesi önemle tavsiye edilir. Çapraz tablo oluşturma sıkıcıdır, ancak bu tür tablolama tekniği, analiz eden kişiyi ortaya çıkmakta olan kalıpları ve eğilimleri genel bir şekilde anlama ve yönlendirmeye doğrudan tanımlama ve yorumlamaya yönlendirir (Draves, 1988).

Eğitim ihtiyacını analizinde nicel tekniklerin vazgeçilmez aracı, tarama anketleri sıkça kullanılan, geniş kullanımı ve genel ihtiyaçların belirlenmesini sağlayan değerli bir tekniktir. İyi tasarlandığında ve iyi yönetilerek analiz edildiğinde, performans ile birlikte verimliliği etkileyen faktörleri hakkında değerli bilgiler sağlayacaktır (McClelland, 1994a).

Nicel tekniklerin makro (Oberski vd., 1999) seviyede büyük çoğunluğun eğitim ihtiyacı analizinde en yaygın ve rakipsiz olduğu söylenebilir (Hennessy & Hicks, 1998; Hicks & Hennessy, 1999a, 1999b; Nash, 2002). Özellikle geniş çaplı ve genelleme gerektiren ihtiyaç belirleme projelerinde tarama/anket türü tekniklerin avantajları oldukça fazla ve rakipsiz durumdadır (Chevannes, 2002, Clough, 2000; Gibson, 1998; Holton vd., 2000; Smith & Topping, 2001, Thompson vd., 1987; Wright & Geroy,1992).

Nicel metotlar kadar son yıllarda nitel metotlar da daha fazla ihtiyaç belirlemede kullanılmıştır. Eğitim ihtiyacı analizi bir bakıma yönetimin üstlendiği bir görev olmasından dolayı arz yaklaşımlı eğitim ihtiyacı analizi modellerinde nicel teknikler olduğu kadar nitel tekniklerinde kullanıldığı ya da karma metotlu araştırma desenleri dizaynının arttığı belirtilmiştir (Cassell, Cunliffe & Grandy, 2018; Symon, Cassell & Johnson, 2018).

Nitel Metotlar

Nitel metotlar, görüşme (bireysel/odak-grup), doküman analizi, gözlem teknikleri kullanılmaktadır (Brown, 2002; Chiu vd., 1999; Ferreira & Abbad, 2013; While, vd., 2007; Wright & Geroy, 1992). McClelland (1994b)'a göre görüşmeler, eğitim ihtiyacı analizi sürecinin en önemli parçasıdır.

Görüşme

Görüşme, tek bir kişi veya odak/grup ile birlikte yapılabilir. Her iki seçenekte de gerektiği gibi tasarlandığında ve uygulandığında, eğitim ihtiyacına yönelik çok değerli ve tam odaklanmış verilerin toplanmasını sağlar. Bu sürecin reaktiften daha çok proaktif yaklaşımlı eğitim programı tasarımı hazırlığında, gelişim, tanıtım ve değerlendirmede kullanılması gereken bir tekniktir. Görüşmeler yüz yüze olduğu gibi, interaktif ortamda da gerçekleşebilir. Bu tekniğin en önemli dezavantajı çok fazla zaman almasıdır (Bloom, 1986). Bununla birlikte, ses kaydı bunların yazıya dökülmesi de önemli bir maliyet ve zaman gerektirebilir. Buna rağmen, araştırmalar, zengin, özgün ve kaliteli veri akışının ancak bu teknikle sağlanabileceğini göstermektedir. Görüşmeler, doğrudan ve gözlemlenebilir geribildirim alınması, iyi tanımlanmış belirli bir amaca yönelik yapılandırılmış olarak oluşturulabilmesi, ya da açık uçlu olarak yapılandırılmamış hali ile kullanılabilen mükemmel bir nitel veri kaynağıdır. Özellikle kişisel görüşme, birebir şartlarda olmasından dolayı çok kaliteli bir veri seti oluşturulmasını sağlayan bir seçenektir. Çok iyi tecrübeli bir görüşmecinin görüşmeyi yapması veri kalitesi açısından önemlidir fakat çok zaman alması ve profesyonel uygulayıcıya ihtiyaç duyulmasından dolayı en pahalı veri toplama seçeneğidir. Nitel araştırmanın gereği, içerik veya hem içerik hem de betimsel analizler yapılır. Görüşme soruları, amaca uygun ve kaliteli veri elde edecek şekilde iyi düşünülmüş bir şekilde oluşturulmalıdır. Görüşme esnasında kayıt cihazı kullanmak, aynı zamanda davranışsal ve durumsal değişkenleri belirlemek için notlar almak veri kalitesini arttıracaktır.

Odak/Grup Görüşmesi

McClelland (1994c)'a göre, odak/grup görüşmesi, bağımsız yaklaşımlarda kullanılmasına rağmen, sistematik bir yaklaşımın parçası olarak bireysel görüşmeler veya tarama/anket ile

birlikte kullanıldığında da iyi sonuçlar verecektir. Bu teknik, *grup dinamiğinin* etkili kullanılmasına dayanır. Grup dinamiği 1930'larda ve 40'larda Kurt Lewin tarafından keşfedilmiştir. Psikolog Lewin, iki kişi arasında meydana gelen etkileşim dinamiğinin gruplarda daha da artarak ortaya çıkacağını ifade eder. Grubun davranışsal yönleri, bireysel davranış ve çeşitli grup üyeleri arasındaki etkileşimde ortaya çıkan çok daha büyük bir boyut kazanmaktadır. Grup kendi kompozisyonuna özgü bir kişiliği kabul edecektir. Bireysel kişilikler arasındaki bu değişim, grup dinamikleri veya bir grubun üyelerinin toplam kişiliği olarak bilinir (Martell & Guzzo, 1991). Grup dinamikleri, eğer iyi yönetilirse, belirli konularda veri toplamada özellikle faydalı olabilir (Greenbaum, 1991).

Çoğu zaman, bir bireyin görüşü bir başkasının ardışık veya bazen alternatif bir görüş formüle etmesine yol açarak ortaya çıkan sorunun parametrelerini güçlendirir veya genişletir. Olumsuz tarafı ise grup içinde çatışma durumlarının ortaya çıkması ile birlikte, kontrolden çıkabilecek zıtlaşmalar ve tartışmalar ile ortam gerilebilir. Diğer taraftan, grup üyeleri, diğerlerinin yanında bazı düşüncelerine otosansür uygulayabilirler. Bu tür durumlarda, moderatör durumundaki araştırmacının, psikolojik anlamda görüşmeyi iyi yönetmesi önem kazanır. Odak gruplarının yapıcı olabilmesi için deneyimli bir profesyonel tarafından yürütülmesi veya denetlenmesi gerekir. Odak grubu, daha iyi bir başka nicel veri toplama yöntemi ile birlikte kullanılan eğitim ihtiyaçlarını değerlendirmek için değerli bir nitel veri toplama yöntemidir. Biraz pahalı olsa da odak grupları en iyi şekilde geniş bir şekilde tanımlanmış olan eğitim ihtiyaçları hakkında değerli geri bildirimler sağlayabilir. Odak grupları aracılığıyla elde edilen bilgiler, bireysel görüşmeler veya anket anketleri gibi diğer yöntemlerle daha derinlemesine araştırma başlatmak için bir temel oluşturabilir. Grup ve kolektif davranışsal dinamiklere çok duyarlı olsa da odak grup bireysel eğitim ihtiyaçları kadar örgütsel ve geri bildirim toplamak için en yaygın kullanılan tekniklerden biri olmaya devam etmektedir (McClelland, 1994c).

Gözlem Tekniği

Gözlem tekniği ise eğitim ihtiyacında sıklıkla tercih edilen bir metottur. Özellikle fabrika gibi ürünlerin hızlı ortaya çıktığı veya beceri gerektiren işlerde ihtiyaç belirlemede faydalı olabilmektedir (Taylor vd., 1998). Gözlem tekniğinde, nitel araştırmadaki geleneksel yapısında göre, araştırma için gerekli gözlemleri çoğunlukla yapılandırılmış sistem içinde notlar tutarak gözlemlenen araştırma konusu ile ilgili veri niteliğindeki davranışların sıklık veya yoğunluğuna odaklanır. Eğer katılımcı tarafından gözlem tekniği (participant

observation) tercih edilmişse nispeten doğaçlama, interaktif bir şekilde keşfedici ve açıklayıcı bir yol izlenebilir. Katılımcı gözlem tekniği, daha çok etnografik, kültürel ve sosyal araştırmalarda kullanılmaktadır (Guest, Namey & Mitchell, 2012, s.75; Silverman, 2013, s.213). Gözlem, gizli veya açık, katılımcı olan ve olmayan (Non-participant/ participant), sistematik olan ve olmayan, doğal ve yapay durumlar, kendini veya diğer bir kişiyi gözlemleme olarak değişik versiyonlarda metotlar olabilmektedir. Fakat en çok kullanılan metot, genellikle, doğal ortamlarda yapılan gözlemlerdir. Gözlem tekniğinin gizli veya açık olması durumu bazı etik tartışmalara sebep olabilir. Bu metot uygulanırken bazı problemler ortaya çıkabilir. Bu nedenle kamuya açık alanlarda ve yapılandırılmamış bir gözlem çok daha kolay uygulanabilir (Flick, 2018, s. 227)

Eğitim ihtiyacı analizinde, gözlem tekniği, teknik ve işlevsel davranışlar hakkında veri sağlayabilmesi, iş ve çalışma rutinini bölmemesi açısından avantajlıdır. Diğer taraftan *gözetlenme* duygularına sebep olması nedeniyle huzursuzluğa sebep olabilir; yalnızca iş ortamında veri sağlar fakat içerik bilgisine ve sürece çok hâkim, iyi derecede tecrübeli birisi tarafından yapılmalıdır (Brown, 2002).

Doküman Analizi

Doküman analizi, nitel araştırma tekniklerinden, dokümanların sistematik araştırma ve incelemelerinin yapıldığı bir araştırma metodudur. İnternetten indirilen belgeler, bilgisayar tabanlı yazılı çalışmalara, toplantı tutanakları, planlar, günlükler, etkinlik programları gibi pek çok belge veri toplama aracı olarak kullanılabilir. Patton (1990), bu tekniğin veri üçlemesi (triangulating data) amaçlı ve karma metotlarda sıklıkla kullanıldığını ifade etmiştir. Özellikle, nitel durum çalışmalarında, tek bir durumun, kurumun ya da olayın derinlemesine incelenmesinde oldukça ihtiyaç duyulan ve kullanılan bir metottur (Stake,1995; Yin, 2008). Merriam (1988), dokümanların bütün çeşitlerinin, araştırmaların, anlamı, durumları, araştırma problemi ile ilgili gizli birçok bilginin ipuçlarını verdiğini ifade etmiştir. Etnografik çalışmalarda da bu tekniğin kullanılması ile, özellikle durum çalışmalarında, kültürel ve sosyal dinamikleri, örgüt kültürü dokusu ve tarihsel bir örgüt/olay biyografisinin ortaya çıkarılmasında etkili bir metot olarak kullanılmaktadır (Bowen, 2009).

Eğitim ihtiyaç analizinde ise yine çoğunlukla örgüte ait genel bilgilerin taranması amacıyla hazırlık aşamasında kullanılmaktadır. Örgütsel analiz, örgüte ait problemleri ve problemlerle

ilgili konuları ortaya çıkarmak ve çözüm için hazırlamaktır. Örgütsel performansı geliştirecek çözümlerin saptanması için aşağıdaki sorulara cevaplar aranır:

1. Örgütün iş bağlamındaki hedefi nedir?
2. Örgütün temel ürünü nedir?
3. Örgütün yapısı nasıldır?
4. Örgütte çalışan insanların rolleri ve sorumlulukları nelerdir?
5. Örgütte hangi kaynaklar kullanılabilir?
6. Örgütte algılanan ihtiyaçlar veya problemleri örgüt çalışanları ifade ediyor mu?
7. Örgütte çalışanların tipik eğitim alışkanlıkları nedir? (McArdle, 1998, s.58)

Yukarıdaki soruların cevapları, örgütlerin yazılı prosedürleri, yönetmelikleri, bütün yazılı arşivleri, reklam ve tanıtım afişleri ve broşürleri vb. pek çok yazılı veya basılı dokümanın taranması ile elde edilebilir. Aynı zamanda, örgütsel analiz için gerekli olan temel bilgiler, örgüt yapısı, politikalar, prosedürler, iş ortamları hakkındaki bilgiler de bu dokümanların içindedir. (McArdle, 1998, s. 68). Belgeler ve eserler, hayati bir diğer bilgi kaynağı olarak mevcut ve tarihsel belgelerdeki ve iş planları, görev bildirimleri, iş tanımları, performans incelemeleri, web siteleri, eğitim değerlendirme formları, satış kayıtları, müşteri hizmetleri çağrı kayıtları, personel kayıtları, bütçeler, fotoğraflar ve gazete makaleleri gibi belgelerdir. Bu veriler niteliksel veya niceliksel olabilir. Bu verilerin toplanmasının faydası, bu veriler başka bir veri toplama yöntemiyle birlikte toplandığında diğerlerini destekleyecektir (Sleezer vd., 2014, s.73).

Kritik Olay Tekniği (KOT)

Uluslararası literatürde Critical Incident Technique (CIT) olarak bilinen KOT analizi, keşfedildiği 1954 yılından beri, etkili ve keşfedici bir nitel araştırma aracı olarak kullanılmaktadır. Bu teknik, ABD Ordusu Hava Kuvvetlerinin, II. Dünya Savaşı'nda uçak mürettebatını seçimi ve eğitimi için geliştirilmiş bir tekniktir. KOT, ilk başlangıcı, endüstri ve örgüt psikolojisi kökenine dayanmakla birlikte günümüze kadar, iletişim, tıp, iş analizi, danışmanlık, eğitim ve öğrenme, pazarlama, örgütsel öğrenme, performans değerlendirme, psikoloji gibi çok farklı disiplinlerde araştırma amaçlı kullanılmıştır (Flanagan, 1954). Flanagan (1954, s. 335)'a göre, bu teknik, veri toplanmasını düzenleyen katı kurallar

grubundan oluşmaz aksine eldeki özgün durumu netleştirmek için değiştirilmesi ve uyarlanması gereken esnek bir ilkeler kümesidir. KOT analizinin 5 aşaması vardır:

1. Çalışılan faaliyetlerin genel amaçlarını tespit etmek

Faaliyetin amacını anlamak için iki sorunun cevabı gereklidir: Aktivitenin amacı nedir? Bu aktivitenin içindeki kişiden neyi başarması beklenmektedir? Faaliyetin amacı, bu işin uzmanları ve denetçileri tarafından tanımlanabilir. Hedef faaliyet için temel ihtiyaçların ne olduğu belirlenebilir. İlk sorunun cevabı doğal olarak ikinci sorunun cevabını da belirleyecektir. Buradaki kilit konu uzmanların faaliyet amacı ve kişilerden neyi nasıl yapmaları beklendiği konusunda uzlaşı içinde olmalarıdır.

2. Planlama yapmak ve detayları belirlemek

Flanagan (1954), uygulayıcıların, kesin ve özel direktiflerle standart bir kural dizisi sağlanması gerektiğini savunmuştur. Buna göre, araştırılacak durum türlerini tanımlamak, bu durumları genel amaç ile birebir ilişkilendirecek şekilde tasarlamak, bu olayların genel amaç üzerindeki etkisini belirlemek, araştırmayı kimin yapacağına karar vermek (denetçi, uzman vs.). Bu suretle, araştırmanın standart, tarafsız ve tutarlı olmasının sağlanması beklenir.

3. Veri toplama

Veri toplamak için, bireysel görüşmeler, odak grup görüşmeleri, anket ve olayların anlatı formunda veya faaliyetlerin belirlenerek onay işaretlemelerini sağlayan kayıt formları kullanılabilir. Bu çalışmalarda veriler, katılımcı sayısına göre değil, kritik olayların sayısına ve olaylarla ilgili aktivitelerin niteliğine göre veri doyumu belirlenir. Buradaki en önemli nokta, kritik olayların faaliyetin amaçları ile örtüşüp örtüşmediğidir.

4. Veri analizi

Bu tekniğin en zorlayıcı ve en önemli basamağıdır. Olayları sınıflandırmada, verileri faydalı bir şekilde özetleyen ve açıklayan bir sınıflandırma şeması oluşturulur. Araştırma amacı çerçevesinde verilerin ayıklanması; örneğin, personel seçmek ve eğitim ihtiyacını belirlemek ile ilgili veriler işbaşı etkinliğini değerlendirmek için gerekli verilerden farklıdır. Verileri buna göre kategorize etmek ve özgün olanlarını seçmek gerekecektir.

5. Bulguları yorumlamak ve sonuçları rapor hâline getirmek.

Araştırmacı raporunda sonuçları verirken araştırmanın sınırlılıkları ile birlikte güvenirlilik derecesini de belirtmelidir (Flanagan, 1954).

Butterfield vd. (2005), KOT hakkında yaptığı meta analiz çalışmasında, niteliksel ve niceliksel özellikleri, geçerlilik ve güvenirlikte sıklıkla kullanılan teknikleri özetlemiştir:

KOT, yukarıdaki anlatılan klasik uygulama akışına göre, her ne kadar niteliksel bir çalışma olarak bilinse de (Creswell, 1998; Murray, 2003), bazı araştırmacılar, somut verilerle ölçülebilir, kanıtlanabilir iş ve görev analizi bağlamında net bulgular elde edilmesinden dolayı pozitivist ve ampirik araştırma geleneğine daha yakın olarak görmüştür (Chell, 2004). Yine de KOT, nitel bir araştırma tekniği olarak kabul edilmektedir çünkü belirli bir olayın deneyimi ve öznel gözlemlerin hikâyeleştirilerek anlatılmakta, köken olarak endüstriyel psikolojiden gelmekte, veri toplama tekniği ve analizinde temalar ve betimsel teknik ile yapılmaktadır (Creswell, 1998).

Geçerlilik ve güvenirlilikte ise öncelik olay elemesidir. Flanagan (1954)'a göre olaylarla ilgili verilen detay seviyesi, kritik olayın doğruluğunu artırıcı bir etkendir. Başka bir deyişle olayla ilgili genel veya belirsiz tanımlar, olayın iyi hatırlanmadığı ve veri değeri olmadığı anlamına gelir. Bu eleme kriteri, aşağıda verilen aşamalardan en önce gelen kriter olarak kabul edilir ve olayların veri setine dahîl edilip edilmemesini belirler. Buna göre bir araştırmaya dahîl edilecek olayların ölçütleri, olaydan önceki bilgilerden meydana gelmesi; oluşması, tecrübe edilen olayın detaylı açıklamasını içermesi ve olayın sonucunu açıklanmasıdır. Geçerlilik ve güvenirlik ile ilgili sıkça yapılan işlemler aşağıda sıralanmıştır:

1- Verilerde belirtilen olayların araştırma amacı ile ilgili kritik olaylar olduğu konusunda araştırmacının yaptığı kategoriler ve ayırımlar ile bağımsız bir uzmanın yaptığı aynı işlemin çaprazlanmasıdır. Bunların uyumluluk oranı ne kadar yüksekse kritik olaylar araştırma amacı için o derece uygundur.

2- Kategorize edilerek seçilen kritik olaylar, katılımcılarla yapılan ikinci görüşmede istişare edilir. Bu aşamada, katılımcılar kategori başlıkları ve olayların eşleşmesi hakkında görüşlerini sunarlar; bu aşamada, kendi deneyimledikleri ve paylaştıkları olaylar hakkında düzeltme, değiştirme ve silme hakkına sahiptirler. Bu uygulama, Maxwell (1992)'in geçerliliğine de paraleldir.

3- Bağımsız bir uzmandan rastgele seçilmiş kritik olayların %25'ini araştırmacının belirlediği kategorilere ayırması istenir. Bağımsız uzman bunları kategorilere yerleştirir veya görüş belirtir. Araştırmacı ve uzmanın yaptığı işlem birbiri ile ne kadar örtüşürse o kadar isabetli veri analizi yapılmış demektir. Bu da diğer bir geçerlilik ve güvenirlik seçeneğidir.

4- Fazla kapsamlı ve gereksiz veri kategorilerini ayıklayarak araştırma amacına uygun öz veriyi oluşturulur. Bu işlem sonucunda veri yeterli ve amaçlara uygun olarak kabul edilir (Flanagan, 1954; Woolsey, 1986). Flanagan (1954), araştırmanın amacına göre 100 olaydan iki veya üç kritik davranışın ortaya çıkmasının yeterli yorumun yapılmasını sağlayacağını ifade etmiştir. Bu yöntem Andersson ve Nilsson (1964)'un geçerlilik ve güvenirlik yöntemidir.

5- Veri analizinde ortaya çıkan geçici kategorileri, bu alanda iki veya daha fazla uzmana sunmak alışılagelmiş bir tekniktir. Bu kategorilerde uzmanlar uzlaşı sağlarsa güvenirliliği arttırırlar (Alfonso, 1997; Butterfield, 2001; Eilbert, 1953; Flanagan,1954; McCormick, 1994).

6- Teorik geçerlilik ve güvenirlikte (Maxwell, 1992) ise araştırma konusunun literatürü ile veri analizindeki kategori başlıkları ve kategorize edilen verilerin örtüşüp örtüşmediğini inceler (Alfonso, 1997; Butterfield, 2001). Araştırmacı, kategoriler ve literatürü karşılaştırır ve destekleyip desteklemediğini kontrol eder. Eğer literatür bir kategoriyi desteklemiyorsa veya yeni bir kategori gelişmişse bu veri analizinin sağlam olmadığı anlamına gelir. Bu durum, KOT analizi ile keşfedilen henüz hiç kimsenin bilmediği yeni bir bilginin de ortaya çıktığı anlamına da gelebilir (Eilbert, 1953, Maxwell, 1992; McCormick, 1994).

7- Katılımcıların veri analizi sonrası çapraz kontrol yaptırılması da geçerlilik ve güvenirlik için bir seçenek olarak bazı çalışmalarda kullanılmıştır. Bu, Maxwell'in (1992) tanımlayıcı geçerlik kavramı ile örtüşmektedir.

8- Görüşme doğruluğu kontrolünde, tutarlılığın korunması, araştırma tasarımının titizliğinin korunması adına, iki ayrı uzman görüşmeci tarafından yöneltilen soruları kontrol eder, varsa görüşme kaydını dinler. Bu adımların hepsi araştırma bulgularının geçerlik ve güvenirliğinin arttırılması adına önemlidir (Creswell, 1998).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, araştırmanın amaçlarına paralel olabilecek EİA amaçlı yurtiçi ve yurtdışı araştırmalar hakkında bilgi verilmektedir.

Uluslararası Araştırmalar

Uluslararası EİA çalışmaları sırasıyla, sağlık sektörü, işletme yönetimi, örgüt psikolojisi, askerî kurumlar, İKY alanlarında yapılması sebebiyle (Alliger'den aktaran Kraiger vd.,

2014, s. 34) bu araştırmalara kısaca örnekler verildikten sonra eğitim yöneticileri ile ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Hemm vd. (2015) araştırmalarında, ana akım sağlık profesyonellerinin bu alandaki eğitim ihtiyaçlarını değerlendiren mevcut literatürü bulmayı, temaları çıkarmayı ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu araştırma, ana akım sağlık personeli tarafından belirlenen mevcut eğitim ihtiyaçları konularını vurgulamaktadır. Metot olarak, literatürü belirlemek ve değerlendirmek için kullanılan sistematik unsurlarla (n = 13) karma yöntem yaklaşımı ve belirlenen kalıpları ve temaları keşfetmek için kullanılan bir anlatı yaklaşımı kullanılmıştır. Arama, ilgili literatürü yakalama olasılığı en yüksek olan arama terimleri kullanılarak dört veri tabanında uygulanmıştır. Sonuçta, sağlık profesyonelleri içinde bir dizi meslek grubunda algılanan eğitim ihtiyacının üç ana teması belirlenmiştir. Bunlar; genel iletişim, mesleki bilgi/enformasyon ve mesleğe özel ihtiyaçlardır.

Hong ve Seo (2010), yaşlılara hizmet veren sağlık kuruluşlarında diyetisyenlerin ne tür işleri hangi sıklıkla yaptıklarını ve eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalarında, çoğunlukla 50 yaş üstü yaşlıların hizmet aldığı sağlık kuruluşlarında çalışan diyetisyenlerden anket yolu ile veri toplamışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre, bu tür sağlık tesislerinde diyetisyenlerin sıklıkla; iş yönetimi, güvenlik ve sanitasyon yönetimi, satın alma yönetimi, insan kaynakları yönetimi, finans yönetimi, beslenme yönetimi ve pazarlama yönetimi işlerini yaparken; güvenlik ve sanitasyon yönetimi ve menü yönetiminde daha fazla eğitim ve öğretime ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir.

Gallagher vd. (2012), palyatif veya yaşam sonu bakım gereksinimleri olan ailelerle çalışan personelin eğitim ihtiyaçlarını araştırmışlardır. EİA amaçlı yapılan bu çalışmada, Londra'daki üçüncü basamak bir çocuk hastanesinde yeni doğan ve pediatrik sağlık profesyonellerinin algılanan bilgi, güven ve desteğini belirlemeyi amaçlamışlardır. 111 katılımcı tarafından çevrimiçi bir Likert ölçeği EİA amaçlı uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, personelin, palyatif veya yaşam sonu bakım sorunları olan ailelerle düzenli olarak iletişim kurmasına rağmen, çalışma alanlarında kendilerini eğitimsel olarak hazır hissetmedikleri; personelin eğitim ihtiyaçlarını anlamak, uygun eğitim müdahalelerinin geliştirilmesini desteklenmesi gerektiği; EİA amaçlı uygulanan modüllerin, sağlık profesyonellerinin bilgi ve güveni üzerindeki etkilerini belirlemek için tekrar değerlendirilmesi gerekmektedir.

Sutton ve Booth (2012), Ulusal Sağlık Kütüphanesine bağlı Sheffield Üniversitesi'ndeki Sağlık ve İlgili Araştırmalar Okulu'nu sağlık kütüphanesi ve bilgi yöneticilerinin mevcut liderlik becerilerini değerlendirdiği ve bu alanda gelecekteki gelişim ihtiyaçlarını belirlediği bir EİA araştırması yapmışlardır. Öz değerlendirme çevrimiçi anketi, kütüphane ve bilgi yöneticilerine uygulanmıştır. Buna göre, yöneticiler kendilerini, etkileme, müzakere etme, değişimi yönetme ve karar vericilere sunum yapma gibi liderlik alanlarında yeterli görürken; paydaşlarla iletişim kurma, çatışma çözme, beden dilini kullanma ve iddialı olma konularında önemli gelişim ihtiyaçları olduğunu belirlemişlerdir.

Sheri Anaghiz vd. (2017), bu çalışmalarında, Tahran Menkul Kıymetler Borsasında bağımsız denetçiler, finans yöneticileri ve finansal analistlerin ihtiyaç duyduğu becerileri araştırmışlardır. Bu araştırmada, gerekli becerileri değerlendirmek için teknik, insani ve kavramsal becerileri içeren bir "Katz becerileri modeli" kullanılmıştır. Araştırmada betimsel-anket yöntemi kullanılmıştır. İstatistiki evren, Tahran Menkul Kıymetler Borsası'na kabul edilen şirketlerde çalışan tüm bağımsız denetçiler, mali yöneticiler ve mali analistlerden oluşmaktadır. Örneklem büyüklüğü 456 kişidir. Araştırmanın sonuçlarına göre, teknik araştırma popülasyonuna olan ihtiyacın diğer ihtiyaçlardan daha fazla olduğunu, eğitim ile kişilerin becerileri arasında bir ilişki gözlemlendiği, hizmet yılı ile kişilerin becerileri arasında bir ilişki olmadığı, mesleki faaliyet alanı ile kişilerin becerileri arasında bir ilişki olmadığını sonuçları elde edilmiştir.

Sousa ve Rocha (2019), çalışmalarında, beceri kavramını analiz etmekte ve ayrıca bilgisayar teknolojileri evriminden ortaya çıkan yeni hizmetlere ilişkin bir dijital işletmeyi oluşturmak ve yönetmek için gereken becerileri araştırmayı amaçlamışlardır. Yedi uzmanla yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin içerik analizi yoluyla yöneticilerin ihtiyaç duyduğu teknolojiler, yeni hizmete ilişkin işler ve beceriler belirlenmiştir. İhtiyaç duyulan beceri düzeyinin gelişimini analiz etmek için yöneticilerle çevrimiçi bir anket yapılmış ve araştırmanın nihai çıktısı, yeni hizmete ilişkin iş yöneticileri için bir beceri geliştirme modeli önerisi oluşturulmuştur. Bu araştırmanın sonucunda bu uzmanların, yenilik, liderlik ve yönetim konularında öncelikli eğitime ihtiyaç duydukları sonucu elde edilmiştir.

Kyröläinen vd. (2018), araştırmalarında, askerî personelin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bunun için, öğrencilerin, uluslararası hareketlilik aşamasına katılmadan önce kültürlerarası yetkinlik eğitiminin önemi ve gerekliliği hakkındaki algılarını, bir anket uygulayarak, ihtiyaç duydukları eğitimleri tespit etmeye çalışmışlardır. Uluslararası Erasmus Plus programı hareketliliği kapsamında yapılan bu araştırmada sonuçların

işlenmesinin ardından öğrencilerin yeni bir kültürle etkileşime girmeden önce iyi bir şekilde eğitilmeleri gerektiği, kültürler arası yeterliklerinin geliştirilmesi, empati, farklılıklara tolerans, kültürel şok ve çatışma yönetimi gibi konularda eğitim talep ettikleri sonucu elde edilmiştir.

Young II, (2019) profesyonel eğitici olarak geçirdiği meslek yaşantısı perfpektifinde, keşif amaçlı vaka çalışması olarak tasarladığı doktora tezinin amacı, profesyonel gelişim programı tasarımını bilgilendirmek için savaş personelini eğiten bir askerî eğitim organizasyonunun bireysel ve örgütsel eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu çalışmadaki veriler belgeler ve eserler, yarı yapılandırılmış görüşmeler ve bir araştırmacı yansıma günlüğüydü. Keşif amaçlı vaka çalışmasının sonuçlarına göre, altı ana tema; (a) eğitmen deneyimleri, (b) mesleki gelişim deneyimleri, (c) organizasyonel konular, (d) eğitim sorunları, (e) organizasyonel çözümler ve (f) profesyonel gelişim yaklaşımları ve faaliyetleridir. Mesleki gelişim tavsiyeleri ve çıkarımları bağlamında askerî eğitim örgütünün, mevcut mesleki gelişim programındaki değişiklikleri bilgilendirebileceğini ve belirlenen örgütsel ve eğitim konularını daha fazla araştırarak ve ele alarak örgütsel ataleti oluşturacak adımların atılabileceğini ifade etmiştir.

Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalar ele alındığında, Sabandi vd. (2018), okul yönetimi personelinin yeterlik düzeyini belirlemek ve eğitim ihtiyacını analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırma betimsel yöntem kullanılarak yapılmıştır. Araştırma evreni, 18 bölgeye yayılmış Batı Sumatera Ortaokulu Meslek Yüksekokulu Yönetimi'dir. Araştırmanın örneklemi coğrafi kümeye göre alınmış ve 7 (yedi) bölge seçilmiştir. Ayrıntılı olarak örneklemi 158 okul idari personeli ve 63 idari personel müdürü oluşturmuştur. Veri toplama aracı, geçerliliği ve güvenilirliği ampirik olarak test edilmiş ve anlamlı sonuçlar elde edilmiş anlamsal ölçeğe sahip bir ankettir. Araştırmaya göre, yöneticilerin tamamı, yönetici yeterlik ortalaması %78,86 (yeterli kategorisinde), teknik yeterliliği %82,86 (ihtiyaç kategorisinde) ve yönetsel yeterliliğinin geliştirilmesinde eğitim ve öğretim ihtiyacı %83,09 (ihtiyaç kategorisinde), okul yönetimi personelinin teknik yeterliği %82,75 (yeterli kategorisinde) ve yönetici personelin teknik yeterliliği %82,30 (ihtiyaç kategorisinde) oranında olduğu sonucuna varılmıştır.

Febrizon vd. (2020), ilkokul müdürlerin örgütsel gelişim yetkinliği eğitimi ihtiyacını analiz etmeyi amaçlamışlardır. Betimsel yöntemin kullanıldığı bu araştırmaya göre ilkokul müdürlerinin değişimi uygulamaya hazır olma durumuna ilişkin ortalama ihtiyaçlarının %74 olduğunu (ihtiyaç kategorisinde), örgütsel yapılandırma konusunda %67 (oldukça ihtiyaç

kategorisinde), iş bölümü göstergesinin %69 (ihtiyaç kategorisinde), bilgi ve iletişim teknolojisinin (BİT) anlaşılması ve uygulanması %86 (çok ihtiyaç kategorisinde) olduğunu göstermiştir. En önemli eğitim ihtiyacın %86 ile okullarda BİT'in anlaşılması ve uygulanması olduğu sonucuna varmışlardır.

Adora vd. (2020), araştırmalarında, Kalinga Eyalet Üniversitesi çalışanlarının eğitim/seminer ihtiyaçlarını inceledi. Verileri, üniversitenin üç kampüsünü temsil eden yüz doksan beş (195) çalışandan toplamışlar; öğretim grubunun ve öğretim üyesi olmayan personelin, görev tanımlarına göre farklı ve çeşitli ihtiyaçlarının olduğu tespit edilmişlerdir. Her iki katılımcı grubunun da güncellemeler ve performans iyileştirme için eğitime/seminerlere ihtiyaçları olduğu; belirlenen bu eğitim ihtiyaçları, üniversitenin statüsünü yükseltecek olan çalışanların performansını iyileştirmesi beklenen gelecekteki uygulamaya yönelik tasarımı hazırlamak için kullanılması gerektiği sonucunu elde etmişlerdir.

Goodarzi (2002), Katz teorisine göre teknik, kavramsal ve insani yeterliklere bir anket hazırlayarak öz değerlendirme ile, Beden Eğitimi Okullarındaki okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, örneklemdeki okul yöneticilerinin en çok teknik yeterliklerde eğitim ihtiyacı olduğu sonucunu elde etmiştir.

Seyedinejat vd. (2014) ise Mazandaran ilindeki beden eğitimi bürolarındaki yöneticileri becerilerine göre sıralamayı amaçlamışlardır. Araştırma yöntemi, tanımlayıcı-ankettir. Örneklem, gençlik ve spor ofislerinde çalışan 18 uzmandan (ustalar, yöneticiler) oluşmaktadır. Araştırma sonucuna göre, kavramsal beceride, stratejik ve uzun vadeli hedeflerin rolü, kural ve düzenlemelerin farkındalığında olmayı, insani beceride etkili iletişim ve teknik becerilerde yetki devrinin sırasıyla en yüksek önceliğe sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Ibay ve Pa-alisbo, (2020), karma yöntemli araştırmalarında, Bangkok, Tayland'daki seçilmiş özel katolik ortaokullarda kavramsal beceriler, insan becerileri ve teknik beceriler açısından okul yöneticilerinin yönetim becerilerini araştırmıştır. Goodarzi (2002) tarafından geliştirilen bir anket kullanmışlar ve görüşmeler yapmışlardır. Okul yöneticilerinin yönetsel becerilere ilişkin uygulamalarının değerlendirilmesine ilişkin olarak, çoğu kendilerini kavramsal beceriler, insan becerileri ve teknik beceriler açısından çok iyi olarak değerlendirirken; çatışmaları kontrol etme, rapor oluşturma ve resmi yazışmalar konusunda eğitim ihtiyaçları tespit edilmiştir. Son olarak, finansal yönetim, bilgisayar becerisi ve teknik

beceriler açısından pazarlama konularında mesleki gelişime ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır.

Esfandnia vd. (2016), yöneticilik becerileri ile yöneticilerin etkililiği arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamışlardır. Bu kesitsel çalışma, 2015 yılında Kermanshah Tıp Bilimleri Üniversitesi'nden 190 çalışanın katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için, yönetsel becerilere ilişkin bir anket ve yöneticilerin etkinliğine ilişkin başka bir anket kullanmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, yönetsel, teknik, insani ve kavramsal beceriler ile yöneticilerin etkinliği arasında pozitif ve doğrudan ilişki bulunmuş; etkililik ile teknik beceri arasında daha yüksek ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bai ve Martin (2015) ise kapsayıcı eğitimi desteklemek için engelli öğrencilere ve ailelerine uygun hizmetler sağlamak için okul yöneticilerine bilgi ve becerilerini geliştirmelerinde yardımcı olmak amacıyla ABD'de büyük bir devlet okulları bölgesinde özel eğitim hazırlığı için kentsel okul liderlerinin ihtiyaçlarını analiz etmişlerdir. Anket, ABD'deki okul yöneticileri için standartlara ve özel eğitim literatürüne dayalı olarak oluşturulmuş; 289 katılımcıdan oluşan bir örneklem üzerinde yapılan nicel veri analizleri, okul yöneticilerinin geçmişlerine dayalı olarak özel eğitim bilgisi eğitimine duyulan ihtiyaçta önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın bulguları, okul yöneticilerinin, kapsayıcı eğitim çağrısına cevap vermek için engelli öğrencilere hizmet etmede bilgiyi daha başarılı uygulamaya ihtiyaç duyduklarını göstermiştir.

Tan vd. (2019), araştırmalarında, Malezya ortaokullarındaki okul müdürlerinin değişimi yönetmedeki yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. 901 öğretmenin verilerine göre okul müdürlerinin bu konuda oldukça iyi olarak derecelendirildiğini; boyutlar açısından, okul müdürleri hem teknik hem de teknik olmayan yeterlilik alanında oldukça iyi olarak rapor edilirken; tüm alt boyutları arasında en yüksek puan ortalamasını hedef çerçevelemede, en düşük ortalama puanı ise direniş ve çatışmaların ortadan kaldırılması'nda olarak bulmuşlardır.

Raksanakorn vd. (2020) araştırmalarında, Tayland'daki ilkokul yöneticilerinin 21. yüzyıl niteliklerinin gelişimi için mevcut durum, istenen durum, ihtiyaç değerlendirmesini amaçlamışlardır. Karma metot ile yapılan araştırmada, görüşme ve anket yolu ile 370 okul müdür ve öğretmenden toplanan veri analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, mevcut durum tüm alt boyutlarda orta seviyededir. 21. yy. yeterliklerinde ise sırasıyla yaratıcılık ve innovasyon, vizyon, istenen lider olma durumu, kişiler arası ilişki boyutları sıralanmıştır.

Ramos vd. (2021), araştırmalarındaki amaç, mevcut yöneticilerinin yeterlik profilini değerlendirmek ve liderlerin sergilemesi gereken temel yeterlikler hakkındaki algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma katılımcıları, farklı departman ve ofislerden üst ve orta düzey yöneticilerdir (N=71). Bu çalışmada karma yöntem yaklaşımının kullanıldığı betimsel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel veriler için anket uygulanırken, nitel veriler ise görüşmeler yoluyla ankette mevcut açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Bulgular, katılımcıların çok yüksek bir çoğunluğunun kendilerini liderlik yetkinlikleri açısından yeterli veya ileri düzeyde gördüğünü ortaya koymuştur. Ayrıca, yöneticilerin göstermesi gereken en önemli üç kişisel ve profesyonel yeterlik karar verme, empatik liderlik ve alan uzmanlığı olarak sıralanmıştır.

Rodl vd. (2018) ise araştırmalarında, okul yöneticilerinin aldıkları eğitimi, ihtiyaç duydukları bilgi ve desteği ve özel eğitim öğretmeni değerlendirmesi ile ilgili iş işlevlerini yerine getirme konusundaki güvenlerini incelemiştir. California'da toplam 929 okul yöneticisi, aldıkları eğitimleri, eğitimin bilgilendirici uygulama açısından yararlılığını ve özel eğitimcileri değerlendirme konusunda hissettikleri güveni bildirdikleri 26 maddelik bir anket uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, çoğu okul yöneticisinin özel eğitim geçmişine sahip olmadığını, özel eğitimcilerin değerlendirilmesi ile ilgili eğitim almadığını ve özel eğitimcileri değerlendirirken genel eğitimcilere göre daha az özgüvenli hissettiklerini göstermiştir. Okul yöneticileri, özellikle özel eğitim geçmişi olmayanlar, özel eğitim öğretmenlerinin hazırlık ve yönetimin ilk yıllarında değerlendirilmesi konusunda daha fazla eğitim ve desteğe ihtiyaç duyabilecekleri sonucu elde edilmiştir.

Ulusal Araştırmalar

Ulusal çalışmalarda, öğretmen yeterlikleri ve okul yöneticilerinin yeterlikleri tespiti ile ilgili çalışmalar dışında, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacının belirlemeyi amaçlayan çalışmalardan örnekler verilmiştir.

Bursalıoğlu (1981)'nun, ilköğretmen okul müdürlerinin yeterliklerini belirlemek üzere yaptığı araştırmanın, bu konuda, Türkiye'de ilk ve en kapsamlı araştırma olduğu söylenebilir. Bursalıoğlu (1981) bu araştırmasında, okul müdürlerinin sergilediği yeterlikler belirlemek, bu yeterlikleri hizmet içi ve hizmet öncesi olarak incelemeyi amaçlamıştır. Okul yöneticilerinin yeterlik düzeylerini, öğretmenler, müfettişler, milli eğitim müdürleri ve ilköğretmen okul müdürlerinden oluşturulmuştur. He grup için hazırlanan anketlerden dörtlü

değerlendirme modeli ile deneklerin yeterliklerine ilişkin sayısal karşılaştırmalar yapılarak yeterlik ihtiyaçları tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, denek gruplarının bulguları, uyumlu ve tutarlı çıkmış; okul müdürlerinin en yüksek seviyede, yetki sorumluluk, okulun fiziksel bakımı, liderlik davranışlarına ilişkin yeterlik ihtiyacı tespit edilmiştir. Eğitim verilmesi zorunlu görülmeyen yeterlik alanları ise eğitim-öğretim planlama, koordinasyon, Ar-Ge çalışmaları, öğrenci rehberliği ve danışmanlık alanlarıdır.

Gürsel (2012) ise benzer formatta tasarladığı araştırmasında endüstri meslek lisesi yöneticilerinin hizmet içi ve hizmet öncesi sahip olduğu ve göstermesi gereken yeterlikleri araştırmıştır. Araştırma örneklemi, Milli eğitim müdürleri, okul müdürleri, müfettiş ve öğretmenlerden oluşturulmuş; genel tarama modeli çerçevesinde, dörtlü değerlendirme modeli uygulanarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, tüm gruplarda en yüksek derecedeki yeterlik, "bina, tesis, demirbaşları kullanma ve bakım" iken, en düşük düzey, "eğitim ve öğretim çalışmalarının koordinasyonu" alanıdır. Tüm gruplar en yüksek derecede önemsenen yeterlik davranışı "liderlik davranışları" alanıdır.

Şahin (2000) ise araştırmasında ilköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri Delphi tekniği ile belirlemeye çalışmıştır. Buna göre, okul yöneticileri, denetçiler, öğretmenler ve eğitim yönetimi akademisyenlerinden oluşan farklı gruplara anketler uygulayarak veri toplamıştır. Anket analizlerine göre, en çok "demokratik kişilik, insana saygılı olma, adil olma" maddeleri ilk sıralarda yer almıştır.

Ağaoğlu vd. (2002), bu araştırmaları için geliştirdikleri envanter ile okul yöneticilerinin yeterliklerini, ilkokul ve ortaokul yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeline göre yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticileri kendilerini öğretmenlere göre daha yeterli görmekte; okul yöneticileri en çok kendilerini, çalışanların yasal haklarını gözetme konusunda yeterli görürken, öğretmenler, okul yöneticilerini, mali kaynakları yönetim ile ilgili mevzuatı bilme konusunda yeterli görmüşlerdir.

Aydın vd. (2021), nominal grup ve tarama anketleri kullanarak öğretmen ve okul yöneticilerin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma bulgularına göre özel eğitim öğretmenleri problemli davranış teknikleri, okul yöneticileri liderlik, lise öğretmenleri ilkyardım, rehberlik öğretmenleri çözüm odaklı terapi eğitimine ihtiyaç duydukları sonucunu elde etmişlerdir.

Akdemir (2015), doktora tezinde, okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Karma metot ile yapılan araştırmada, kendi geliştirdiği ölçeği ve görüşme soruları ile verileri toplamıştır. Zonguldak İlinde görev yapan okul yöneticilerinden toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin teknoloji ile ilgili 16 beceri alanında eğitim ihtiyacı hissettikleri, ilaveten hizmet içi eğitimlerde uygulamalı eğitimleri tercih ettikleri sonucu elde edilmiştir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve veri analizi, araştırma raporu yazımına ilişkin bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

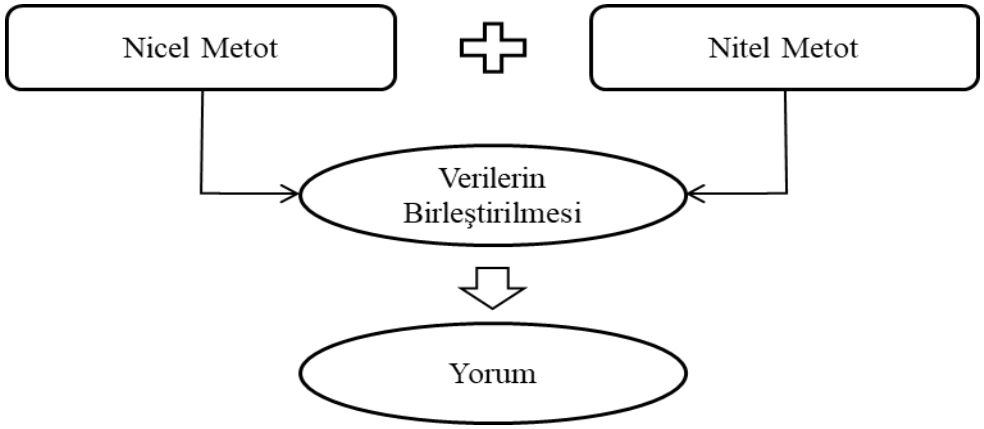
Bu araştırmada karma metot eş zamanlı gömülü (embedded) desen (Caracelli & Greene, 1997; Creswell, 2009) kullanılmıştır. Bu desen çerçevesinde, nicel ve nitel düzeyde birden fazla teknik kullanılması nedeniyle MMMR (mixed-methods and multimethod research-karma ve çoklu yöntem araştırması) (Hesse-Biber, 2015; Knappertsbusch, Langfeldt & Kelle, 2021; Szostak, 2015) kısaltması ile araştırmanın yöntemi ifade edilebilir. İlaveten, EİA ve eğitim yönetimi alanlarının bileşkesinde bir araştırma olması sebebiyle çoklu disiplin (Multidisiplin) (Fetters & Molina-Azorin, 2017) bir çalışmadır. Makro ve mikro düzey araştırma aşamaları sebebiyle de çoklu düzey teorik yaklaşım ile yukarıdan aşağıya (top-down) olarak nitelendirilebilir (Kozlowski & Klein, 2000).

Karma yöntemler, genel anlamda, araştırmacının verileri topladığı ve analiz ettiği, bulguları birleştirdiği ve tek bir çalışmada hem nitel hem de nicel yöntemler kullanarak çıkarımların yaptığı araştırmalardır (Tashakkori & Creswell, 2007). Morgan (2007)'a göre, karma metot hem nesnel hem de öznel olarak düşünebilen, her iki araştırmanın bakış açısının sınırlayıcılığını reddederek ortak bir paradigma oluşturabileceği *dönüşümsel* bir bakış açısına sahiptir (Morgan'dan aktaran Yıldırım & Şimşek, 2013). Karma yöntemler ile araştırma çalışması yürütmek için birçok neden tespit edilmiştir ve Greene, Caracelli ve Graham (1989), karma yöntemlerle araştırma tasarımları yürütmek için beş amaç belirlemiştir: Bunlar, üçgenleştirme (triangulation), tamamlayıcılık (completeness), gelişme (development), başlangıç (initiation) ve genişlemedir (expansion). Morse (1991), karma

desende nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılarak verilerin çeşitlendirildiğini, karşılaştırıldığını, bütünleştirildiğini ve bu yol ile araştırma sorularını karşılayacak sağlam bulgulara ulaşıldığını ifade etmiştir. Bu durum aynı zamanda nitel ve nicel verilerin geçerlilik ve güvenirliğin sağlamlaştırılmasına da katkıda bulunacaktır (Creswell, 2009, s. 211; Creswell, Plano Clark, Gutmann & Hanson, 2003). Rossman & Wilson (1985) ise karma deseni, verilerin birbirini destekleyerek güçlendirilmesi (corroboration) olarak nitelendirmiştir (Rossman & Wilson'dan aktaran Hesse-Biber & Johnson, 2015).

Bu araştırmada, karma araştırmalardan eş zamanlı gömülü desen stratejisi (Concurrent/Convergent Embedded Strategy) kullanılmıştır (Creswell, 2009). İlk olarak Caracelli & Greene (1997) tarafından açıklanan gömülü tasarım, baskın bir yönteme sahip olmakla karakterize edilirken, diğer veri seti ikincil veya destekleyici bir rol sağlar. Gömülü desenin, klasik karma desenlerden diğer bir önemli farklılığı ise kullanılan tekniklerden birinin baskın olması ve diğer tekniğin baskın olan metot ile elde edilen verileri ikincil bir veri seti ile desteklemesi ve zenginleştirilmesidir. Buna göre, bu desende *gömülü* kelimesi, farklı bir analiz düzeyinde bilgi aramak veya doğrulama/zenginleştirme anlamına gelmektedir. Bu desende, aynı veri kaynağından farklı yöntemlerle alınan verilerin birleştirilmesi tipik olarak araştırmanın sonuç ve tartışma kısmında yapılır veya bununla birlikte ancak araştırma sorusunun genel bir değerlendirmesini sağlayan iki farklı resim şeklinde bağımsız araştırmalar olarak yan yana değerlendirilebilir (Bryman, 2006; Creswell, 2014, s. 296-305; Creswell & Plano Clark, 2011; Creswell & Plano Clark 2017; Driscoll, Appiah-Yeboah, Salib & Rupert, 2007; Fetters, Curry & Creswell, 2013; Moseholm & Fetters, 2017; O'Cathain, Murphy & Nicholl 2010; Plano Clark, Garrett & Leslie-Pelecky, 2010).

Eş zamanlı gömülü model, genellikle, bir araştırmacının yalnızca tek baskın bir yöntemi kullanmak yerine farklı yöntemleri kullanmasının bir sonucu olarak daha geniş bir perspektif kazanabilmesi için kullanılır (Creswell, 2009). Bu nedenle araştırma örneklem büyüklüğüne göre nicel metotların genelleme iddiası dikkate alınırsa bu araştırma nicel ağırlıklı metotlarla elde edilen verilerin, nitel metotlar ile desteklenen ikinci ve farklı bakış açısı ile veri niteliğini arttıran bir çalışma olarak nitelendirilebilir. (Creswell, 2009; Creswell vd., 2003; Hesse-Biber & Johnson, 2015). Bahsedilen literatür bilgileri ve bu araştırmanın amacı doğrultusunda eş zamanlı gömülü desenin kullanımına göre araştırma deseni, Şekil 7'de gösterilmiştir:

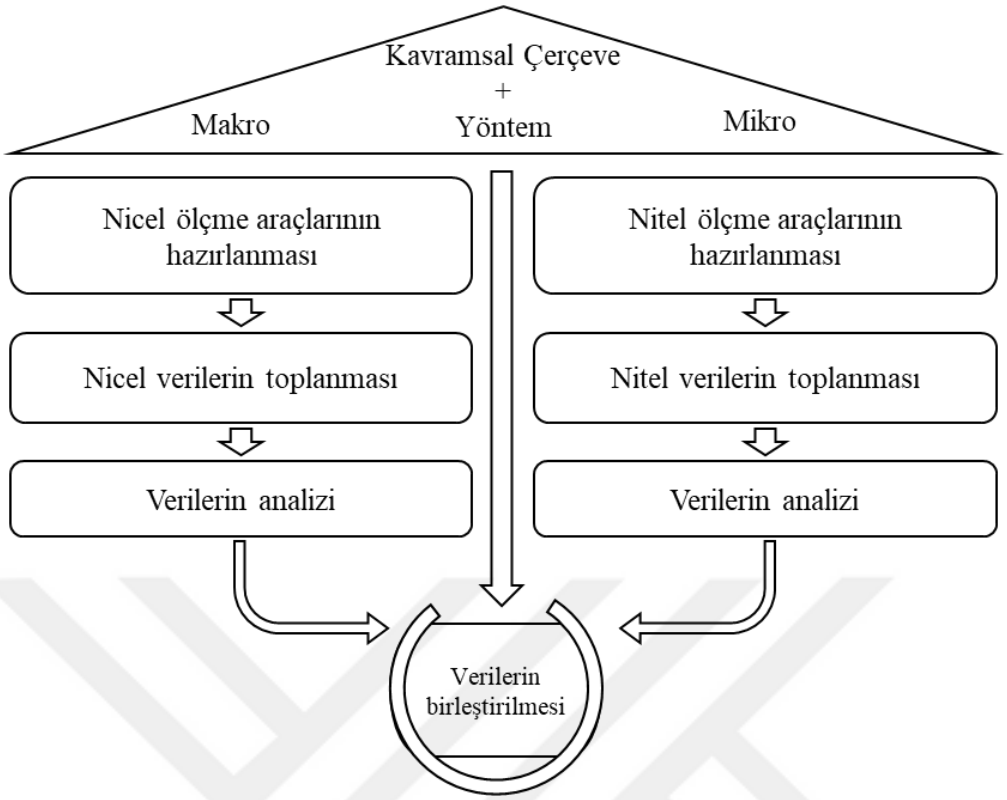


Şekil 7. Eş zamanlı gömülü desen statejisi (Concurrent embedded strategy). Creswell, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage kitabından uyarlanmıştır.

Doğa ve sosyal bilimlerdeki pek çok kompleks problemler, farklı disiplinlerin birleştirilmesi ile çözülebilir. Eğitim araştırmaları bakımından, karma metot, nesneleri genellikle farklı yöntemlerin kombinasyonunu öneren karmaşık çok düzeyli fenomenleri içermesi, yöntem entegrasyonu için artan bir taleple sonuçlanan gözlemsel ve görsel yöntemlerin artan önemine yol açmaktadır (Seidel & Thiel, 2017). Yorumlayıcı ve standartlaştırılmış yaklaşımlar arasında süregelen tartışmalara rağmen bazı araştırmacılar, yöntem entegrasyonunun, eğitim araştırmalarında mevcut *son teknolojiyi* oluşturduğunu iddia etmektedirler (Schwippert, 2012, s. 110). Diğer taraftan bu araştırma EİA ve Eğitim Yönetimi alanlarını kapsamasından dolayı her iki disiplinin konularını içerdiği ve entegre ettiği için *multidisiplin* (çoklu disiplin) bir çalışma olarak kabul edilebilir. Çoklu disiplin çalışmaları, içeriği farklı olan fakat çatışmayan farklı disiplinlerin basitçe birbirini desteklemesi ve entegrasyonu ile oluşturulan çalışmalardır. Çoklu ve karma metot çalışmaları da benzer özelliklerinden dolayı, çoklu disiplin çalışmaları ile uyumlu bir araştırma deseni oluşturur (Creswell, 2009). Bu yol ile karma metotta olduğu gibi, veri çeşitliliği sağlanmakta, geçerlik ve karşılaştırmalı sonuçlara imkân vermektedir (Hesse-Biber & Johnson, 2015). Yöntem olarak ele alındığında ise nitel ve/veya nicel yöntemlerin herhangi bir kombinasyonunu tanımlamak için çok yöntemli araştırma terimi kullanılmaktadır. Nitekim, karma yöntem terimi ise özellikle nitel-nicel kombinasyonları ifade eder (Fetters & Molina-Azorin, 2017). Bununla birlikte, her iki terimin tutarsız kullanımını ve nitel/nicel ayrımının belirsizliğini kabul ederek genel olarak yöntem entegrasyonu alanına atıfta bulunmak için karma yöntemler ve çok yöntemli araştırma kullanılmaktadır (Hesse-Biber, 2015).

Bu çalışmada, ayrıca, çoklu düzey teorik model yaklaşımı kullanılmıştır. Buna göre makro örgüt yapısında, örgüt yapısı, örgüt sistemi, örgüt paydaşlarının görevleri gibi örgütü holistik olarak değerlendirebilecek, örneklemdeki katılımcıların, bakış açıları, görev dağılımları, görev tanımları gibi örgüte ait özgün yapıyı yansıtan özellikler ele alınarak, örgütün yazılı olan ve olmayan tüm özelliklerine göre araştırma tasarımı yapılmıştır. Buna göre, makro (nicel) ve mikro (nitel) düzeylerdeki perspektifler arasında (bireyler, gruplar gibi) köprü kurmak ve ilişkileri belirtmek amaçlanmıştır. Bu çalışmadaki farklı seviyedeki bağlantılar için yukarıdan aşağıya (top-down) süreci kullanılmıştır. Tüm örgütsel olgular, genellikle daha düşük seviyeli süreçler ve sonuçlar üzerinde doğrudan veya düzenleyici etkilere sahip olan daha yüksek seviyeli bir bağlamda gömülüdür (Kozlowski & Klein, 2000). Bu nedenle bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığının merkezi yönetim şekli nedeniyle makro seviyede nicel, mikro seviyede nitel yöntemler ile çalışılmıştır (Kozlowski & Klein, 2000).

EİA teorik çerçevesine göre, EİA kullanılan metotların çeşitliliği, mikro ve makro seviyelerde yapılması, çoklu desen kullanımı karşılaştırmalı, açıklayıcı, detaylandırıcı analizlerin yapılarak sonuçların güvenirliğini arttırabilecek zengin tasarımlı araştırma desenlerinin kullanılması beklentisi (Anderson, 1994; Barbazette, 2006; Cekada, 2010; Ferreira & Abbad, 2013; Gould vd., 2004; Messner, 2009; Miller & Osinski, 2002; O'Driscoll,1992; O'Driscoll & Taylor, 1992; Reed & Vakola, 2006; Reviere, 1996; Taylor vd, 1998; While vd., 2007; Wright & Geroy, 1992) ile karma metodun doğası ve amaçlarının örtüştüğü görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amaçları gereği, veri toplama araçlarının tek bir kuramsal altyapıya göre geliştirilmesi ve EİA literatürüne göre veri çeşitliliği hedeflendiği (Abbad, Freitas & Pilati, 2006; Coelho Junior & Borges-Andrade, 2011; Ferreira, Abbad, Pagotto & Meneses, 2009; McClelland, 1993; Pilati, 2006 ve diğer kuramcı araştırmacılar) göz önüne alınırsa bu desenin araştırma amacı ile uyumlu olduğu söylenebilir (Creswell & Plano Clark, 2017). Şekil 8'de araştırmanın desenine göre aşamalarını gösterilmektedir:



Şekil 8. Araştırma deseni.

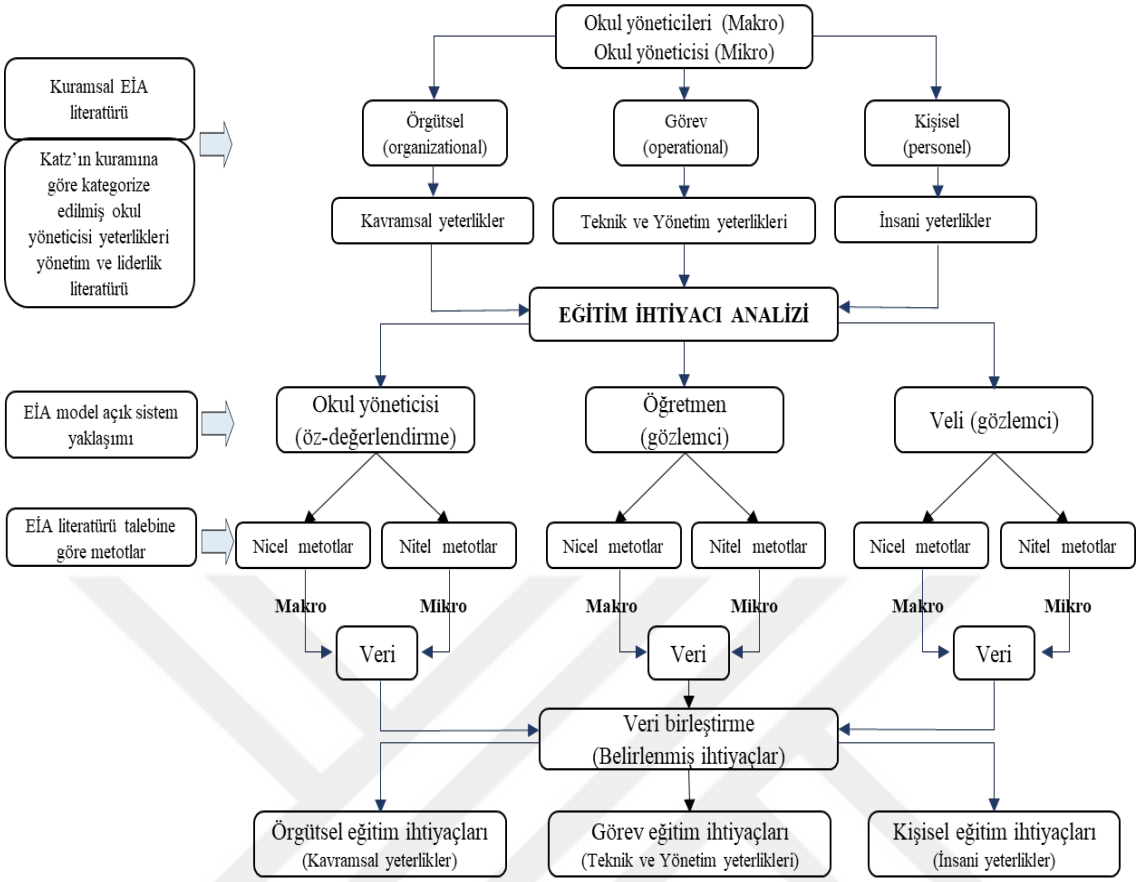
Yukarıda açıklanan araştırma deseni tasarımı gereği, bu araştırmada, belirlenen örneklemin tamamına genellemeye yönelik nicel ölçme araçları uygulanırken eş zamanda örneklem içinden dezavantajlı okul kriterlerine göre (Duncan, 1994; Kruger, Witziers, & Sleegers, 2007; Luyten, Visscher, & Witziers, 2005; OECD 2016; Unesco, 2016; Unicef, 2016) belirlenen kritik bir okulda nitel araştırmalar yapılmıştır. Bu yöntem tasarımına göre, Tablo 2 araştırma soruları ve araştırma desenine ait eşleşimi göstermektedir.

Tablo 2

Araştırma Soruları ve Araştırma Desenine Ait Eşleşim Tablosu

Çoklu-Karma Metot	EİA Literatürüne göre veri toplama araçları	Araştırma soruları
Nicel Araştırmalar	KOYYE Özel tasarımlı envanter (custom-designed)	1. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri nedir? 2. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
	KOYYA Geleneksel Anket (Tarama/Survey)	3. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları hangi düzeydedir? 4. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
Nitel Araştırmalar	KOT Analizi	5. Kritik durum örneklemi olarak belirlenen okuldaki okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerine uygulanan KOT analizine göre eğitim ihtiyacı nedir?
	Olgubilim	6. Kritik durum örneklemi olarak belirlenen okuldaki okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin görüşlerine göre eğitim ihtiyacı nedir?
Nicel araştırmalar ortak bulguları ve Nitel araştırmalar ortak bulguları		7. Örneklemin tamamından elde edilen ortak nicel araştırma verileri ve ortak nitel araştırma verilerine göre okul yöneticilerinin yeterliklere göre eğitim ihtiyacı nedir?
Uygulama Bulgularına göre Tasarlanan EİA Modeli		8. Okul yöneticileri üzerinde uygulama bulguları bağlamında, belirlenen model, EİA literatürüne göre nasıl bir modeldir?

Şekil 9'da ise araştırma tasarımı ve araştırmanın kuramsal altyapısının örtüşmesi ile ilgili akış diyagramı görülmektedir:



Şekil 9. Araştırma tasarımı ve araştırmanın kuramsal altyapısının örtüşmesi ile ilgili akış diyagramı.

Araştırma Raporu Yazımı

Son aşamada araştırma, karma metot araştırma raporlama tekniklerinden Standart APA Format/ Lineer Analitik Yaklaşım (The Standard APA Format / Linear-Analytic Approach) takip edilerek raporlanmıştır (APA, 2010; Yin, 2008). Bu yaklaşım, nicel ve karma araştırma raporları için en yaygın kullanılan yaklaşımdır ve *giriş, literatür taraması, yöntem, sonuçlar ve tartışma* sıralı bölümlerin doğrusal kullanımını içerir (Leech, 2012). Bu araştırmada ise bu format, tez yazım formatına uyarlanarak takip edilmiş ve yöntemin kuramsal yapısı gereği nicel ve nitel bulgular, eş zamanlı gömülü desen olması sebebiyle bağımsız araştırma bulguları olarak nitendirildiği için farklı başlıklarda *Bulgular* bölümünde verilmiştir (Halcomb & Hickman, 2015). Bu akışa bağlı olarak, Bronstein ve Kovacs (2013)'a göre, karma metodun rapor yazımında, araştırma raporunun *iç yüzünü* yazmanın çeşitli yolları olsa da, nitel ve nicel bulguların entegrasyonunun yapılacağı yer olarak *Tartışma/sonuç* bölümü kullanılmaktadır. İyi bir tartışma bölümü, araştırmacının neden bu kadar karmaşık bir

çalışma yapmak için zaman ayırdığını anlamayı sağlar ve bulgulara göre sonuçları bir araya getirmeye yardımcı olabilir. Okuyucunun nitel ve nicel bulgular arasında bağlantı kurmasına yardımcı olur ve bu yöntemlerin birlikte fenomenin daha eksiksiz bir şekilde anlaşılmasını sağlar.

Bu bölümde detaylı açıklanan araştırma yöntemi, araştırma sorularını cevaplayacak ve EİA literatürünün kuramsal talebini karşılayacak şekilde tasarlanmıştır (Bedeian, 1983; Chiu, Thompson, Mak & Lo, 1999; Christensen, 2018; Ferreira & Abbad, 2013; Ford & Noe, 1987; Goldstein & Ford, 1993; Guba & Lincoln, 1981; Gould vd., 2004; Hinrichs, 1976; Kaufman & Guerra-López, 2013; Koslowski vd., 2000; Sachs, McArthur, & Schmidt-Traub, 2004; McClelland, 2004; McGehee & Thayer, 1961; Meiers vd., 2014; Moore & Dutton, 1978; Mossholder & Bedeian, 1983; O'Driscoll & Taylor, 1992; Ostroff & Ford, 1989; Sachs, While, Ulman & Forbes, 2007; Watkins & Altschuld, 2014).

Evren ve Örneklem

Nicel uygulamalar

Nicel araştırmalar için belirlenen araştırmanın çalışma evreni (Akbulut, 2010), Ankara Büyükşehir Belediyesi Yenimahalle ilçesindeki devlet okullarından ilkokul, ortaokul ve Anadolu liseleridir. Anaokulu, özel eğitim, meslek ve imam hatip liseleri, okul nitelikleri bakımından evrene dahîl edilmemiştir. Evrene ait, öğretmen (okul müdür yardımcıları bu örnekleme dahîldir), okul müdürleri ve OABYK veliler (Okulu Aile Birliği Yönetim Kurulu Üyesi veli) için örneklemler belirlenmiştir. Örnekleme alınan resmî okulların sayı ve oranlarına ilişkin dağılım, Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Örneklem Tablosu

Ankara İli Yenimahalle İlçesi Okulları					
Okul Çeşidi	Kurum Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğretmen Sayılarına Göre Temsil Yüzdesi	Okul Yöneticisi Sayısı	OABYK üyeleri Veli
İlkokul	42	1360	%30,0	42	210
Ortaokul	25	1374	%30,4	25	125
İlkokul+ortaokul	10	758	%16,7	10	50
Lise (Genel)	16	1.034	%22,8	16	80
TOPLAM	93	4526	%100	93	465

Kaynak http://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24.

Öğretmen sayılarına göre çoklu aşama örnekleme (multi-stage sampling) yöntemi ile öğretmenlere ait örneklem belirlenmiştir. Birinci aşamada tabakalı örnekleme (stratified sampling) yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklemde temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s. 85). Bu nedenle örneklem için, evrende bulunan bütün okul türlerinin sayılarına ve örneklem kümesini oluşturan okullarda görev yapan öğretmen sayısına göre okul çeşidi temsil yüzdeleri belirlenmiştir. Tabakalandırmada, belirlenmiş okul çeşitlerinde öğretmen sayısı esas alınmıştır. Bu formül ile evrenin büyüklüğü ve heterojenlik derecesine göre örneklemin seçildiği evreni temsil etmesini sağlaması hedeflenmiştir (Balcı, 2015). Böylece, evrende yer alan okul çeşitlerine göre, mevcut tüm okul yöneticilerine ait sağlıklı bir örneklem oluşturulmaya çalışılmıştır. Belirlenen kümelerden örneklemler, basit tesadüfi örnekleme ile seçilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 105). Örneklem belirleme sürecinin ikinci aşamasında basit seçkisiz örnekleme (simple random sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Temsil edici bir örneklemin seçiminin geçerli ve en iyi yolu seçkisiz örneklemedir (Büyüköztürk vd., 2010, s. 84). Bir sonraki adımda, evrenden örnekleme alınacak öğretmen sayısının belirlenmesi amacıyla aşağıda verilen formül kullanılmıştır (Baş, 2010; Büyüköztürk vd., 2010):

$$n = \frac{Nt^2pq}{d^2(N-1) + t^2pq}$$

Formülde yer alan simgelerin anlamları şöyledir:

n: Örneklem büyüklüğü

N: Evren büyüklüğü

t: Belirli bir anlamlılık düzeyinde, t tablosuna göre bulunan teorik değer

p: İncelenen olayın görülüş sıklığı (gerçekleşme olasılığı)

q: İncelenen olayın görülmeyiş sıklığı (gerçekleşmeme olasılığı)

d: Duyarlılık (Örneklem hatası)

Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, evren için p tahmini yoksa p=q=0.5 alınabilir. İncelenen olayın %95 güven aralığında, d=0.05 örnekleme hatası ile teorik t değeri 1.96 ya

denk gelmektedir (Baş, 2010; Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmada örneklem büyüklüğünü belirlemek için belirlenen değerler, formülde yerine konulduğunda aşağıdaki işlem uygulanmıştır:

$$n = \frac{4526\ x\ (1{,}96)^2\ x\ 0{,}5\ x\ 0{,}5}{(0{,}05)^2\ x\ (4526-1) + (1{,}96)^2 x\ 0{,}5\ x\ 0{,}5}$$

$$n = \frac{4346{,}77}{11{,}31 + 0{,}96} = 354{,}25$$

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasına yönelik gerekli işlemlerin yapılması sonucunda en az 354 kişiden oluşması gerektiği belirlenmiştir. Okul müdür yardımcıları da bu örnekleme dahîldir. Örneklem tablosundaki (Tablo 3) okul/öğretmen temsil yüzdeleri göre örneklem belirlenerek bu okullarda yönetici/öğretmen/veli paydaşlı KOYYE ölçeği ve KOYYA Geleneksel tarama anketi uygulanmıştır. Örneklem sayısının yüksek olması nedeniyle her iki nicel ölçme aracına ait demografik bilgiler ayrı olarak tespit edilmiştir.

Araştırmanın amacına uygun olarak mesleki yeterliklere dayalı eğitim ihtiyacı belirlenebilmesi için bir model denemesi olması nedeniyle örneklemi oluşturan kadrolu okul yöneticilerinin tamamı araştırma evrenine dahîl edilerek tamsayım yöntemi kullanılmıştır. Bütün kitle incelenerek verilerin elde edilmesine tamsayım yöntemi denir. Bu yöntemde, evreni oluşturan tüm birimlere tek tek ve eksiksiz ulaşarak veri toplamayı sağlar. Evrenin parametrelerinin belirlenmesi gerektiğinde tamsayıma başvurulur. Parametre evrenin özelliklerinin sayılarla çizilmiş resmidir. Araştırmanın anakitlesi küçükse tamsayıma gidilebilir (Baştürk & Taştepe, 2013, s.131).Bu nedenle okul yöneticilerinin sayıları belirlenirken, ilkokul ve ortaokul bir arada olan okul yöneticilerinin sayısı da dikkate alınarak okul yöneticileri için örneklem hesaplanmıştır. Buna göre toplam 93 okul yöneticisinin tamamı araştırma örneklemi olarak belirlenmiştir.

OAB üyesi velileri için, çalışma evreni olarak Okul Aile Birliği Yönetim Kurulu üyeleri (OABYK) belirtilmiştir. OABYK üyeleri, MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliği 3. Bölüm 13. Madde 1. fıkrasına göre "genel kurulda alınan kararları, okul yönetimi ile iş birliği içinde yaparak bir plan dahîlinde yürüttüğü" için seçilmiştir. Aynı yönetmeliğin 12. Madde 1. Fıkrasına göre, birlikte öğretim yılında veli olan ve genel kurulda seçimle belirlenen 5 kişi kurulu temsilen görev yapmaktadır. Çalışma evreni olarak belirlenen 93 okulda tamsayım yöntemine göre 465 veli öncelikli olarak belirlenmiştir (Baştürk & Taştepe, 2013, s.131). Gönüllülük esası dikkate alınarak bu sayı üstünde veli katılımı, gönüllü çalışmalar dahîlinde okul yönetiminde iş birliği yapmış olması koşuluyla örnekleme dahîl edilmiştir.

KOYYE Envanterleri Örneklem Demografik Bilgileri

KOYYE envanterlerine ait örneklemin demografik bilgileri aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4

KOYYE Envanterlerine Katılan Yönetici, Öğretmen ve Velilerin Profilleri

		YÖNETİCİ		ÖĞRETMEN				VELİ	
		Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde			Sıklık	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	15	21,1	193	78,5	Cinsiyet	Kadın	858	86,7
	Erkek	56	78,9	53	21,5		Erkek	132	13,3
Medeni Durum	Bekar	10	14,1	41	16,7	Medeni Durum	Bekar	66	6,7
	Evli	61	85,9	205	83,3		Evli	924	93,3
Yaş	21-30	1	1,4	15	6,1	Yaş	21-30	64	6,5
	31-40	11	15,5	71	28,9		31-40	547	55,3
	41-50	24	33,8	112	45,5		41-50	342	34,5
	51 ve üzeri	35	49,3	48	19,5		51 ve üzeri	37	3,7
Okul	İlkokul	29	40,8	84	34,1	Okulda kaç yıl veli	1	256	25,9
	Ortaokul	22	31,0	119	48,4		2	194	19,6
	Lise	20	28,2	43	17,5		3	158	16,0
							4 ve üzeri	382	38,6
Kıdem	1-10	3	4,2	49	19,9	Meslek	Memur	106	10,7
	11-20	15	21,1	78	31,7		İşçi	89	9,0
	21-30	34	47,9	92	37,4		Serbest	75	7,6
	31 ve üzeri	19	26,8	27	11,0		Akademik	4	0,4
							Diğer	716	72,3
Branş	Sınıf öğretmeni	26	36,6	69	28,0	Yöneticilik deneyimi	1-10	183	18,5
	Türkçe-Sosyal alanlar	19	26,8	35	14,2		11-20	47	4,7
	Matematik-Fen Bilimleri	-	0	41	16,7		21-31	16	1,6
	Güzel Sanatlar	8	11,3	20	8,1		31 ve üzeri	3	,3
	Diğer	18	25,4	81	32,9		Yok	990	74,8
Öğretmenlik deneyim	1-10	25	35,2	43	17,5	Eğitim durumu	İlkokul	139	14,0
	11-20	25	35,2	84	34,1		Ortaokul	139	14,0
	21-30	21	29,6	95	38,6		Lise	361	36,5
	51 ve üzeri	-	-	24	9,8		On lisans	115	11,6
				249	74,8		Lisans	207	20,9
							Lisansüstü	29	2,9
Yöneticilik deneyim	1-10	23	32,4	48	19,5				
	11-20	34	47,9	9	3,7				
	21-30	14	19,7	0	0				
	31 ve üzeri	-	0	189	76,8				
Eğitim durumu	On lisans	1	1,4	7	2,8				
	Lisans	37	52,1	205	83,3				
	Yüksek lisans	32	45,1	34	13,8				
	Doktora	1	1,4	-	0				

Elde edilen bilgilere göre 71 yönetici, 990 veli ve 246 öğretmen katılmıştır. Yöneticilerin %78,9'u; öğretmenlerin %21,5'i velilerin ise sadece %13,3'ü erkektir. Öğretmenler ve veliler genel olarak kadınlardan oluşurken yönetim yapısında erkek oranı yüksek görülmektedir. %85,9 oranında yönetici; %83,3 oranında öğretmen ve %93,3 oranında

velilinin evli olduğu; yaş yığılmalarının yöneticilerde 51 ve üzeri, öğretmenlerde 41-50 ve velilerin ise 31-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Yöneticilerin %40,8'i ilkokul; öğretmenlerin %48,4'ü ortaokulda görevlidir. Velilerin büyük çoğunluğu ise 4 yıl ve üzeri ya da bir yıldır aynı okulda öğrencilerin bulunan kişilerden oluşmaktadır. 21-30 yıl tecrübesi olan yöneticilerin oranı %47,9 oranına kadar çıkarken 11-20 ve 21-30 yıl tecrübelerindeki öğretmen oranı her bir grup için %37,4'lere kadar varmaktadır. Okul yöneticilerinin sınıf öğretmeni olmasının temel sebebi ilkokulda görev yapmaları iken öğretmenlerin oranı da yine aynı sebeple açıklanabilir. %47,9 oranındaki yöneticilik deneyimine sahip yöneticilerin meslek deneyimleri 10 yıldan başlayıp değişkenlik gösterirken öğretmenlerin %75'inden fazlasının; velilerin ise %74'ten fazlasının yöneticilik deneyimi bulunmaktadır.

KOYYA Geleneksel Anketleri Örneklem Demografik Bilgileri

KOYYA Geleneksel ankete ait demografik bilgilere göre veli ve yönetici profilleri Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Anketlere Katılan Yönetici, Öğretmen ve Velilerin Profilleri

		YÖNETİCİ		ÖĞRETMEN				VELİ	
		Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde			Sıklık	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	32	34,4	266	79,9	Cinsiyet	Kadın	1082	86,1
	Erkek	61	65,6	67	20,1		Erkek	175	13,9
Medeni Durum	Bekar	12	12,9	53	15,9	Medeni Durum	Bekar	77	6,1
	Evli	81	87,1	280	84,1		Evli	1180	93,9
Yaş	21-30	1	1,1	22	6,6	Yaş	21-30	78	6,2
	31-40	19	20,4	110	33,0		31-40	713	56,7
	41-50	42	45,2	139	41,7		41-50	429	34,1
	51 ve üzeri	31	33,3	62	18,6		51 ve üzeri	37	2,9
Okul	İlkokul	45	48,4	108	32,4	Okulda kaç yıl veli	1	312	24,8
	Ortaokul	21	22,6	171	51,4		2	250	19,9
	Lise	27	29,0	54	16,2		3	202	16,1
							4 ve üzeri	493	39,2
Kıdem	1-10	8	8,6	60	18,0	Meslek	Memur	147	11,7
	11-20	17	18,3	119	35,7		İşçi	103	8,2
	21-30	51	54,8	119	35,7		Serbest	97	7,7
	31 ve üzeri	17	18,3	35	10,5		Akademik	9	,7
							Diğer	901	71,7
Yöneticilik deneyim	1-10	50	53,8	71	21,3	Yöneticilik deneyim	1-10	225	17,9
	11-20	24	25,8	5	1,5		11-20	66	5,3
	21-30	14	15,1	7	2,1		21-30	14	1,1
	31 ve üzeri	5	5,4	1	0,3		31 ve üzeri	5	0,4
	Yok			249	74,8		Yok	947	75,3
Öğretmenlik deneyim	1-10	32	34,4						
	11-20	31	33,3						
	21-30	19	20,4						
	51_ve_üzeri	11	11,8						
Eğitim durumu	On lisans	3	3,2	7	2,1	Eğitim durumu	İlkokul	188	15,0
	Lisans	47	50,5	283	85,0		Ortaokul	199	15,8
	Yüksek lisans	40	43,0	43	12,9		Lise	472	37,5
	Doktora	3	3,2				On lisans	146	11,6
							Lisans	220	17,5
							Lisansüstü	32	2,5
Branş	Sınıf öğretmeni	39	41,9	90	27,0				
	Türkçe-Sosyal alanlar	16	17,2	52	15,6				
	Matematik-Fen Bilimleri	12	12,9	55	16,5				
	Güzel Sanatlar	6	6,5	31	9,3				
	Diğer	20	21,5	105	31,5				
Yönetici eğitimi aldı mı?	Evet	68	73,1						
	Hayır	25	26,9						
Yönetici Eğitimi Katkı Düzeyi	Hiç	2	2,9						
	Az	6	8,8						
	Orta	29	42,6						
	Çok	27	39,7						
	Tam	4	5,9						

Elde edilen bilgilere göre 93 yönetici, 1257 veli ve 333 öğretmen katılmıştır. Yöneticilerin %65,6'sı; öğretmenlerin %20,1'i velilerin ise sadece %13,9'u erkektir. Öğretmenler ve veliler genel olarak kadınlardan oluşurken yönetim yapısında erkek oranı

yüksek görülmektedir. %87,1 oranında yönetici; %84,1 oranında öğretmen ve %93,9 oranında velilinin evli olduğu; öğretmen ve yöneticilerinin yaş yığılmalarının 41-50 yaş arasındayken velilerin ise 31-40 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Yöneticilerin %48,4'ü ilkokul; öğretmenlerin %51,4'ü ortaokulda görevlidir. Velilerin büyük çoğunluğu ise 4 ve üzeri yıldır ya da bir yıldır aynı okulda öğrencilerin bulunan kişilerden oluşmaktadır. 21-30 yıl tecrübesi olan yöneticilerin oranı %54,8 oranına kadar çıkarken 11-20 ve 21-30 yıl tecrübelerindeki öğretmen oranı her bir grup için %35,7'lere kadar varmaktadır. Okul yöneticilerinin sınıf öğretmeni olmasının temel sebebi ilkokulda görev yapmaları iken öğretmenlerin oranı da yine aynı sebeple değişken çıkmıştır. %53,8 oranındaki yöneticilik deneyimine sahip yöneticilerin meslek deneyimleri 20 yıldan başlayıp değişkenlik gösterirken öğretmenlerin %70'inden fazlasının yöneticilik deneyimi velilerin ise %75'ten fazlasının yöneticilik deneyimi bulunmamaktadır. Yöneticilerin %73'ü yöneticilik eğitimi alıp grubun yarısından fazlası bu eğitimi orta ve altında etkili bulmaktadır. %80'e yakın öğretmenin ise yöneticilik eğitimi bulunmamaktadır.

Nitel Uygulamalar

Nitel çalışmaların yürütüleceği okul, örneklem içinde yer alan, nicel verinin toplandığı okulların içinden belirlenmiştir. Belirleme kriterleri olarak literatürde dezavantajlı okul tanımlamalarına uygun (Duncan, 1994; Krüger, Witziers & Sleegers, 2007; Luyten, Visscher & Witziers, 2005; OECD 2016; Unesco, 2016; Unicef, 2016) şartları karşılamasına ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünün belirlediği okul bölgeleri kodlarına ile talep edilen bilgilere göre kritik durum örneklemesine uygun bir okuldur. Nitel araştırma, çalışılan konunun derinlemesine ve tüm olası ayrıntıları ile incelemeyi amaç edindiği için amaçlı örnekleme çeşitlerinden kritik durum örneklemesi uygulanmıştır. Kritik durum örneklemesi, "bu grup belirli bir problemi yaşıyorsa diğer bütün gruplar kesinlikle bu problem ile karşıkarşıya kalır" (Patton, 1990) şeklindeki yargının varlığına veya yokluğuna dayanır (Şimşek & Yıldırım, 2013, s. 138).

Bu kriterlere göre okul, ilk ve orta okulu beraber tek bir okul yönetiminde idare edilen, gelir seviyesi düşük, madde bağımlılığı ve suç oranının yüksek olduğu; mülteci yerleşiminin başlaması ile birlikte bölgede en çok mültecilerin bulunduğu yerleşim yerindeki en büyük okuldur. Suriyeliler ile beraber Irak ve Afganistan'dan gelen mülteciler, çoğunlukla bu okul bölgesinde yaşamakta ve bu okuldan eğitim hizmeti almaktadır. Bu okul, örneklem içinde, gerek bulunduğu bölge, imkânları, ilkokul ve ortaokulu beraber bünyesinde barındırması, bu

bölgenin en büyük okulu olması nedeniyle tüm diğer okullardan farklı özelliklere sahiptir. Kendi muhatabı olan diğer okullar içinde ise en büyük okul olduğu için nitel araştırmalar örneklemi olarak seçilmiştir.

Örneklem okulda, okul müdür yardımcıları, öğretmenler ve OABYK üyesi velilerde maksimum sayıda gönüllü katılımcı araştırmalara dahîl edilmiş ve ortak bir veri havuzu oluşturulmuştur. Okul müdür yardımcıları, öğretmen örneklemine dahîl edilmiştir. Katılımcılardan, araştırmanın amacına uygun olarak cinsiyet, meslekte kıdem yılı, okulda kıdem süresi ve branş bazında demografik bilgiler talep edilmiştir. Her iki çalışmada, öğretmen veli ve okul yöneticisinden toplanan veriler birleştirilerek zengin bir veri havuzu oluşturulmuştur. Veri analizinde kullanılmak üzere, katılımcılar, Katılımcı Kadın (KK) ve Katılımcı Erkek (KE) olmak üzere, sıra numaları verilerek kodlanmıştır. Tablo 6'da, okula ait hedeflenen katılımcı sayıları görülebilir:

Tablo 6

Nitel Araştırmalar için Tek Örneklem Okul Bilgileri

Örneklem (Okul A)	Yönetici yardımcısı sayısı	Öğretmen sayısı	OABYK veli sayısı (İlkokul+ortaokul)	Toplam
İlkokul bölümü	2	28	5	35
Ortaokul bölümü	2	32	-	34
Toplam (okul müdürü dahîl)	5	60	5	70

KOT ve olgubilim çalışmasında gönüllü katılımcılar tek bir örneklem grubunu oluşturmuşlardır. Katılımcılar hakkında detaylı bilgiler, araştırma başlıkları altında verilmiştir. Hedeflenen 70 kişiden, gönüllülük esasına göre, okul yöneticisi, okul müdür yardımcıları OABYK üye ve öğretmenlerden oluşan toplam 37 kişi KOT ve olgubilim araştırmasında katılımcı olarak katkıda bulunmuşlardır. Okul yöneticisi ve müdür yardımcıları, veri havuzunda diğer katılımcılarla beraber katılımcı kodu verilmesi kaydı ile gönüllü olmuşlardır. Olgubilim çalışmasında, veli katılımcı, emekli bir öğretmen ve tek kişi olduğu için, kendi talebi ve etik sebeplerden dolayı kendi branşına/kıdemine göre öğretmenlerle beraber kodlanarak veri havuzuna dâhil edilme şartı ile araştırmaya

katılmıştır. Olgubilim ve KOT analizini katılımcılarına ait genel bilgiler Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7

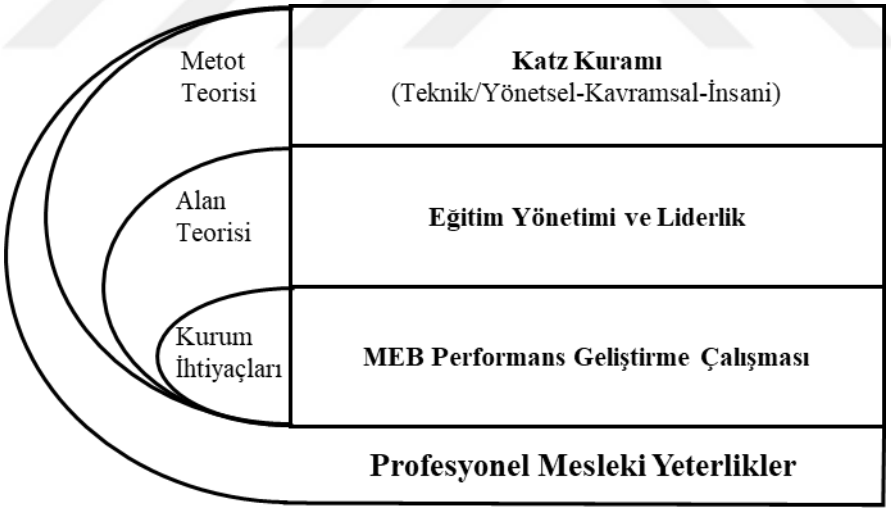
Nitel Araştırma Katılımcılarına Ait Genel Bilgiler

Sıra	Cinsiyet	Kod	Branş	Mesleki Kıdem	Okulda Görev Süresi
1	KADIN	KK1	Güzel Sanatlar	22	3
2	KADIN	KK2	Güzel Sanatlar	20	10
3	KADIN	KK3	Sınıf öğretmeni	27	23
4	KADIN	KK4	Sınıf öğretmeni	34	27
5	KADIN	KK5	Sınıf öğretmeni	27	22
6	KADIN	KK6	Sınıf öğretmeni	24	17
7	KADIN	KK7	Sınıf öğretmeni	24	15
8	KADIN	KK8	Sınıf öğretmeni	22	13
9	KADIN	KK9	Sınıf öğretmeni	20	16
10	KADIN	KK10	Sınıf öğretmeni	1	1
11	KADIN	KK11	Türkçe	34	4
12	KADIN	KK12	Türkçe	14	10
13	KADIN	KK13	Türkçe	14	10
14	KADIN	KK14	Türkçe	20	14
15	KADIN	KK15	Türkçe	9	4
16	KADIN	KK16	Türkçe	6	1
17	KADIN	KK17	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	20	1
18	KADIN	KK18	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	8	1
19	KADIN	KK19	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	1
20	KADIN	KK20	İngilizce	15	10
21	KADIN	KK21	Matematik	18	4
22	KADIN	KK22	Matematik	12	7
23	KADIN	KK23	Fen Bilgisi	15	3
24	KADIN	KK24	Fen Bilgisi	16	2
25	KADIN	KK25	Sosyal Bilgiler	8	2
26	ERKEK	KE1	Sınıf öğretmeni	25	3
27	ERKEK	KE2	Sınıf öğretmeni	42	2
28	ERKEK	KE3	Sınıf öğretmeni	15	5
29	ERKEK	KE4	Sınıf öğretmeni	6	1
30	ERKEK	KE5	Sınıf öğretmeni	42	24
31	ERKEK	KE6	Sınıf öğretmeni	44	36
32	ERKEK	KE7	Sınıf öğretmeni	24	14
33	ERKEK	KE8	Sınıf öğretmeni	28	28
34	ERKEK	KE9	İngilizce	14	4
35	ERKEK	KE10	İngilizce	16	10
36	ERKEK	KE11	Matematik	18	8
37	ERKEK	KE12	Beden Eğitimi	24	5

Veri Toplama Araçları

EİA literatürüne göre, mesleki yeterliklerin temel değerlendirme kriteri olarak kabul edilmesi (Ennis, 2008; Lepicki & Boggs, 2014; McClelland, 1973), yeterlik ve yeterlikler yönetimi ile ilgili literatürün, EİA uygulama ve araştırmaları için birincil bir kaynak olarak kullanılması (Boyatzis, 1982; Cockerill, 1989; McClelland, 1973; Prahalad & Hamel, 1990; Sparrow & Bognanno, 1994), iş yerindeki personel eğitimi ihtiyaçlarını araştırmanın tek

yolunun yeterlilikler olması (Ferreira & Abbad, 2013) nedeniyle, veri toplama araçları, okul yöneticisi temel yeterlikleri çerçevesine göre tasarlanmıştır. Bu çalışmada, okul yöneticilerinin bilgi-beceri-tutum entegrasyonu sürecini tamamlayarak kazanmaları gereken mesleki yeterlikler, temel mesleki yeterlikler, işlevsel yeterlik olarak tanımlanmıştır (Baartman & De Bruijn 2011). EİA literatürüne ve uygulanan metodların doğasına göre bu literatür farklı yoğunluklarda ve Millî Eğitim Bakanlığının kurumsal yapısına göre tekrar düzenlenerek veri toplama araçları oluşturulmuştur. Bu sebeple nicel ve nitel bütün veri toplama araçları, teori sentezi tekniği ile Katz teorisi ve eğitim yönetiminde liderlik ve yönetim çalışmalarının teorik bir birleşiminden meydana gelen bir kuramsal araştırma (Ak Küçükçayır, 2021) bulguları üzerinden, kurum ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenerek veri bütünlüğü sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Böylece, araştırma veri toplama araçları, bütüncül ve tamamlayıcı bir şekilde araştırma amacı ve yöntem örüntüsü ile uyumlu hâle getirilmiştir. Bu teknik, tasarlanan modelin, makro seviyede, farklı şartlarda ve durumlarda uygulanabilmesi adına yapısal ve faktörel geçerlilikleri, iç ve dış tutarlıkların mevcut ihtiyaca göre yapılabilmesini, ölçme aracının uyarlanarak kullanılmasını da olanaklı hâle getirmek amacı ile tercih edilmiştir.



Şekil 10. Veri toplama araçlarında okul yöneticilerinin yeterlikleri. Ak Küçükçayır, G. (2021). A proposed conceptual framework for professional competencies of today's school administrators. American Educational Research Association 2021 Virtual Annual Meeting, NewYork bildirisinden adapte edilmiştir.

Nicel Uygulamalar

Araştırmada, nicel veri için, EİA literatürünün gereksinimine uygun olarak iki farklı veri toplama aracı üretilmiştir. Bunlar yazar tarafından geliştirilen Katz Kuramına göre Okul

Yöneticisi Yeterlik Envanterleri (KOYYE) ve Katz Kuramına göre Okul Yöneticisi Yeterlik Anketleri (KOYYA) anketidir. Bu iki farklı nicel veri toplama aracının kullanılması sonucu literatür ve araştırmanın amacı ile uyumlu olarak çoklu metod (envanter ve anket) ve çoklu katılım (okul yöneticisi/öğretmen/OABYK veli) ile çoklu paydaşlı zengin bir veri amaçlanmıştır.

Katz Kuramına göre Okul Yöneticisi Yeterlik Envanteri (KOYYE)

Nicel veri toplama araçlarından KOYYE sadece bu amaç için üretilmiş ve özel tasarlanmıştır. Bu nedenle KOYYE, EİA literatüründe yer alan özel tasarımlı (Custom-designed) (Maher & Kur, 1983) veri toplama aracı olarak kabul edilebilir. Özel tasarımlı veri toplama aracı, yeni becerilerin araştırılmasına yönelik beceri ve/veya bilgi eksikliklerini belirleme arzusundan ve/veya kurumsal yapı, pazar ve/veya operasyonlardaki bazı stratejik değişikliklerin sonucu olarak geliştirilmesi veya güçlendirilmesi gereken bilgi gereksinimlerini içeren veri toplama aracıdır (Maher & Kur, 1983). Belirli bir grup yöneticinin ya da çalışanın eğitim ihtiyaçlarını belirleme gibi belirli bir amaca hizmet etmeyi amaçlar (Preskill, 1991). Mesleğin gereklerine göre, konular, iletişim becerileri, güdülenme, teknik ve görev yeterlilikleri gibi kategorilere ayrılır. Süreç, her bir kategorideki her madde bir soru veya bir dizi soruyu içerecek kadar daraltılır (Maher & Kur, 1983; Preskill, 1991). Bu tanımlamalar doğrulturusunda KOYYE oluşturulmuştur.

Nicel veri toplama aracı olarak kullanılmak üzere geliştirilen envanterin uygulamaya hazırlanması için yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Geçerlik	Geçerlik yöntemi için kullanılan istatistikler
Dil geçerliği	Uzman görüşü / deneme testi KGO ve KGİ oluşturulması
İçerik kapsam geçerliği - Uzman görüşü - Yüzeysel geçerlik	Uzman katılımcılardan ölçek maddeleri ile ilgili kapsan içeriği görüşlerinin alınması Maddelerin okunabilirlik ve anlaşılabilirlik örneği görüşü alınması
Güvenirlik	**Güvenirlik yöntemi için kullanılan istatistikler**
İç tutarlık Cronbach-alfa	Cronbach-alfa güvenirlik analizi her üç boyutun tamamı ve bütün alt yeterlikler için

Geçerlilik

Envanter çalışmalarında, deneysel veya kuramsal süreç, araştırmaya göre tercih edilir. Deneysel süreçte, aday ölçek formu üzerinden örneklem ile benzer bir kitle üzerinden maddelerin psikometrik özellikleri nicel hesaplamalar ile ideal maddeler ayıklanarak nihai form elde edilir. Bu süreçte genellikle faktör analizi ve büyük örneklem gruplarında çalışılması bu tekniğin genel özelliğidir. Kuramsal form sürecinde ise büyük örneklem gruplarına ulaşamama gerekçesi ile uzman görüşlerine göre nihai maddelerin belirlendiği nitel çalışma tekniğidir (McGartland vd., 2003). Bu teknikte ise uzman görüşleri, istatistik tekniklere göre uyumlulukları test edilerek nitel süreç, nicel bir sürece dönüştürülmektedir. Başka bir ifade ile kuramsal formda ölçme aracı geliştirme süreci, büyük örneklem gruplarına ulaşamama durumlarında aday ölçek formundaki maddelere ilişkin uzman görüşleri alınarak uyumluluklarının belirlenen metotlarla test edilerek kapsam geçerlilik oranlarının belirlenmesi ile nicel bir güvenirlik hesaplamaları sonucunda ölçek geliştirme seçeneğidir (Aiken, 1980; Baykal, 1994; Rubio, Berg-Weger,Tebb, Lee & Rauch, 2003; Tezbaşaran, 1997).

Bu ölçeğin hazırlanmasında, kuramsal form süreci seçilmiştir. Yeterliklere dayalı eğitim ihtiyacı, konuları, davranışları, somut tecrübe ve gözleme dayalı olması, eğitim ile geliştirilebilecek becerileri hedeflediği için güdü, vb. soyut kavramlar dışındandır. Buna ilaveten, örneklemin büyük bir kitleyi kapsamaması, İEA alanında yeni geliştirilen bir model uygulaması olması nedeniyle, faktör geçerliliği yerine kapsam geçerliliği uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2012, s. 168). Kuramsal altyapısına göre, ölçme aracındaki okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili tüm maddelerin tamamının değerlendirilmesi gerekliliği sebebiyle kapsam geçerliliği ölçme aracının geliştirilmesinde özellikle tercih edilmiştir (Rubio vd., 2003; Vaneziano & Hooper, 1997; Yurdugül, 2005). Ayrıca, kapsam geçerliliği, sosyal bilimlerde, eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya çıkarılmasında, alt yeterlilikleri, yerleşmiş ve sağlam literatüre dayalı belirlenebilen sosyal bilimlerdeki araştırmaların veri toplama aracı geliştirme sürecinde kullanılmaktadır. Kapsam geçerliliği ile hazırlanmış veri toplama araçları, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik araştırmalarda başlıca öneme sahip olması nedeniyle bu teknik tercih edilmiştir (Haynes, Richard & Kubany, 1995; McGartland vd., 2003; Vaneziano & Hooper, 1997). Kuramsal form, aynı zamanda, belirlenmiş geçerlilik ve iyi psikometrik niteliklere sahip veri toplamayı sağlar (Lynn, 1986). Kuramsal formda kapsam geçerliliği, bir aracın belirli bir içeriği ne ölçüde yansıttığını ifade eder. Maddelerin, literatür içeriği ile uyumluluğunu ve geçerliliğini,

uzman görüşü ile değerlendirmek, içerik kalitesini belirlemek için en sık kullanılan strateji olarak bilinmektedir (Perz & Martinez, 2008). Uzman görüşü, konu ile ilgili çalışmaları, uzmanlığı ve deneyimi olan kişilerin oluşturduğu bir panelin ortak bir görüş bildirmesidir (Clements & Pawloski, 2015). Uzman görüşü tekniği çerçevesinde içerik geçerliliğini belirleme, eğitim yönetimi dahîlinde farklı çalışmalarda kullanılmıştır (Lawshe, 1975). Mesela çeşitli ölçeklerdeki maddelerin doğrulanmasında (Obando, 2009), bir okulda öğretmenlerin pedagojik gözlem kriterlerinin oluşturularak doğrulanması (Vargas & Lopez, 2016) gibi araştırmalarda tercih edilmiştir. Değerlendirme amaçlı ölçme araçları ve geçerlilik süreçlerini incelemek için 63 araştırmayı kapsayan bir meta-analiz çalışmasında, içerik geçerliliğinde literatür ve buna göre hazırlanan içeriğin uzmanlar tarafından değerlendirilmesinin daha yararlı bulunduğu ifade edilmiştir (Brookhart & Chen, 2015). Her ne kadar uzman görüşü ekonomik görünmese de literatüre dayalı maddelerin geçerliliğinin belirlenmesi için gerekli ve güvenilir olarak kabul edilmeldir (Gomez, Cano & Diaz, 2019). Bu nedenle bir eğitim değerlendirme aracı olarak kabul edilebilecek KOYYE envanterlerinde, kuramsal form ve kapsam geçerliliği tekniği, madde kriterlerinin belirlenmesi için uygun görülmüştür.

Diğer taraftan, EİA bir öğrenme hedefleri envanteri (Jonassen vd., 1999) olması nedeniyle, kapsam geçerliliği hesaplama kolaylığı, anlaşılabilirlik, salt uzlaşı, anlaşma yerine içerik ile ilgili uzlaşıya odaklanma, tutarlılık yerine bir ortak görüşe odaklanması, hem madde hem de ölçek sağlanması açısından avantajları olması (Polit, Beck & Owen, 2007); lokal ve durumsal ihtiyaçlara göre değişken boyutlar içerme olasığındaki yönetici eğitim ihtiyacı analiz modelinin denenmesi için uygun ve güvenilir bir teknik olarak kabul edilebilir. Bu envanterin kapsam geçerliliği formunda hazırlanması, EİA amaçlı çok daha geniş çaplı örneklem için deneysel form uygulanabilmesi adına bir alt yapının oluşturulması ayrıca amaçlanmıştır (Rubio vd., 2003). Buna göre envanterin oluşturulmasında iki aşama uygulanmıştır:

1. **Aşama:**

Envanter geliştirme sürecinde, okul yöneticilerinin ana yeterlikleri, kuramsal altyapısında teknik/yönetsel, kavramsal ve insani beceriler başlıkları altında, altında 34 alt yeterliğe (Ak Küçükçayır, 2021) ilaveten Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Daire Başkanlığının 'Okul Yöneticilerinin Performans Değerlendirme Projesi' kapsamında hazırladığı bireysel performans değerlendirme envanterinden eklentiler yapılmıştır. Buna göre, Teknik/yönetsel ana yeterlik alanına 8 alt yeterlik alanı eklenerek Türk Millî Eğitim örgütlerinin yapılarına

göre yerel ve örgütün yapısal ihtiyaçlara cevap verebilecek bir veri toplama aracı oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonuçta toplam, üç ana yeterlik alanı altında, 42 alt yeterlik alanı ve 323 madde davranış belirlenerek bir havuz oluşturulmuştur. Bütün bu çalışmaların sonucunda, envanter taslağı panelistlerin görüşlerine sunulmak üzere hazırlanmıştır.

2. Aşama:

Bu süreci takip ederken Rubio vd. (2003) kapsam geçerliliğin gerektirdiği tüm aşamalar uygulanmıştır. Taslak olarak oluşturulan madde havuzunun alanda üç uzman tarafından ön değerlendirilmesinin yapılmıştır. Değerlendirme panelindeki uzman sayısının fazlalığının, envanterin kapsam geçerliliğini güçlendirmesi nedeniyle değerlendirme için eğitim yönetiminde yönetim ve liderlik alanlarında uzmanlığı bulunan ve okul yöneticilerinin yeterlikleri konusunda çalışmış akademisyenler ve iki okul yöneticisininde aralarında bulunduğu 20 uzmana davetiye gönderilmiştir (McKenzie vd.,1999; Rubio vd., 2003; Vaneziano & Hooper, 1997). Panel katılımcısı olmayı kabul eden 12 akademisyen ve bir okul yöneticisinden 11 uzman dönüş yapmıştır. Panelistlerle öncelikle, yüzeysel ve kapsam geçerliliği çalışılmıştır.

Kapsam geçerliliği ölçümü için en yaygın kullanılan Lawshe (1975) tekniğine göre hazırlanan nicel veri toplama aracı panelistlere gönderilmiştir. Bu yöntem, tesadüfen oluşmuş ögelerin ortadan kaldırılmasına izin veren yönergeler sağlar ve sadece her bir ögenin içerik geçerliliğinin objektif bir ölçüsünü sağlamakla kalmaz, aynı zamanda tüm öğelerin referans ortalamasının alınması da bir bütün olarak anketin genel içerik geçerliliği için tek bir değer verir (Lawshe, 1975). Bu yöntemin uygulanmasındaki avantajları, içerik geçerliliği kolayca belirlenebilen ve objektif bir sayısal indeks ile karakterize edilen sağlıklı bir anket oluşturulmasını sağlamasıdır (Veneziano & Hooper, 1997). Panel üyeleri her bir ögenin;

- Gerekli (1)
- Yararlı ama gerekli değil (2)
- Gerekli değil (0) seçeneklerinden biri ile değerlendirmişlerdir.

Anketin amacına ulaşmak için panelistlerin cevapları bir araya toplanmış ve her bir madde için "gerekli" olduğunu tercih eden bireylerin sayısı belirlenmiştir. Lawshe (1975)'e göre, panelistlerin % 50'sinden fazlası, ögenin zorunlu (1) olduğunu belirtiyorsa, bu ögenin içerik geçerliliğine sahip olduğunu ileri sürülebilir. Ayrıca, bir ögenin zorunlu olduğunu belirten panelistler ne kadar çok ise içerik geçerliliği o kadar fazla olmaktadır. Bu varsayımlara

dayanarak, Lawshe aşağıdaki içerik-geçerlilik oranı formülünü geliştirmiştir: Puanlamalar, geri dönüşler oldukça, değerler SPSS paket programı kullanılarak kapsam geçerlilik oranı (KGO), Lawsche formülüne göre hesaplanmıştır (Lawshe 1975; Rubio vd., 2003; Gomez, Cano & Diaz, 2019):

$$KGO = \frac{N_G}{N/2} \text{-} 1$$

Burada; N_G, maddeye "Gerekli" diyen uzmanlar" sayısını ve N ise madde ile ilgili görüş belirten toplam uzman sayısını göstermektedir. Yukarıdaki eşitliğe göre; panele katılan uzmanların yarısı madde ile ilgili "Gerekli" seçeneğini işaretlemişse o maddenin KGO=0, yarısından fazlası "Gerekli" işaretlemişse KGO>0 ve uzmanların yarısından fazlası "Gerekli" seçeneğini işaretlememişse KGO<0 olacaktır. Buna göre KGO 0 ve negatif olan maddeler doğrudan elenmiş; KGO değerleri pozitif çıkan maddelerin ise KGİ değerleri test edilmiştir. Daha sonra hesaplanan Kapsam Geçerlilik İndeksleri (KGİ) istatistiksel anlamlılık için gereken düzeylerle karşılaştırılmıştır. 11 paneliste göre α=0,05 istatistiksel anlamlılık için minimum 0,636 KGİ değer olarak belirlenmiştir (Ayre & Scally, 2014; Rubio vd., 2003; Vaneziano & Hooper, 1997). Buna göre aşağıdaki Tablo 9 referans alınarak madde değerleri hesaplanmıştır:

Tablo 9

α=0,05 Anlamlılık Düzeyinde KGO Değerlerinin Minimum/Kritik Değerleri (KGÖ= CVR critical)

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	1.000	23	0.391
6	1.000	24	0.417
7	1.000	25	0.440
8	0.750	26	0.385
9	0.778	27	0.407
10	0.800	28	0.357
11	**0.636**	29	0.379
12	0.667	30	0.333
13	0.538	31	0.355
14	0.571	32	0.375
15	0.600	33	0.333
16	0.500	34	0.353
17	0.529	35	0.314
18	0.444	36	0.333
19	0.474	37	0.297
20	0.500	38	0.316
21	0.429	39	0.333
22	0.455	40	0.300

Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47*(1), 79–86 makalesinden alınmıştır.

Maddelerin hesaplanan KGO değerlerine göre hesaplanmış KGİ tablosu EK 1'de gösterilmiştir. KGİ hesaplamasına göre madde analizi yapılmış ve düşük değerli maddeler elenmiştir. Tüm ölçek için KGİ>=KGO sonucu elde edildiğinde ölçeğin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bu süreç, alt yeterliklere göre belirlenen davranış maddelerinin, envanterin uygulanabilir madde sayısına ilk turda ulaşılmıştır (Vaneziano & Hooper, 1997; McGartland vd., 2003; Rubio vd., 2003). Bu işlemler sonusunda, üç ana yeterlik alanı, 42 alt yeterlik ve 323 maddeden oluşan enventer, madde sayılarının elenmesi sonucu, teknik/yönetsel ana yeterlik alanı çoğunlukta olmak üzere, 35 alt yeterlik ve 115 madde olarak oluşturulmuştur.

Veri toplama aracı, okul yöneticiler için öz değerlendirme, öğretmenlerin ve velilerin okul yöneticilerini değerlendirecekleri üç ayrı form olarak düzenlenmiştir. Ayrıca bu aşamada, panelistlerin önerilerine göre, veli ve öğretmenler için envanter adapte edilerek uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Öğretmen ve yönetici envanterleri için dokuz; veli envanteri için yedi adet demografik bilgi cümlesi eklenmiştir. Bütün formlar, beşli Likert olarak hazırlanmıştır. Buna göre "1-Hiç katılmıyorum, 2-Katılıyorum, 3-Kısmen katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Çok katılıyorum" seçenekleri mevcuttur. Veli anketine, diğerlerinden farklı olarak daha sağlıklı veri elde edebilmek adına (0) kod ile 'Fikrim yok' seçeneği ilave edilmiştir. Son olarak ölçme aracının uygulama öncesinde, yüzeysel geçerlilik için tekrar panelistlere gönderilmiş ve önerilerine göre son düzeltmeler yapılmıştır. Son adımda, yirmişer kişilik örneklem dışı katılımcılarda envanterler denenmiş ve geribildirimlere göre tekrar gözden geçirilmiştir. Bu aşama sonunda KOYYE Okul Yöneticisi Öz değerlendirme, KOYYE Öğretmen değerlendirme ve KOYYE veli değerlendirme envanterleri olarak isimleri verilerek ölçme araçları son hâline getirilmiştir (EK 2).

Öğretmenler için uyarlanan envanterde soru ekleri değiştirilerek, yönetici envanterindeki madde sayısı eksiksiz yer almıştır. Veli anketinde ise uzmanların ortak görüşleri gereği 09.02.2012 tarihli 2899 sayılı ve halen yürürlükte olan OAB görevleri tanımlayan MEB Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin 6.Madde a-b-c-ç-d-ı-i- j-k fıkraları ve 13. madde 2. Fıkrası gerekçe gösterilerek (http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1532.pdf), 26 maddeden oluşan Kavramsal ana yeterlik alanındaki madde sayısı, 14 maddeye düşürülmüştür. Böylece, yönetici ve öğretmen anketleri toplam 115 madde iken; veli anketi madde sayısı toplam sayısı 103 olarak belirlenmiştir. Buna göre, yönetici, öğretmen ve veli için adapte edilen envanterlere ait bilgiler Tablo 10'da görülebilir:

Tablo 10

KOYYE Envanterlerine Ait Bilgiler

KOYYE	Teknik ve yönetsel yeterlikler	Kavramsal yeterlikler	İnsani yeterlikler	Toplam Madde sayısı
Yönetici	74	26	15	115
Öğretmen	74	26	15	115
Veli	74	14	15	103

Güvenirlik

Bu aşamada, Cronbach Alpha katsayısı yöntemi ile güvenirlik çalışması yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık kat sayısı hem envanterin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir. KOYYE envanterlerinin güvenirliğini kestirebilmek amacıyla aşağıdaki tabloda demografik bilgileri belirtilen deneklerden veri toplanmıştır.

Envanterlerin güvenirlik çalışması için toplanan veriler COVID 19 salgını sebebiyle karantina süreci denk geldiği için genel ulaşılabilir evrenden rastgele seçilmiş ve elektronik ortamda uygulanmıştır. Buna göre toplam 395 kişi araştırmaya katılmıştır. Örneklem grubunun tamamında 237 kişi kadın, 158 kişi erkektir. Buna göre her envanter için deneklere ait bilgiler Tablo 11'de verilmektedir:

Tablo 11

Katılımcılara Ait Bilgiler

Bilgiler		Yöneticiler	Öğretmenler	Veli	Toplam
Cinsiyet	Kadın	42	128	67	237
	Erkek	78	42	38	158
Medeni durum	Evli	103	137	94	
	Bekâr	17	33	11	
Yaş	21-30	2	23	7	
	31-40	39	57	42	
	41-50	44	60	36	
	51 ve üzeri	35	30	20	
Çalıştığınız okul	İlkokul	51	81	-	
	Ortaokul	31	32	-	
	Lise	37	57	-	
Mesleki kıdeminiz	1-10 yıl	13	41	-	
	11-20 yıl	40	61	-	
	21-30 yıl	42	51	-	
	31 ve üzeri	25	17	-	
Branşınız	Sınıf öğretmeni	45	67	-	
	Türkçe–Sosyal Alanlar	27	23	-	
	Matematik–Fen Bilimleri	20	28	-	
	Güzel-Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi vb.)	6	8	-	
	Diğer	24	44	-	
Öğretmenlik deneyiminiz	1-10 yıl	43	49	-	
	11-20 yıl	60	85	-	
	21-30 yıl	-	19	-	
	31 ve üzeri	16	15	-	
Yöneticilik deneyiminiz	1-10 yıl	67	39	30	
	11-20 yıl	43	5	10	
	21-30 yıl	-	-	8	
	31 ve üzeri	10	2	3	
	Yöneticilik deneyimim yok	-	123	-	
	Diğer (veli)	-	-	54	
Eğitim durumunuz	Ön lisans	1	3	8	
	Lisans	88	120	45	
	Yüksek lisans	29	46	21	
	Doktora	1	1	-	
	İlkokul (veli)	-	-	4	
	Lise (veli)	-	-	27	
Mesleğiniz (veliler için)	Memur	-	-	35	35
	İşçi	-	-	7	7
	Serbest çalışan	-	-	11	11
	Akademik personel	-	-	2	2
	Diğer	-	-	50	50
Toplam		120	170	105	395

KOYYE envanterine ait üç ayrı ölçeğin toplam ve üç alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12

KOYYE Ölçekleri Güvenirlik Bulguları (Cronbach Alfa Katsayıları)

KOYYE Ölçeği	Teknik ve yönetsel yeterlikler	Kavramsal yeterlikler	İnsani yeterlikler	Genel değer	Madde-test korelasyonu
Yönetici	0,99	0,95	0,933	0,98	0,37-0,77
Öğretmen	0,99	0,98	0,98	0,99	0,65-0,90
Veli	0,99	0,97	0,97	0,99	0,66-0,88

Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Ölçeğin madde-test (Item-Total) korelasyonunda eksi değerler olmamakla birlikte her ölçeğin madde yukarıdaki tabloda madde değerlerine göre 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 171)**.** Değerler incelendiğinde, ölçeğin madde-test (Item-Total) korelasyonu 0,37 ile 0,90 arasında olduğundan, hazırlanan bu ölçeğin güvenirlik değerlerinin yüksek ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Basım & Şeşen, 2006).

KOYYA Geleneksel Anketi (Survey)

Bu araştırmada diğer nicel veri toplama aracı olarak KOYYA Geleneksel anket uygulanarak tarama çalışması yapılmıştır. Tarama (survey), EİA literatütünde, ilk ve en sık uygulanan, geleneksel bir teknik olarak bilinmektedir (Anderson, 1994; Mahler & Monroe 1952; Mc Gehee & Thayer, 1961; Moore & Dutton, 1978). Tarama araştırmalarının temel amacı, araştırma konusu ile ilgili istatistiksel bilgiler üretmektir. Bu araştırmada, evren içinden farklı grupların belirlenerek toplanmasından dolayı kesitsel tarama türü kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2010; Clark-Carter & Marks, 2004). Kesitsel tarama, evren içindeki farklı gruplar belirleyerek veri toplamaktır (Fraenkel & Wallen, 1990; Mertens, 1998). Eğitim kategorileri veya konularına araştırmak için, mesleğin gereklerine göre, konular, iletişim becerileri, güdülenme, teknik ve görev yeterlilikleri gibi kategorilere ayrılarak açık uçlu sorularında yer aldığı geleneksel anket, envanter dışında farklı açıdan veri toplanabilecek esnek soru çeşitlerinin kullanılabileceği, daha kolay anlaşılır bir veri toplama seçeneği olarak kabul edilebilir (Pennington, 1980; Preskill, 1991; Rummler, 1987).

Veri toplama aracı olarak bu araştırmada kullanılan KOYYA Geleneksel anket, halen MEB dahîlinde etkin kullanılan hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme amaçlı kullanılan geleneksel anket formunun KOYYE kuramsal alt yapısına adapte edilmesiyle oluşturulmuştur. Anket, EİA literatürüdeki çoklu paydaş talebine göre yönetici (özdeğerlendirme)-öğretmen-veli anketleri olarak uyarlanmıştır. Tarama anketi için, demografik bilgiler, beş seçenekli derecelendirme (hiç/az/orta/çok/tam) olmak üzere toplam 35 madde ve bir açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Çalışmanın bu aşamasında, uzman görüşüne göre alt yeterliklerin sadeleştirilmesi sebebiyle, veli-öğretmen ve yönetici anketleri eşit içerikte uygulanmıştır. Anket kağıdı, uygulama öncesi uzman görüşü alınarak COVID 19 salgını nedeniyle ulaşılabilir evrenden rastgele yirmişer kişiye uygulanarak deneme çalışması yapılmış bu çalışma sonucundaki düzenlemelerle anket son hâline getirilerek elektronik uygulamaya hazır hâle getirilmiştir (EK 3). Buna göre KOYYA Geleneksel anketlere göre bilgiler Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13

KOYYA Geleneksel Anketlerine Ait Bilgiler

KOYYA Geleneksel Anket	Demografik bilgiler	Anket maddeleri	Açık uçlu sorular
Yönetici	9	35	1
Öğretmen	10	35	1
Veli	9	35	1

Geçerlik

KOYYA Geleneksel anketleri, KOYYE envanterleri geliştirme aşamasında, envanterde yer alan alt yeterlik başlıklarının MEB dahîlinde halen etkin kullanılan hizmet içi eğitim ihtiyacı analiz anketinin kombinasyonu ile oluşturulması sebebiyle, envanterlerin geçerlik sürecinde panelist görüşlerine göre düzenlenmiştir. Yüzeysel ve dil geçerlilikleri kontrol edildikten sonra örneklem benzeri ayrı bir grupta uygulamadan önce test edilerek son düzenlemeleri yapılmıştır.

Güvenirlik

Bu aşamada, Cronbach Alpha katsayısı yöntemi ile güvenirlik çalışması yapılmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hem anketlerin tümü hem de alt boyutlar için ayrı ayrı hesaplanmış ve güvenirliğin bir ölçütü olarak belirlenmiştir. KOYYA Geleneksel anketlerin

güvenirliğini kestirebilmek amacıyla Tablo 14'te demografik bilgileri belirtilen deneklerden veri toplanmıştır.

Anketlerin güvenirlik çalışması için toplanan veriler COVID 19 salgını sebebiyle karantina süreci denk geldiği için genel ulaşılabilir evrenden rastgele seçilmiş yönetici, öğretmen ve velilere elektronik ortamda uygulanmıştır. Buna göre toplam 348 kişi araştırmaya katılmıştır. Örneklem grubunun tamamında 260 kişi kadın, 88 kişi erkektir. Her anket için deneklere ait bilgiler Tablo 14'de verilmektedir:

Tablo 14

Katılımcılara Ait Bilgiler

Bilgiler		Yöneticiler	Öğretmenler	Veli	Toplam
Cinsiyet	Kadın	20	76	164	260
	Erkek	29	23	36	88
Medeni durum	Evli	41	83	175	299
	Bekâr	8	16	25	39
Yaş	21-30	0	12	13	25
	31-40	14	38	124	176
	41-50	22	30	8	60
	51 ve üzeri	13	19	-	32
Çalıştığınız okul	İlkokul	23	31	-	54
	Ortaokul	16	58	-	74
	Lise	10	10	-	20
Mesleki kıdeminiz	1-10 yıl	2	22	-	24
	11-20 yıl	9	40	-	49
	21-30 yıl	24	29	-	53
	31 ve üzeri	14	8	-	22
Branşınız	Sınıf öğretmeni	20	28	-	48
	Türkçe–Sosyal Alanlar	9	15	-	24
	Matematik–Fen Bilimleri	5	17	-	22
	Güzel-Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi vb.)	4	10	-	14
	Diğer	11	29	-	40
Öğretmenlik deneyiminiz	1-10 yıl	13	49	-	62
	11-20 yıl	16	85	-	101
	21-30 yıl	10	19	-	29
	31 ve üzeri	10	15	-	25
Yöneticilik deneyiminiz	1-10 yıl	23	28	40	91
	11-20 yıl	13	-	14	27
	21-30 yıl	8	2	3	13
	31 ve üzeri	5	-	1	6
	Yöneticilik deneyimim yok	-	69	-	69
	Diğer (veli)	-	-	142	142
Eğitim durumunuz	Ön lisans	1	1	27	29
	Lisans	30	77	61	168
	Yüksek lisans	17	21	6	44
	Doktora	1		-	1
	İlköğretim (veli)	-	-	30	30
	Lise (veli)	-	-	76	76
Mesleğiniz (veliler için)	Memur	-	-	46	46
	İşçi	-	-	17	17
	Serbest çalışan	-	-	17	17
	Akademik personel	-	-	3	3
	Diğer	-	-	117	117
Toplam		49	99	200	348

KOYYA Geleneksel Anketlerine ait üç ayrı anketin toplam ve üç alt boyutun kendi içlerinde hesaplanan güvenirlik katsayıları Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 15

KOYYA Anketleri Güvenirlik Bulguları (Cronbach Alfa Katsayıları)

KOYYE Ölçeği	Teknik ve Yönetsel Yeterlikler	Kavramsal Yeterlikler	İnsani Yeterlikler	Genel Değer	Madde-test Korelasyonu
Yönetici	0,988	0,987	0,933	0,988	0,60-0,91
Öğretmen	0,994	0,995	0,995	0,994	0,79-0,92
Veli	0,986	0,985	0,986	0,986	0,64-0,89

Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2012, s. 171). Anketlerin madde-test (Item-Total) korelasyonunda eksi değerler olmamakla birlikte her ölçeğin madde değerlerine göre 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012, s. 171)**.** Değerler incelendiğinde, Anketlerin madde-test (Item-Total) korelasyonu 0,60 ile 0,92 arasında olduğundan, hazırlanan ölçme aracının güvenirlik değerlerinin yüksek ve kabul edilebilir olduğu görülmektedir (Basım ve Şeşen, 2006).

Nitel Uygulamalar

Kritik Olay Tekniği (KOT)

KOT (kritik olay tekniği), doğası gereği nitel metodun çatısı altında yer alan fakat ampirik özellikler gösteren rasyonel bir analiz çeşididir. KOT, bilimsel araştırmalarda da kullanılmakla beraber ilk çıkış noktası eğitim ihtiyacı analiz amaçlı işletme ve personel yönetimi alanıdır (Butterfield vd., 2005; Chell, 2004; Flanagan, 1954; Gremler, 2004). KOT, yukarıdaki anlatılan klasik uygulama akışına göre, her ne kadar niteliksel bir çalışma olarak bilinse de (Creswell, 1998; Murray, 2003), bazı araştırmacılar, somut verileri ölçülebilir, kanıtlanabilir iş ve görev analizi bağlamında net sonuçlar verebilmesinden dolayı pozitivist ve ampirik araştırma geleneğine yakın olarak görülmüştür (Chell, 2004). Yine de KOT, nitel bir araştırma tekniği olarak kabul edilmektedir ve belirli bir olayın deneyimi ve subjektif gözlemlerin hikâyeleştirilerek anlatılması, köken olarak endüstriyel psikolojiden gelmesi, veri toplama tekniği ve analizinde kategorilendirme, anlatı formunun kullanılması yolu ile yapılması nitel bir teknik olduğunu gösterir (Creswell, 1998). Corbally (1956), uzun zaman

önce, eğitim araştırmaları, özellikle öğretim ve idari yeterlilik alanlarında davranışa artan bir vurgu yaptığını, bu tür araştırmaların ilerletilmesinde, hiçbir yöntemin kritik olay tekniğinden daha fazla umut vaad etmedeğini ifade etmesi de bu tekniğin bu çalışmada yer almasının yerinde olabileceğini göstermektedir. KOT, gerçek hayattaki hesaplar hakkında nitel, açıklayıcı verilerin sağlandığı epistemolojik bir süreç (Di Salvo, Nikkel & Monroe, 1989, s. 554-555) olması nedeniyle bu araştırmanın kuramsal altyapısına göre araştırma amacına uygun bir veri toplama aracı olarak eğitim yönetimine uyarlanmıştır.

Kritik olay tekniği literatüründe, yapılan çalışmanın hangi sektörde ne amaçla yapılmış olmasına göre farklı analiz tekniklerden bahsedilmektedir (Trepal, Bailie & Leeth, 2010). Pek çok araştırmacı kritik olay tekniğinde, en önemli ve en zor aşamanın çok sayıda kritik olayın sınıflandırılması ve yorumlanmasının yapıldığı veri analizi basamağı olarak nitelendirmişlerdir. Çünkü diğer nitel araştırma tekniklerinde olduğu gibi, kritik olayda takip edilecek belirli yollar yoktur (Flanagan,1954; Oaklief, 1976; Woolsey, 1986). Her araştırmanın amacı ve kullanılacağı sektör, uygulamanın yapıldığı hedef kitle (katılımcılar), anlatılması istenen olayların çeşidi ve yapısı farklılık gösterebilir. Aslında bu basamakta amaç veriyi kullanışlı bir şekilde özetleyen ve tanımlayan bir kategori şemasıyla göstermektir (Flanagan, 1954, s. 344). Kritik olay tekniğinde, nitel araştırmanın doğasına uygun olarak, verilerin yönlendirmesine göre, keşfedilmeyen olguları keşfetmek ve anlamlandırmak için tümevarim yaklaşımı geleneksel olarak kullanılır. Fakat bu çalışmada, kuramsal altyapıya göre veri analizi yapıldığı için tümdengelim yaklaşımı, var olan ana ve alt kategorileri nitelikli hâle getirmek amaçlı kullanılmıştır (Butterfield vd., 2005). Bu araştırmada KOT, uygulama geleneğine göre, okul yöneticisi dışındaki diğer katılımcılara uygulanmıştır. Uygulamada, katılımcılardan, gözlem ve geriye dönük hatırlanan kritik olayların yazılı, görüşme veya odak grup ile detaylanarak sıralanması istenmiştir. Bu sıralamalarda sınırlama getirilmemiştir.

KOT analizi kendi literatürüne göre beş aşamada gerçekleştirilmiştir (Flanagan, 1954):

1. Çalışılan faaliyetlerin genel amaçlarını tespit edilmesi: Bu aşamada, KOYYE kuramsal altyapısına göre hazırlanmış literatüre göre sahip olmaları beklenen yeterlik alanları, okullarının bulunduğu çevre ile ilgili bilgiler elde edilmiştir.
2. Planlama ve detayları belirleme: Bu aşamada, ilk aşamada edinilen bilgiler doğrultusunda veri toplama aracı olarak bir form hazırlanmıştır. KOT ile ilgili *Kritik Olay Tekniği Veri Toplama Protokolu* (EK 4) hazırlanarak, bu formda soruların ve olayların nasıl sorulacağı kararlaştırılmıştır.

3. Veri toplama: Bu aşamada ise KOT ile ilgili *Kritik Olay Tekniği Veri Toplama Protokolu* ile katılımcılara örnekleri ile birlikte yöntem hakkında geniş bilgi verilmiştir. Bu protokole eklenen araştırma formunda ise açık uçlu sorular yardımı ile katılımcılara öncelikle, okul yöneticisi ile ortak çalışmaları sırasında, gözlemledikleri/şahit oldukları/deneyimledikleri, olumlu ve olumsuz algıladıkları en az üç sayıda olayı nedenleri ile birlikte detaylı olarak ifade etmeleri istenmiştir.
4. Veri analizi: Veri analizinde gerekli veri ayıklaması yapıldıktan sonra veriler, içerik analizleri yapılarak ana ve alt kategorilere göre kategorize edilmiş; betimsel analizler ile yorumlanmıştır. Ana ve alt kategoriler, araştırmanın kuramsal altyapısına göre ana ve alt yeterlilik alanlarıdır.
5. Rapor yazımı: Bulgular ve yorum raporlanmıştır.

Olgubilim Araştırması

Bu basmaktaki araştırma, nitel yaklaşımlardan fenomenolojik (olgu bilim) yaklaşımıyla gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji (olgubilim) deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Tümüyle yabancı olunmayan, aynı zamanda tam içeriğini kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için fenomenoloji uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 78). Bu araştırmada, derinlemesine incelenecek olgu, *okul yöneticisinin eğitim ihtiyacıdır*. Bu sebeple, nicel veri toplama araçları ile EİA çalışması yapılan okullar içinde kritik özellikleri saptanan bir okulun, okul yöneticilerinin durumsal nedenlerle mevcut olabilecek ihtiyaçlarının detaylı analizi ile olası farklı eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Veri toplama aracı olarak yeterlikleri ve okul yöneticisi görevlerini de içerecek şekilde yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorularla görüşme formu (EK 6) oluşturulmuştur. Bu formun sonunda, mevcut okul yöneticisinin eğitim ihtiyacına göre görüşlerini ve nedenlerini açıklamalarına olanak veren kuramsal altyapıya göre hazırlanmış yeterliklerin özet bir tablosu verililerek katılımcılardan bu tabloyu cevaplandırmaları istenmiştir. Tabloda, veri toplama araçları hazırlama esnasında üç ayrı uzman görüşü alınarak üç ana yeterlikler altından belirlenen toplam 22 alt yeterlik içeren maddelerin gerekçeleri ile ‘gerekli’ veya ‘gerekli değil’ seçenekleri sunulmuştur.

Patton (2003)'a göre, görüşme, bir bireyin bakış acısıyla deneyimler, tutumlar, yorumlar, zihinsel algılar gibi kişiye özel gözlenemeyen bilgileri kişinin kendi ifadeleri ile açıklık kazandırmaktır. McClelland (1994b)'a göre ise görüşmeler, eğitim ihtiyacı analizi sürecinin en önemli parçasıdır. Bu nedenle KOYYE envanteri için oluşturulan mesleki yeterliklerin belirlendiği kuramsal altyapı ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu hazırlanarak kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Her iki nitel çalışmada, nitel araştırma aşamalarında uygulanan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yerine getirilmiştir. KOT için kuramsal çerçevede belirlenen geçerlik ve güvenirlik çalışmaları (Alfonso, 1997; Butterfield, 2001; Eilbert, 1953; Flanagan, 1954; McCormick, 1994; Maxwell, 1992; Woolsey, 1986) bunlara ilaveten uygulanmıştır. KOT için, kritik olayların %25 belirlenerek bağımsız bir uzman tarafından araştırmacının hazırladığı kategorilere tasnif etmesi istenmiştir (Flanagan,1954). Buna göre, öncelikli olay elemesi yapılmıştır. Flanagan (1954) olaylarla ilgili verilen detay düzeyinin, kritik olayın doğruluğunu attırıcı olduğunu ifade eder. Olayla ilgili genel veya belirsiz tanımların olduğu, veri değeri olayan ifadeler ayıklanmıştır (Flanagan, 1954; Woolsey, 1986). Bu eleme kriterine göre veri seti hazırlanmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik ile ilgili olarak, araştırmacının yaptığı kategoriler ve ayırımlar bu alanda iki uzmana sunulmuş ve uzlaşı sağlanmıştır (Alfonso, 1997; Butterfield, 2001; Eilbert, 1953; Flanagan,1954; McCormick, 1994). Ayrıca katılımcılar tarafından da teyit görüşmesi ile değerlendirilmiştir (Maxwell, 1992). Teorik geçerlilik ve güvenirlikte ise (Maxwell, 1992) ise araştırma konusunun literatürü ile veri analizindeki kategori başlıkları ve kategorize edilen verilerin örtüşüp örtüşmediği incelenmiştir (Alfonso, 1997; Butterfield, 2001).

Öncelikle, araştırmanın tek bir okulda yürütülmesi, hem ilkokul hem de ortaokul bölümündeki müdür yardımcıları ve öğretmenlerle etkileşime girebilmek adına kaliteli veri toplama süreci lehine avantajlı olmuştur. COVID 19 salgın ortamı, hastalık korkusu gibi bu dönemde baskın olan çekinceler göz önüne alınarak katılımcılara, yüz yüze görüşme seçeneği ile birlikte interaktif ortamda video görüşme seçenekleri de sunulmuştur. Mesai saatleri dışında telefon veya bilgisayar üzerinden yüz yüze görüşmelerde daha ayrıntılı ve uzun süreli görüşme fırsatı oluşmuştur. Yüz yüze görüşmek isteyen katılımcılar ise salgın sebebiyle, sadece idari görevler, ziyaret veya imza verme gerekçeleri ile geldikleri için rahat

görüşme yapılabilecek bir zaman dilimi planlanabilmiştir. İsteğe göre, bireysel veya odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Olgu bilim çalışmasında, okul yöneticileri yeterlikleri ile ilgili araştırmanın kuramsal altyapısına göre hazırlanmış yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış soruların tüm katılımcılara yöneltilmesi nedeniyle, konu ile ilgili farklı yorum ve bakış açıları veri zenginliğini arttırması beklenmiştir. Veri toplama aracının yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış kuramsal bir çerçeye göre hazırlanmış olmasının, araştırmanın tutarlılığını sağladığı söylenebilir. Görüşmelerde, katılımcıların ifadeleri kavramsallaştırılarak ve özetlenerek teyid soruları yöneltilmiş; böylece verilerin geçerliliğine ve güvenirliğine ortak bir katkı sağlanmıştır. Özellikle odak grup görüşmelerinde katılımcıların, bireysel yorumları genişleterek destekleyici veya farkındalık geliştirici sondalarla doğal akışta katkıda bulundukları gözlemlenmiştir. Bulgu ve yorum aşamasında ise katılımcılarla iletişim içinde doğrulama yoluyla devam edilmiştir. Buna göre, araştırmanın nitel uygulamalarında, geçerlik ve güvenirlik için katılımcı teyidi ve bağımsız bir uzmanın görüşleri alınmıştır. Diğer taraftan, inandırıcılık için uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi, katılımcı teyidi yapılırken aktarılabilirlik için ayrıntılı betimleme, amaçlı örnekleme, tutarlılıkta ise; tutarlılık incelemesi, teyit edilebilirlikte teyit incelemesi teknikleri uygulanmıştır. *İç geçerlilik* olarak *inandırıcılık*; *dış geçerlilik* olarak *aktarılabilirlik*; *iç güvenirlilik* yerine *tutarlılık*; *dış güvenirlik* yerine ise *teyit edilebilirlik* kavramlarının nitel araştırmalarda tercih edildiği (Lincoln & Guba,1990) göz öznüne alınırsa veri toplama ve analiz esnasında bu aşamaların geçerlik ve güvenirlik adına gerçekleştirildiği söylenebilir. (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 298).

Veri Analizi

Araştırmanın bu aşamasında, araştırma desenine uygun olarak nitel ve nicel veriler bağımsız bir araştırma olarak bağımsız analiz edilmiştir. Yine araştırma literatürüne göre, eş zamanlı gömülü desen araştırmaları, nicel ve nitel araştırmalar bağımsız olarak kabul edilmesi (Creswell, 2009, s. 211; Creswell vd., 2003; Hesse-Biber & Johnson, 2015) veri analizleri, eş zamanlı birbirinden bağımsız olarak yapılmış; elde edilen bulgular, karma metotda literatüre göre belirlenen aşamalara göre birleştirilerek ortak sonuçlar tespit edilmiştir.

Nicel Uygulamalar

Araştırmada, yöneticilerin öğretmen ve velilere göre KOYYE envanterleri ve KOYYA geleneksel anketleri üzerinden vasıflarını çeşitli parametrelere göre ve ayrıca yöneticilerin öz değerlendirmelerini de bu puanlarla karşılaştırmak için yapılan çalışmanın nicel kısmıdır. Bu çalışmada yapılan karşılaştırmalar için nicel ve kategorik ölçümler için tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. KOYYE envanterleri ve KOYYA geleneksel anketlerinde, her 3 grubunda Kolmogorov Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerine göre normallik varsayımı sınanmış; $p<.05$ düzeyinde anlamlı olmaması nedeniyle tüm ölçümlerin normal dağılıma uymadığı görülmüştür. Diğer bir deyişle ±1.0 arasındaki basıklık değeri çoğu psikometrik amaç için mükemmel kabul edilir, ancak belirli uygulamaya bağlı olarak çoğu durumda ±2.0 arasındaki bir değerde kabul edilebilirse de (George & Mallery, 2010) envanterler ve anketler bu aralıktaki değerleri sağlamaktadır. Yine aynı şekilde, -1 ile +1 aralığının dışında kalan çarpıklık değerleri, büyük ölçüde çarpık bir dağılımı göstermiştir (Hair, Black, Babin & Anderson, 2013). Bu nedenle sürekli nicel verilerin parametrik dağılım olmaması sebebiyle post-hoc testlerinde de varyans homojenliği olmaması koşuluna göre uygun testler tercih edilmiştir.

Grupların parametrelerine göre elde edilen alt faktör ve faktör ölçümleri puanlandırılmış ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Nicel sürekli değişkenler için tanımlayıcı istatistikler olarak ortalama, standart sapma, ortanca ve çeyrek değer arası genişlik (IQR) puanları yorumlanmış ve farklılıklar için çeşitli istatistiksel testler uygulanmıştır. Sürekli nicel verilerin varsayımları sağlamaması sebebiyle parametrik olmayan testlerden ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney-U testi; çoklu grup karşılaştırmaları için Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Alt grup karşılaştırmaları için ise yine Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişki normallik ve doğrusallık varsayımları sağlanmadığı için Sperman testi ile incelenmiştir. Tüm testler %5 anlamlılık yani %95 güven düzeyinde yorumlanmıştır. Puanlar, ortalama ve ortanca değerlerine göre grafikler kullanılarak verilmiştir. Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına göre envanter ve anket puanları karşılaştırılmıştır. Her iki ölçme aracında alt yeterlik puanlarının tablolaştırılması ve yorumlamasının kolay takip edilebilmesi adına yapılan *Alt Boyut Başlık Kısaltmaları* EK 5'te verilmiştir. Bu kısaltmalarda, ana yeterlik alanları, Teknik/Yönetsel (T), Kavramsal (K), İnsani (I) olarak kodlanırken; alt yeterlilik alanları ise ana yeterlik alanları kodlarının yanında alfabetik sıraya göre kodlanmış ve gerekli yerlerde tam açıklaması verilmiştir.

KOYYA Geleneksel Anketleri açık uçlu sorulara ait veri analizinde içerik ve betimsel analiz uygulanmış ve kategori yüzde değerleri frekans sırasına göre tablo hâline getirilerek bulgular yorumlanmıştır. Betimsel analizde alıntılar katılımcı anket sıra sayısı ile Ö (öğretmen), Y (yönetici), V (veli) olarak kodlanarak verilmiştir. Açık uçlu soru, yapılandırılmış veya sistematik teknik içinde serbest listeleme tekniği yöntemi (Hudelson & WHO, 1994, s. 14-15) ile tasarlanmıştır. Buna göre anketin 2. Bölümünde yer alan "Sizce hizmet içi eğitim alınması gereken konu varsa, lütfen aşağıdaki boşluğa yazınız. (Not: Hizmet içi eğitim konuları Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Liderlik, Motivasyon, Çatışma Yönetimi, Denetim, Planlama, Ekonomi, Kaynak Yaratma gibi eğitim ve okul yönetimi alanı vb. ile ilgili olmalıdır.)" sorusu ve örnek not eklenerek katılımcılardan anket içeriği dışında görüşlerini belirtmeleri istenmiştir.

Araştırmadaki veri toplama araçlarının teorik altyapısına göre kategoriler belirli olduğu için açık uçlu soru veri analizinde, analiz birimi olarak kod kullanılmış (Jackson & Trochim, 2002); teoriden hareketle kodlama tekniği ile veriler kodlanmıştır (Denzin & Lincoln, 2000; Popping, 2015; Ryan & Bernard, 2000).

Verilerin kodlanmasında, 4 farklı kriter belirlenmiştir:

1. Boş ve geçersiz veriler (Boş bırakılmış veya *Teşekkür ederim /Yok* şeklinde yazılmış veriler)

2. Tüm yeterlik alanlarını kapsayan veriler (*Okul yönetimi/eğitim yönetimi* yazılmış veriler)

3. Anket maddelerinde yer almayan fakat eklenebilecek değerde olan veriler (*Yabancı dil* bilgisi gibi) ve kategoriler ile eşleşmeyen, okul ortamları konusunda farklı konu ve yaklaşımları konu alan ifadeler, alıntılar yardımıyla betimsel analiz edilmiştir.

4. Boş bırakılan, *teşekkür, yeterli, evet, diğer* gibi veri niteliği olmayan ifadeler de veri değeri olmadığı için boş verilere dâhil edilmiştir.

Analiz değeri olan verilerde, açık uçlu soru, listeleme tekniğine göre cevapları analiz ettiği için birden fazla sayıda ve paragraf içi veri değeri olan kelimelerin sıralandığı çok az sayıdaki paragrafların içeriklerine göre kodlama birden fazla yapılmıştır. Betimsel analizlerde ise alıntılar anket sayısı ve örnekleme göre kodlanarak verilmiştir. Yönergede belirtildiği gibi, katılımcıların eğitim ihtiyacı olabilecek yeterlik alanlarını, literatürde yer alan kavramları kullanarak belirtmesi kategorilere göre verilerin dağılımını güvenilir olmasını sağladığı söylenebilir. Anketin ilk bölümünde, alt yeterliklerin ilgili kavramlar kullanılarak hazırlanması, anketin 2. Bölümünde yönergenin de bu yönde yönlendirmesi ile

görüşlerin literatür kavramları kullanılarak verildiği görülmüştür. Bu nedenle bir veya birden çok kavram olan veriler doğrudan kategorilere göre dağıtılmıştır.

Son adımda, KOYYE envanterleri ve KOYYA geleneksel anketlerinin ortak bulgularına göre eğitim ihtiyacı belirlemek adına okul yöneticisi, öğretmen, OAB veli envanter ve geleneksel anket bulgularında eğitim ihtiyacı alt yeterlik sıralamalarının matematiksel ortalamaları hesaplanmıştır. Bu teknikle grupların ortak yeterlik algı düzeyleri puan ortalama bulguları üzerinden belirlenmiştir. Bu tekniğin tercih amacı, her 3 grubun eşit oranda eğitim ihtiyacının belirlemesinin amaçlanmış olmasıdır. Bu grupların birinin ağırlıklı olarak eğitim ihtiyacını belirlemesinin hedeflenmesi halinde, alt yeterliklerin, gruplarda aldığı puan ortalamaları alınabilir. Fakat bu çalışmada, grup sayıların etkisi dışında, her grubun eşit etki düzeyleri hedeflendiği için sıralama ortalamaları uygulanarak grupların ortak sonuçları belirlenmiştir.

Nitel Uygulamalar

Nitel uygulamalarda, nitel veri analizinde kullanılan teknikler, her iki nitel çalışmada uygulanmıştır.

KOT ve olgubilim veri analizinde, içerik ve betimsel analiz uygulanmıştır. Her iki araştırma aynı örnekleme uygulanması sebebiyle, bazı veri niteliği yüksek alıntılar her iki veri setinde katılımcı ifadelerinde yer alması sebebiyle her iki araştırmanın veri analizinde aynı katılımcı kodu ile analiz edilmiştir. Olgu bilim çalışmasındaki görüşme sorularının bir kısmı ve son bölümdeki yeterlik tablosu ile KOT analizi veri toplama araçları için temel literatür olarak hazırlanan KOYYE kuramsal altyapısına göre kategorilere ayrılarak içerik ve betimsel analizleri yapılmıştır. Kuramsal altyapı ve araştırma amaçlarına göre, genel bir çerçeveye göre kodlama yapılmıştır (Yıldırım & Şimşek 2013, s. 264). Diğer bir deyişle, kodlar, öncelikle alt yeterlik alanlarına göre alt kategorilere ayrılırken aynı zamanda ana kategorileri de (ana yeterlik alanların) belirlenmiştir. İçerik analizinin sonuçları, betimsel analiz aşamasında katılımcı ifadeleri ile desteklenmiştir. Alanında bir uzmandan verilerin tema ve kodlamaları ile tasnifi konusunda öneri ve görüşleri alınarak tema ve kodların güvenirliği test edilmiştir. Ayrıca, geçerlilik ve güvenirlik için bu betimlemeler esnasında, verilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Katılımcılardan elde edilen bulgular, kuramsal çerçeve dahîlinde içerik analizi yoluyla ana temalar (ana yeterlik alanları) ve alt temalar (alt yeterlik alanları) belirlenerek bu örüntüye göre betimsel teknikle yorumlanmıştır. Görüşmeler

sırasında sonda sorularla ve özetlemeler yapılarak veri kalitesi arttırılmaya çalışılmıştır. Daha sonra bu kayıtların yazılı dökümü yapılarak veriler ayıklanmış ve veri seti oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek 2013, s. 256-259).

Kritik olay tekniğinde, bunlara ilaveten, katılımcıların sayısı ve olumlu/olumsuz olayların literatüre göre frekans değerleri verilerek Olumlu/Destekleyici temalar ve Olumsuz/Engelleyici temalar olarak KOYYE kuramsal alt yapısına göre kategoriler edilmiştir. Bulgular, içerik ve betimsel analiz ile yorumlanmıştır. İçerik analizine göre bulgular frekans değerlerine göre sıralanarak tablo hâline getirilmiştir (Butterfield vd., 2005). Görüşmeler esnasında KOT ve yazılı nitel veri toplama araçları 38 adet zarf içerisinde teslim edilmiştir ve zarflarda herhangi bir işaret vb. olmaması konusu hatırlatılarak kapalı zarf ile elden teslim alınacağı hatırlatılmıştır. Bu çalışmanın veri analizi aşamasında, kuramsal altyapıya göre kategorilerin araştırmanın amacına göre hazır olması, KOT protokolünün de bu yapıya göre hazırlanması sebebiyle Lockwood (1994) önerdiği veri analizi takip edilerek veriler analiz edilmiştir. Lockwood (1994, s. 78)'e göre en basit haliyle ilk aşamada, alan yazındaki kuramsal altyapı ile kritik olayların içinde yer alacağı bir dizi kategori ve gerekirse alt kategorileri geliştirerek tanımlanmıştır. İkinci aşamada ise her kritik olay, ilgili kategorilere yerleştirilerek olayların her kategorideki frekans sayısı ile sıklığı belirlenmiştir.

Hazırlanan kritik olay protokolü, görüşme esnasında katılımcılara tanıtılarak nitel verilerle birlikte okul yöneticileri ile ilgili hatırladıkları kritik olayları anlatmaları istenmiştir. Görüşme sonrasında ise görüşme protokolü kendilerine özel kapalı zarf içinde teslim edilmiştir. Diğer hatırladıkları olayları yazmak isteyen katılımcılar, protokolü uyguladıktan sonra zarfları ağızlarını yapıştırılmış ve isimsiz, işaretsiz bir şekilde elden teslim etmişlerdir. Geri dönen 36 zarf içinden 8 tane zarfta veri bulunmamaktadır. Diğer 28 zarf içindeki yazılı veriler ve görüşme esansında bahsedilen kritik olayların tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcı sayısı, kritik olay literatürüne göre gerekli olan 25 sayısını aşmış olduğu için güvenilir olduğu söylenebilir (Butterfield vd., 2005; Trepal vd., 2010). Kritik olay tekniği, amacı gereği, sadece okul yöneticisine uygulanmamıştır. Diğer katılımcılardan toplanan verilerden bir veri havuzu oluşturulmuştur. Bu teknikte verilerin anonim olmasına ayrıca önem verildiği için ve katılımcıların tek bir kuruma ait olmasından dolayı bulgularda katılımcı kodları kullanılmamıştır (Trepal vd., 2010).

Nitel araştırmalarda veri havuzu oluşturan veri analizi ve katılımcılara göre dağılım Tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16

Nitel Araştırma Veri Analizi ve Katılımcı Bilgileri

Veri toplama araçları	Katılımcı sayıları
KOT protokolü (basılı)	36 (sadece öğretmenler ve müdür yardımcıları) (8 kişi veri niteliği taşımayan dosya teslim etmiştir.)
Yazılı nitel	37 (okul yöneticisi, veli dahîl görüşme yapılmış tüm katılımcılar)
Görüşme ses dosyaları (KOT ve Olgubilim)	29 (8 kişi görüşmeyi reddettiği için yazılı olarak görüş teslim etmiştir.)

Veri kalitesini ve çeşitliliğini arttırmak adına her iki araştırma için sadece yazılı veri vermek isteyenlere fazladan 33 zarf hazırlanmış; görüşmeye katılmayan veya tekrar yazılı katılmak isteyen katılımcılara elden teslim edilmiştir. Görüşme esnasında dağıtılan zarflar dışında, katılımcılar içinden 8 kişi, sadece yazılı veri teslim etmeyi tercih etmiştir. Odak grup, birebir görüşmeler, katılımcıların tercihine göre uyun oldukları zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Buna göre görüşme esnasında ve sonradan elden dağıtılan toplam zarf sayısı 71'dir. 36 zarf geri teslim edilmiştir.

Nitel veri toplama aşamasında, 686 MB -12 saat 16 dakika 30 saniye süreli ses kaydı alınmıştır. Bu kayıtlardan 263 KB - 53 sayfalık Word dosyası yazılı veri dökümü hazırlanmış ve bu veri havuzu üzerinden veri analizi yapılmıştır.

Nicel ve Nitel Verilerin Birleştirilmesi

Nicel tekniklerin baskın; nitel tekniklerin ise veri niteliğini arttırmaya yönelik gömülü desen stratejisinin (Caracelli & Greene, 1997; Creswell, 2009) bu araştırmada yöntem olarak kullanılması sebebiyle nitel veriler, nicel verileri genişletme amaçlı birleştirilmiştir. Araştırmanın amaçlarına göre, veri toplama araçlarının tek bir kuramsal altyapıya göre geliştirilmesi ve veri çeşitliliği hedeflemesi nedeniyle (Creswell & Plano Clark, 2017) araştırma desenine uyumlu olabilecek veri birleştirme teknikleri ve analitiği, yine kendi literatürüne göre uyumlu olarak tasarlanmıştır. Bu nedenle bu araştırma, veri birleştirme analitiği açısından nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı analiz edilmesi ve raporlanma gerekliliği (Halcomb & Hickman, 2015) nedeniyle *ilişkisel boyutta ayırıcı*, nicel verilerin baskınlığı sebebiyle *metodolojik boyutta nicel yönlendirici*, nicel ve nitel verilerle, olgunun, iki yönlü mercekle analizi sebebiyle *yönelim boyutunda eş zamanlı çift yönlü* olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle veri analizinde nitel ve nicel araştırmaların birbirinden bağımsız olarak

analiz edilmesi, analitik bakımından ayırıcı (Separative) boyutta çalışılması, birbirinden bağımsız verilerle araştırılan olgunun çok farklı boyutlarının belirlemesine yardımcı olmasını sağlaması amaçlanmıştır (Moseholm & Fletters, 2017). Örneklem genelinde eğitim ihtiyacı alanları, örneklemdeki dezavantajlı okul yöneticisi eğitim ihtiyaçlarını vurgulayarak objektif bütünleşik bir veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma yöntemine göre veri birleştirilmesi nedeniyle makro seviye nicel araştırma bulgularının, nitel araştırma bulguları tarafından desteklenmesi; verilerin genişletilerek nitelikli bir sonuç elde edilmesine katkı sağlaması hedeflenmiştir (Creswell & Tashakkori 2007; Fetters, Curry & Creswell, 2013; Stange, Crabtree & Miller 2006). Okul yöneticilerinin, nicel ve nitel yöntemlere göre belirlenen eğitim ihtiyacı, yorum ve raporlama prosedürlerinden anlatı (narrative) ve ortak tablolar (joint display) (Fetters, Curry & Creswell, 2013) yolu ile Tablo 57'de verilmiştir. Bu teknik, verilerin, görsel olarak bir araya getirilerek bütünleştirilmesine (Creswell & Tashakkori, 2007; Stange, Crabtree & Miller 2006) bağlı olarak, çoklu ve karma metot desenli bu araştırmada büyük resmin daha iyi görülmesini sağlamaktadır (McCrudden, Marchand & Schutz, 2021). Bu hedefe uygun olarak, Tablo 57'de, nicel ve nitel araştırma verilerinin bütünleşik bulgularından elde edilen nihai sonuçları (Creswell & Plano Clark, 2011; Fetters, Curry & Creswell, 2013; O'Cathain, Murphy & Nicholl 2010) belirlemek için, ana veri kaynağı olan nicel veri bulgularında eşit puanlara sahip olan ana yeterlik alanları eşit sıralama değerlerine sahip olanlar, diğerleri ile aynı sıra numarası altından toplanmıştır. Bu alt yeterliklerin, aynı sıralamadan eşit ortalama ortak puana sahip olmaları, eğitim ihtiyacı sırasında eşit öneme sahip olduğu göstermektedir. Nitel bulgular ise veri sıralamasına göre kodlanarak ana veri tablosuna 'Nitel Veri' olarak eklenmiştir. Ayrıca verilerin uyumu/tutarlılığı (the fit of integration), bulgulardan elde edilen sonuçlara göre değerlendirmiştir (Moseholm & Fletters, 2017).

Bu araştırmada kullanılan veri birleştirme ve sergileme teknikler literatüre göre aşağıda özetlenmiştir:

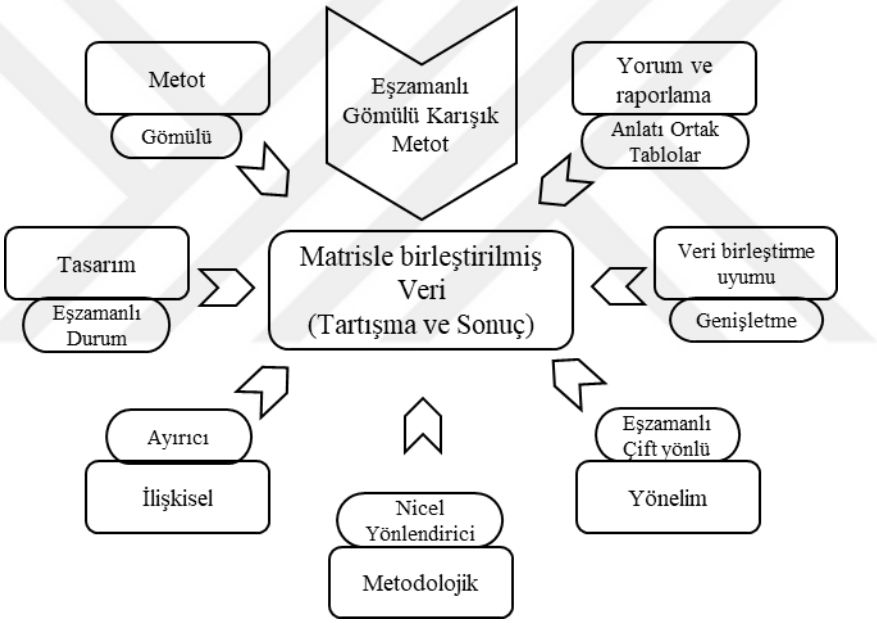
- Nicel ve nitel verilerin ayrı ayrı analiz edilmesi sebebiyle *ilişkisel boyutta ayırıcı*,
- Nicel verilerin baskınlığı sebebiyle *metodolojik boyutta nicel yönlendirici*,
- Nicel ve nitel verilerle iki yönlü mercekle olgunun analiz edilmesi sebebiyle *yönelim boyutunda eş zamanlı çift yönlü* olarak uygulanmıştır (Moseholm & Fletters, 2017).
- Tartışmada birleştirme (merging in a discussion); sergilerken ise matrisle birleştirme (merging with a matrix) teknikleri uygulanmıştır (Creswell & Plano Clark, 2017).
- *Tasarıma göre birleştirme:* Eş zamanlı (basic-concurrent) (temel desen)

Durum çalışması (case study) (gelişmiş desen)

- *Metoda göre birleştirme*: Gömülü (embedded)
- *Yorum ve raporlama prosedürleri:* Anlatı (narrative) ve ortak tablolar (joint display)
- *Veri birleştirme uyumu:* Genişletme (expantion) (Fletters, Curry & Creswell, 2013) olarak özetlenebilir.

Eş zamanlı karma metot raporlama ve veri birleştirme teknikleri gereği, bu araştırmada model denemesinin ve modelin EİA literatürüne göre sonuçları Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde yer almıştır.

Karma metot veri birleştirme (data integration) literatürüne göre, bu araştırmada tasarlanan veri birleştirme akışı Şekil 11'de verilmiştir:



Şekil 11. Literatüre göre veri birleştirme akışı.

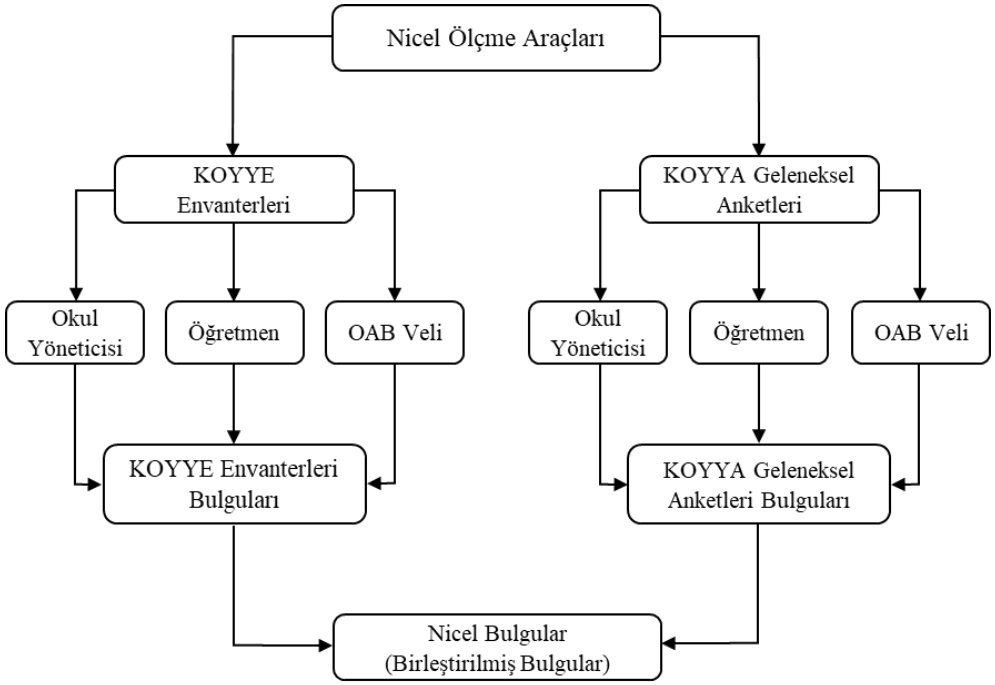
BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel bulgular verilerek yorumlanmıştır. Nicel araştırma ortak bulguları ve nitel araştırma ortak bulguları yedinci alt problem bulguları başlığı altında bir arada verilmiştir.

Nicel Araştırma Bulguları

Bu bölümde, nicel metotlar ile elde edilen bulgular, araştırma alt problemlerine göre tasnif edilerek verilmiştir. KOYYE envanterleri ve KOYYA Geleneksel anketlerine ve bulgularının raporlama matrisi Şekil 12'de görülebilir:



Şekil 12. Nicel araştırma veri analizi matrisi.

KOYYE envanterleri ve KOYYA geleneksel anketlerinin bulguları, ait oldukları veri toplama araçları başlıkları altındadır. Her iki ölçme aracının bulguları, ana yeterlik başlıkları altında toplanarak öğretmen, veli ve yönetici bulguları eş zamanlı verilmiştir. KOYYA Geleneksel anketlerine göre eğitim ihtiyacı bulguları, ayrıca, puanlara göre alınan sıralama ortaları ve açık uçlu soru bulguları yönetici, öğretmen ve veli başlıkları altında ayrıca yorumlanarak raporlanmıştır. Bulgular ilgili alt problem başlıklarına göre tasnif edilerek verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; "Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri nedir?" şeklindedir. Bu soru, KOYYE (Envanter) bulguları ve yorumlar, ana yeterlik başlıkları altında verilerek cevaplanmıştır. Son aşamada ise envanterlerin ortak bulguları verilerek yorumlanmıştır.

Teknik /Yönetsel Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına göre teknik ve yönetsel envanter puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 17'de verilmiştir:

Tablo 17

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Teknik ve Yönetsel Yeterlilik Envanter Puanları

Analiz Kodu	Katılımcılar	N	Ortalama	St. Sapma
TA_ORT	Öğretmen	246	3.74	0.87
	Yönetici	71	4.19	0.66
	Veli	990	3.34	1.15
TB_ORT	Öğretmen	246	3.97	0.83
	Yönetici	71	4.55	0.45
	Veli	990	3.60	1.12
TC_ORT	Öğretmen	246	3.96	0.90
	Yönetici	71	4.48	0.53
	Veli	990	3.55	1.16
TcC_ORT	Öğretmen	246	3.85	0.95
	Yönetici	71	4.33	0.71
	Veli	990	3.51	1.15
TD_ORT	Öğretmen	246	4.17	0.74
	Yönetici	71	4.54	0.62
	Veli	990	3.65	1.13
TE_ORT	Öğretmen	246	4.06	0.77
	Yönetici	71	4.18	0.72
	Veli	990	3.70	1.10

TF_ORT	Öğretmen	246	3.89	0.93
	Yönetici	71	4.03	0.72
	Veli	990	3.59	1.19
TG_ORT	Öğretmen	246	3.84	0.94
	Yönetici	71	4.09	0.76
	Veli	990	3.49	1.22
TH_ORT	Öğretmen	246	3.93	0.92
	Yönetici	71	4.26	0.69
	Veli	990	3.55	1.21
TI_ORT	Öğretmen	246	3.79	0.96
	Yönetici	71	4.39	0.50
	Veli	990	3.53	1.19
TiI_ORT	Öğretmen	246	3.82	0.98
	Yönetici	71	4.44	0.58
	Veli	990	3.57	1.19
TJ_ORT	Öğretmen	246	3.99	0.89
	Yönetici	71	4.37	0.54
	Veli	990	3.59	1.19
TK_ORT	Öğretmen	246	4.09	0.86
	Yönetici	71	4.46	0.65
	Veli	990	3.69	1.14
TL_ORT	Öğretmen	246	3.99	0.90
	Yönetici	71	4.33	0.67
	Veli	990	3.53	1.25
TM_ORT	Öğretmen	246	3.90	0.93
	Yönetici	71	4.36	0.61
	Veli	990	3.47	1.24
TN_ORT	Öğretmen	246	3.85	0.93
	Yönetici	71	4.24	0.66
	Veli	990	3.54	1.19
TO_ORT	Öğretmen	246	4.09	0.85
	Yönetici	71	4.66	0.47
	Veli	990	3.65	1.16
ToO_ORT	Öğretmen	246	4.06	0.89
	Yönetici	71	4.54	0.49
	Veli	990	3.60	1.20
TP_ORT	Öğretmen	246	4.09	0.85
	Yönetici	71	4.61	0.48
	Veli	990	3.74	1.16
TR_ORT	Öğretmen	246	4.07	0.88
	Yönetici	71	4.66	0.49
	Veli	990	3.74	1.18
TS_ORT	Öğretmen	246	4.03	0.92
	Yönetici	71	4.51	0.56
	Veli	990	3.62	1.21
TsS_ORT	Öğretmen	246	4.06	0.86
	Yönetici	71	4.41	0.65
	Veli	990	3.67	1.16
TT_ORT	Öğretmen	246	3.97	0.92
	Yönetici	71	4.07	0.92
	Veli	990	3.53	1.25
T_GENEL_ORT	Öğretmen	246	3.96	0.80
	Yönetici	71	4.38	0.47
	Veli	990	3.51	1.08

Teknik /Yönetsel ana yeterlik alanlarında yapılan karşılaştırmaların tamamında yöneticiler en yüksek puana sahipken öğretmenler ortada veliler ise en düşük puana sahiptirler. Okul yöneticileri kendilerinde eğitim ihtiyacını diğer gruplara göre en az algılayan gruptur. Buna karşılık en çok veliler, okul yöneticilerinin eğitime ihtiyacı olduğu algısına sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenler ise bu grupların içinde okul yöneticilerinin orta seviyede eğitime

ihtiyaç duydukları algısına sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir. Bu puanlara göre, okul yöneticileri kendilerini, diğer gruplara göre Teknik/yönetsel ana yeterlik alanında en fazla *yeterli* (T_GENEL_ORT=4,38) gören grup olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin yeterliliklere dayalı eğitim ihtiyacı olduğunu en çok algılayan grup veliler (T_GENEL_ORT=3,51) iken, öğretmenler (T_GENEL_ORT=3,96) velilerden sonra gelmektedir. Diğer taraftan okul yöneticileri, üç grup içinde, kendilerini en *yeterli* gören gruptur. Buna göre, eğitim ihtiyacı düzeylerinin diğer gruplara göre en düşük grup olduğu söylenebilir.

Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanındaki alt yeterlikler bağlamındaki bulgulara göre, öğretmen ve veli algılarına göre "Okul için gerekli donanımı sağlama (TA_ORT)" alt yeterlik alanı en düşük puanı (öğretmen TA_ORT=3,74; veli TA_ORT=3,34) göstermektedir. Öğretmenler ve velilerin, okul yöneticilerinin bu alt yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacı gözlemledikleri söylenebilir. Bu grupların en çok materyal ve eğitim ortamları konusundaki taleplerinden dolayı bu algıya sahip oldukları düşünülebilir. Okul yöneticileri kendi öz değerlendirmelerinde ise "Okul aile iş birliğini sağlama (TF_ORT)" alanında en düşük puanı (TF_ORT=4,03) göstermektedir. Başka bir ifade ile bu alan, en çok eğitim ihtiyacı hissettekileri alandır. Okul yöneticilerinin, veli desteği ve iş birliğinde bekledikleri performansı alamamış olmaları, bu algıya yol açmış olabilir. Bu ana yeterlik alanında, öğretmen ve veli gruplarının aynı, yönetici grubunun ise farklı alt yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacı algıladığı görülmektedir. Grupların puanlarına göre incelenen standart sapmalar, en homojen dağılımın okul yöneticilerinde, en heterojen dağılım ise veli puanlarında olduğunu göstermektedir.

Kavramsal Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına göre kavramsal envanter puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 18'de verilmiştir:

Tablo 18

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Kavramsal Yeterlilik Envanter Puanları

Analiz Kodu	Katılımcılar	N	Ortalama	St. Sapma
KA_ORT	Öğretmen	246	3.93	0.90
	Yönetici	71	4.35	0.57
	Veli	990	3.49	1.21
KB_ORT	Öğretmen	246	3.89	0.93
	Yönetici	71	4.51	0.52
	Veli	990	3,62	1,79
KC_ORT	Öğretmen	246	3.94	0.93
	Yönetici	71	4.43	0.56
	Veli	990	3.57	1.20
KcC_ORT	Öğretmen	246	3.91	0.91
	Yönetici	71	4.41	0.64
	Veli	990	3.58	1.22
KD_ORT	Öğretmen	246	4.02	0.87
	Yönetici	71	4.41	0.58
KE_ORT	Öğretmen	246	3.77	0.93
	Yönetici	71	4.17	0.65
KF_ORT	Öğretmen	246	3.91	0.93
	Yönetici	71	4.47	0.55
KG_ORT	Öğretmen	246	3.87	0.91
	Yönetici	71	4.28	0.63
K_GENEL_ORT	Öğretmen	246	3.90	0.86
	Yönetici	71	4.37	0.48
	Veli	990	3.49	1.16

Kavramsal ana yeterlik alanlarında yapılan karşılaştırmaların tamamında yöneticiler en yüksek puana sahipken öğretmenler orta; veliler ise en düşük puana sahiptirler. Okul yöneticileri kendilerinde eğitim ihtiyacını diğer gruplara göre en az algılayan gruptur. Buna karşılık en çok veliler, okul yöneticilerinin eğitime ihtiyacı olduğu algısına sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenler ise bu grupların içinde okul yöneticilerinin orta seviyede eğitime ihtiyaç duydukları algısına sahip oldukları şeklinde ifade edilebilir. Bu puanlara göre, okul yöneticileri kendilerini, diğer gruplara göre Kavramsal ana yeterlik alanında en fazla *yeterli* (K_GENEL_ORT=4,37) gören grup olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin yeterliliklere dayalı eğitim ihtiyacı olduğunu en çok algılayan grup veliler (K_GENEL_ORT=3,49) iken öğretmenler (K_GENEL_ORT=3,90) velilerden sonra ikinci sırada bu algıya sahiptir. Diğer taraftan okul yöneticileri, gruplar içinde, kendilerini daha *yeterli* gördükleri ve eğitim ihtiyacı düzeylerinin diğer gruplara göre en düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Kavramsal ana yeterlik alanındaki alt yeterlikler bağlamındaki bulgulara göre grup arası ortalamaları karşılaştırıldığında, öğretmenler en çok "Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (KE_ORT)" alanında eğitim ihtiyacı algısı görülürken (KE_ORT=3,77), yöneticilerin de en düşük puanı (KE_ORT=4,17) bu alanda olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin, okul dışında destek arayışlarında güçlük hissetme olasılıkları bu bulguyu açıklayabilir. Veli algılarına göre ise "Değişimi yönetebilme ve uyum (KA_ORT)" en düşük ortalama (KA_ORT=3,49) olduğu görülmektedir. COVID salgını döneminde, okul yönetiminde ani değişim, uyum ve istikrar arayışının, bu alt yeterlik alanının, veli algısına göre düşük puanlanması sebebi olarak açıklanabilir. Diğer bir deyişle Kavramsal yeterlik alanında okul yöneticileri ve öğretmenler eğitim ihtiyacı hissettikleri yeterlik alanı konusunda hemfikir iken veliler, yöneticilerin değişim yönetiminde kendilerini daha çok geliştirmelerini beklemektedirler. Grupların puanlarına göre standart sapmalar incelendiğinde en homojen dağılım okul yöneticilerinde, en heterojen dağılım veli puanlarında görülmektedir.

İnsani Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına göre insani envanter puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 19'da verilmiştir:

Tablo 19

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin İnsani Yeterlilik Envanter Puanları

Analiz Kodu	Katılımcılar	N	Ortalama	St. Sapma
IA_ORT	Öğretmen	246	4.03	0.89
	Yönetici	71	4.58	0.41
	Veli	990	3.73	1.12
IB_ORT	Öğretmen	246	3.93	0.97
	Yönetici	71	4.50	0.56
	Veli	990	3.67	1.18
IC_ORT	Öğretmen	246	3.86	1.00
	Yönetici	71	4.42	0.60
	Veli	990	3.63	1.21
IcC_ORT	Öğretmen	246	4.02	0.90
	Yönetici	71	4.52	0.51
	Veli	990	3.64	1.17
I_GENEL_ORT	Öğretmen	246	3.97	0.90
	Yönetici	71	4.52	0.45
	Veli	990	3.64	1.13

İnsani ana yeterlik alanlarında yapılan karşılaştırmaların tamamında yöneticiler en yüksek puana sahipken öğretmenler ortada; veliler ise en düşük puana sahiptirler. Bu puanlara göre, okul yöneticileri kendilerini, diğer gruplara göre bu ana yeterlik alanında *yeterli* (I_GENEL_ORT=4,52) düzeyde gördükleri söylenebilir.

Okul yöneticilerinin bu ana yeterlik alanında, eğitim ihtiyacı olduğunu en çok algılayan grup veliler (I_GENEL_ORT=3,64) iken, öğretmenler (I_GENEL_ORT=3,97) velilerden sonra bu algıya sahiptir. Diğer taraftan puanlara göre, okul yöneticileri, gruplar içinde, kendilerini daha *yeterli* gördükleri ve eğitim ihtiyacı düzeylerinin diğer gruplara göre en düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

İnsani ana yeterlik alanında, öğretmenler, en düşük puanı (IC_ORT=3,86) "Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme (IC_ORT)" alt yeterlik alanında görülmektedir. Öğretmen algılarına göre, bu ana yeterlik alanında, okul yöneticilerinin en çok eğitim ihtiyacı bu yeterlik alanı olduğu söylenebilir. Yöneticilerde (IC_ORT=4,42) ve velilerde de (IC_ORT=4,42) aynı yeterlik alanında düşük puan ortalaması, öğretmen algıları ile paralel olduğunu doğrulamaktadır. Tüm gruplara göre, okul yöneticileri de dahîl, insani ana yeterlik alanında "Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme (IC_ORT)" alt yeterlik alanında eğitim ihtiyacı algılandığı söylenebilir. Grupların puanlarına göre standart sapmalar incelendiğinde en homojen dağılım okul yöneticilerinde, en heterojen dağılım veli puanlarında görülmektedir.

Diğer bir ifade ile okul yöneticileri bütün ana yeterlik alanlarında kendilerini 'yeterli' düzeyde görmekte iken, öğretmenler orta düzeyde yeterli görmektedir. Veliler ise en düşük düzeye sahip gruptur.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; "Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu soru, KOYYE envanterleri bulguları, ana yeterlik başlıkları altında verilerek yorumlanmıştır.

Teknik /Yönetsel Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Farklılıklar

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına Teknik /Yönetsel envanter puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 20'de görülebilir:

Tablo 20

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Teknik ve Yönetsel Yeterlilik Envanter Puanları Karşılaştırması

Analiz kodu	Katılımcı	Ortalama	Std. Sapma	Ortanca	IQR	Test	P[1]	Fark
TA_ORT	Öğretmen	3.74	0.87	4.00	1.33	58.272	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.19	0.66	4.33	1.00			
	Veli	3.34	1.15	3.33	1.67			
TB_ORT	Öğretmen	3.97	0.83	4.00	1.25	66.735	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.55	0.45	4.75	1.00			
	Veli	3.60	1.12	3.75	1.75			
TC_ORT	Öğretmen	3.96	0.90	4.00	1.17	61.995	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.48	0.53	4.67	1.00			
	Veli	3.55	1.16	3.67	1.67			
TcC_ORT	Öğretmen	3.85	0.95	4.00	1.67	48.126	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.33	0.71	4.33	1.00			
	Veli	3.51	1.15	3.67	1.67			
TD_ORT	Öğretmen	4.17	0.74	4.00	1.33	77.988	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.54	0.62	4.67	1.00			
	Veli	3.65	1.13	4.00	1.67			
TE_ORT	Öğretmen	4.06	0.77	4.00	1.00	26.492	<0.001	b, c
	Yönetici	4.18	0.72	4.33	1.00			
	Veli	3.70	1.10	4.00	2.00			
TF_ORT	Öğretmen	3.89	0.93	4.00	1.75	14.336	<0.001	b, c
	Yönetici	4.03	0.72	4.00	1.00			
	Veli	3.59	1.19	4.00	1.67			
TG_ORT	Öğretmen	3.84	0.94	4.00	1.67	25.700	<0.001	b, c
	Yönetici	4.09	0.76	4.00	1.00			
	Veli	3.49	1.22	3.67	2.00			
TH_ORT	Öğretmen	3.93	0.92	4.00	1.33	36.500	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.26	0.69	4.00	1.00			
	Veli	3.55	1.21	3.67	2.00			
TI_ORT	Öğretmen	3.79	0.96	4.00	1.56	38.606	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.39	0.50	4.50	0.75			
	Veli	3.53	1.19	3.75	1.69			
TiI_ORT	Öğretmen	3.82	0.98	4.00	1.67	40.237	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.44	0.58	4.67	1.00			
	Veli	3.57	1.19	3.67	2.00			
TJ_ORT	Öğretmen	3.99	0.89	4.00	1.67	41.227	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.37	0.54	4.33	1.00			
	Veli	3.59	1.19	4.00	1.92			
TK_ORT	Öğretmen	4.09	0.86	4.00	1.33	47.327	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.46	0.65	4.67	1.00			
	Veli	3.69	1.14	4.00	2.00			
TL_ORT	Öğretmen	3.99	0.90	4.00	1.67	42.435	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.33	0.67	4.33	1.00			
	Veli	3.53	1.25	3.83	2.00			
TM_ORT	Öğretmen	3.90	0.93	4.00	1.60	48.366	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.36	0.61	4.40	1.00			
	Veli	3.47	1.24	3.60	1.83			
TN_ORT	Öğretmen	3.85	0.93	4.00	1.67	27.835	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.24	0.66	4.33	0.67			
	Veli	3.54	1.19	3.67	1.67			
TO_ORT	Öğretmen	4.09	0.85	4.00	1.33	74.203	<0.001	a, b, c

	Yönetici	4.66	0.47	5.00	0.67			
	Veli	3.65	1.16	4.00	2.00			
	Öğretmen	4.06	0.89	4.00	1.33	57.327	<0.001	a, b, c
ToO_ORT	Yönetici	4.54	0.49	4.67	1.00			
	Veli	3.60	1.20	4.00	2.00			
	Öğretmen	4.09	0.85	4.00	1.50	47.330	<0.001	a, b, c
TP_ORT	Yönetici	4.61	0.48	4.75	0.75			
	Veli	3.74	1.16	4.00	2.00			
	Öğretmen	4.07	0.88	4.00	1.33	53.334	<0.001	a, b, c
TR_ORT	Yönetici	4.66	0.49	5.00	0.67			
	Veli	3.74	1.18	4.00	2.00			
	Öğretmen	4.03	0.92	4.00	1.67	50.826	<0.001	a, b, c
TS_ORT	Yönetici	4.51	0.56	4.67	1.00			
	Veli	3.62	1.21	4.00	2.00			
	Öğretmen	4.06	0.86	4.00	1.33	37.877	<0.001	a, b, c
TsS_ORT	Yönetici	4.41	0.65	4.67	1.00			
	Veli	3.67	1.16	4.00	2.00			
	Öğretmen	3.97	0.92	4.00	1.67	25.960	<0.001	b, c
TT_ORT	Yönetici	4.07	0.92	4.33	1.33			
	Veli	3.53	1.25	4.00	2.00			
	Öğretmen	3.96	0.80	4.00	1.24	70.900	<0.001	a, b, c
T_GENEL_ORT	Yönetici	4.38	0.47	4.36	0.68			
	Veli	3.51	1.08	3.55	1.52			

(!) Kruskal Wallis Testi / **a** (Öğretmen Yönetici Farkı) / **b** (Öğretmen Veli Farkı) / **c** (Yönetici Veli Farkı)

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına göre teknik ve yönetsel envanter puanları incelendiğinde, tüm gruplar TE (Mesleki gelişmeleri takip edebilme) [x2=26,492; p<0,001], TF (Okul aile iş birliğini sağlama) [x2=14,336; p<0,001], TG (Okul ve çevre iş birliğini sağlama) (x2=25,700; p<0,001) ve TT (AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme) [x2=25,960; p<0,001] alt yeterlikleri hariç, öğretmen, yönetici ve veliler için ortanca olarak farklı ve istatistiksel olarak anlamlıdır. TE (Mesleki gelişmeleri takip edebilme) [U=107134; Z=-2,937; p<0,003], TF (Okul aile iş birliğini sağlama) [U=107134; Z=-2,937; p<0,003], TG (Okul ve çevre iş birliğini sağlama) 8U=107134; Z=-2,937; p<0,003] ve TT (AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme) [U=107134; Z=-2,937; p<0,003] alt boyutlarında ise öğretmen ve yönetici bakımından istatistiksel olarak farklılık elde edilmese de veli bu iki gruptan farklıdır. Başka bir deyişle Teknik /Yönetsel ana yeterlik alanında yukarıda belirtilen 4 boyut hariç 19 yeterlik alanında, yönetici, öğretmen ve veli sıralamasında farklılık bulunmakta ve bu farklılıklara göre sırasıyla okul yöneticileri, öğretmen ve veliler, okul yöneticilerini bu alanlarda yeterli buldukları söylenebilir. Diğer dört boyutta ise yönetici ve öğretmen görüş farklılığı bulunmamakla birlikte veliler bu iki gruptan farklılığı, velilerin, okul yöneticilerini bu boyutlarda daha az yeterli buldukları gösterebilir.

Kavramsal Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Farklılıklar

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına kavramsal envanter puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 21'de görülebilir:

Tablo 21

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Kavramsal Yeterlilik Envanter Puanları Karşılaştırması

Analiz kodu	Katılımcı	Ortalama	St. Sapma	Ortanca	IQR	Test	P[!]	Fark
KA_ORT	Öğretmen	3.93	0.90	4.00	1.67	51.095	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.35	0.57	4.33	1.00			
	Veli	3.49	1.21	3.67	1.67			
KB_ORT	Öğretmen	3.89	0.93	4.00	2.00	16,353	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.51	0.52	4.67	1.00			
	Veli	3,62	1,79	4,00	3,00			
KC_ORT	Öğretmen	3.94	0.93	4.00	2.00	47.602	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.43	0.56	4.33	1.00			
	Veli	3.57	1.20	3.75	2.00			
KcC_ORT	Öğretmen	3.91	0.91	4.00	1.75	38.824	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.41	0.64	4.67	1.00			
	Veli	3.58	1.22	4.00	2.00			
KD_ORT	Öğretmen	4.02	0.87	4.00	1.67	10.079	<0.001	a*
	Yönetici	4.41	0.58	4.67	1.00			
KE_ORT	Öğretmen	3.77	0.93	4.00	1.50	21.977	<0.002	a*
	Yönetici	4.17	0.65	4.00	1.00			
KF_ORT	Öğretmen	3.91	0.93	4.00	2.00	22.393	<0.001	a*
	Yönetici	4.47	0.55	4.67	1.00			
KG_ORT	Öğretmen	3.87	0.91	4.00	1.75	10.507	<0.001	a*
	Yönetici	4.28	0.63	4.25	1.00			
K_GENEL_ORT	Öğretmen	3.90	0.86	4.00	1.51	51.105	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.37	0.48	4.42	0.88			
	Veli	3.49	1.16	3.50	1.59			

(!) Kruskal Wallis Testi / **(*)** Mann Whitney-U Testi a (Öğretmen Yönetici Farkı) / **b** (Öğretmen Veli Farkı) / **c** (Yönetici Veli Farkı)

Bu bilgilere göre tüm öğretmen, yönetici ve veliler için ortancalar farklı ve istatistiksel olarak anlamlıdır [x2=51.105; p<0,001]. Bu gruplarda velilerin dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim (KD_ORT), Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (KE_ORT), Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme (KF_ORT) ve Mesleki koçluk ve profesyonalizm (KG_ORT) alt boyutlarının envanterde

bulunmamasından dolayı ikili karşılaştırma sadece yönetici ve öğretmen arasında yapılmış ve çoklu grup karşılaştırmalarında olduğu gibi yönetici puanları, öğretmen puanlarından yüksek ve istatistiksel olarak anlamlıdır [U=6119; Z=-3,850; p<0,001]. Başka bir anlatımla Kavramsal ana yeterlik alanında yukarıda belirtilen 4 ortak boyutta okul yöneticileri lehine yönetici, öğretmen ve veli sıralamasında yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüş farklılığı bulunmaktadır. Ayrıca belirtilen diğer 4 boyutta da yöneticiler yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleriyle ilgili olarak öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

İnsani Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Farklılıklar

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına insani yeterlilik envanter puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 22'de verilmiştir:

Tablo 22

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin İnsani Yeterlilik Envanter Puanları Karşılaştırması

Analiz kodu	Katılımcı	Ortalama	St. Sapma	Ortanca	IQR	Test	P[!]	Fark
IA_ORT	Öğretmen	4.03	0.89	4.00	1.50	45.952	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.58	0.41	4.67	0.83			
	Veli	3.73	1.12	4.00	1.83			
IB_ORT	Öğretmen	3.93	0.97	4.00	2.00	39.871	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.50	0.56	4.67	1.00			
	Veli	3.67	1.18	4.00	2.00			
IC_ORT	Öğretmen	3.86	1.00	4.00	2.00	31.906	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.42	0.60	4.33	1.00			
	Veli	3.63	1.21	4.00	2.00			
IcC_ORT	Öğretmen	4.02	0.90	4.00	1.67	47.499	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.52	0.51	4.67	1.00			
	Veli	3.64	1.17	4.00	2.00			
I_GENEL_ORT	Öğretmen	3.97	0.90	4.00	1.53	49.025	<0.001	a, b, c
	Yönetici	4.52	0.45	4.67	0.93			
	Veli	3.64	1.13	3.88	1.75			

(!) Kruskal Wallis Testi a (Öğretmen Yönetici Farkı) / **b** (Öğretmen Veli Farkı) / **c** (Yönetici Veli Farkı)

Bu bilgilere göre tüm öğretmen, yönetici ve veliler için ortanca olarak farklı ve istatistiksel olarak anlamlıdır [x2=49.499; p<0,001]. Tüm farklılıkların tamamında yapılan karşılaştırmalarda yöneticiler en yüksek puana sahipken öğretmenler ortada veliler ise en

düşük puana sahiptirler. Başka bir deyişle İnsani ana yeterlik alanında tüm boyutlarda okul yöneticileri lehine yönetici, öğretmen ve veli sıralamasında yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüş farklılığı bulunmakta; yöneticiler kendilerini bu alanda en çok yeterli gören grup iken sırasıyla öğretmenler ve veliler, yöneticileri bu alanda daha az yeterli gördükleri söylenebilir.

KOYYE Envanterlerinin Ortak Bulguları

KOYYE envanteri bulgularında, okul yöneticisi, öğretmen ve veli verilerine göre en çok Kavramsal ana yeterlik alanında eğitim ihtiyacı görülmektedir. Okul yöneticileri, bütün yeterlik alanlarında en yüksek düzeyde olan gruptur (GENEL_ORT= 4,42). Veli grubu ise en düşük düzeye sahiptir (GENEL_ORT= 3,51). Öğretmenler ise velilerden sonra okul yöneticilerinin, eğitim ihtiyacını (GENEL_ORT= 3,95) yüksek düzeyde algılayan gruptur. Başka bir ifade ile okul yöneticileri, bütün yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacının en az olduğunu hisseden gruptur (GENEL_ORT= 4,42). Okul yöneticilerinin, yeterliklere göre en fazla eğitim ihtiyacı olduğu algısı ise veli grubudur (GENEL_ORT= 3,51). Öğretmenler velilerden sonra, okul yöneticilerinin, eğitim ihtiyacını (GENEL_ORT= 3,95) en çok algılayan gruptur. Başka bir deyişle Teknik/Yönetsel, Kavramsal ve İnsani alt yeterlik alanlarının genel ortalamalarına göre de yine okul yöneticilerinin yeterliklere dayalı eğitim ihtiyacı algısı en çok sırasıyla veli ve sonra öğretmen gruplarındadır. Bu bulguya göre okul yöneticilerinin kendilerini diğer gruplara göre daha *yeterli* gördükleri söylenebilir. Veliler ise okul yöneticilerini öğretmenlere göre en az *yeterli* bulan gruptur. Velilerin okul yöneticisi ile daha az etkileşimde olmaları veya COVID 19 salgını sürecinde okul yöneticisinden beklentilerinin yüksek olması ile bulgular ile ilişkilendirilebilir. KOYYE envanterine göre okul yöneticisi, öğretmen ve veli puanları karşılaştırıldığında puan ortalamalarına göre eğitim ihtiyacı sıralaması aşağıda Tablo 23'te verilmiştir:

Tablo 23

KOYYE Envanterine Göre Okul Yöneticisi, Öğretmen ve Veli Puan Ortalamalarına Göre Eğitim İhtiyacı Sıralaması

SIRA NO	YÖNETİCİ		ÖĞRETMEN		VELİ	
1	TF_ORT	4,03	TA_ORT	3,74	TA_ORT	3,34
2	TT_ORT	4,07	TI_ORT	3,79	TM_ORT	3,47
3	TG_ORT	4,09	KE_ORT	3,77	TG_ORT	3,49
4	KE_ORT	4,17	TiI_ORT	3,82	KA_ORT	3,49
5	TE_ORT	4,18	TG_ORT	3,84	TcC_ORT	3,51
6	TA_ORT	4,19	TcC_ORT	3,85	TI_ORT	3,53
7	TN_ORT	4,24	TN_ORT	3,85	TL_ORT	3,53
8	TH_ORT	4,26	IC_ORT	3,86	TT_ORT	3,53
9	KG_ORT	4,28	KG_ORT	3,87	TN_ORT	3,54
10	TcC_ORT	4,33	TF_ORT	3,89	TC_ORT	3,55
11	TL_ORT	4,33	KB_ORT	3,89	TH_ORT	3,55
12	KA_ORT	4,35	TM_ORT	3,90	TiI_ORT	3,57
13	TM_ORT	4,36	KcC_ORT	3,91	KC_ORT	3,57
14	TJ_ORT	4,37	KF_ORT	3,91	KcC_ORT	3,58
15	TI_ORT	4,39	TH_ORT	3,93	TF_ORT	3,59
16	TsS_ORT	4,41	KA_ORT	3,93	TJ_ORT	3,59
17	KcC_ORT	4,41	IB_ORT	3,93	TB_ORT	3,60
18	KD_ORT	4,41	KC_ORT	3,94	ToO_ORT	3,60
19	IC_ORT	4,42	TC_ORT	3,96	KB_ORT	3,62
20	KC_ORT	4,43	TB_ORT	3,97	TS_ORT	3,62
21	TiI_ORT	4,44	TT_ORT	3,97	IC_ORT	3,63
22	TK_ORT	4,46	TJ_ORT	3,99	IcC_ORT	3,64
23	KF_ORT	4,47	TL_ORT	3,99	TD_ORT	3,65
24	TC_ORT	4,48	KD_ORT	4,02	TO_ORT	3,65
25	IB_ORT	4,50	IcC_ORT	4,02	TsS_ORT	3,67
26	TS_ORT	4,51	TS_ORT	4,03	IB_ORT	3,67
27	KB_ORT	4,51	IA_ORT	4,03	TK_ORT	3,69
28	IcC_ORT	4,52	TE_ORT	4,06	TE_ORT	3,70
29	TD_ORT	4,54	ToO_ORT	4,06	IA_ORT	3,73
30	ToO_ORT	4,54	TsS_ORT	4,06	TP_ORT	3,74
31	TB_ORT	4,55	TR_ORT	4,07	TR_ORT	3,74
32	IA_ORT	4,58	TK_ORT	4,09		
33	TP_ORT	4,61	TO_ORT	4,09		
34	TO_ORT	4,66	TP_ORT	4,09		
35	TR_ORT	4,66	TD_ORT	4,17		
Teknik/ Yönetsel	T_GENEL_ORT	4,38	T_GENEL_ORT	3,96	T_GENEL_ORT	3,51
Kavramsal	K_GENEL_ORT	4,37	K_GENEL_ORT	3,90	K_GENEL_ORT	3,49
İnsani	I_GENEL_ORT	4,52	I_GENEL_ORT	3,97	I_GENEL_ORT	3,64
TOPLAM GENEL	GENEL_ORT	4,42	GENEL_ORT	3,95	GENEL_ORT	3,51

Buna göre yöneticiler, kendilerini en çok İnsani ana yeterlik alanında yeterli bulurken en fazla Kavramsal ana yeterlik alanında eğitim ihtiyacı algısına sahiptir. Veli ve öğretmen gruplarında da en fazla kavramsal ana yeterlik alanı olmak üzere sırasıyla teknik/yönetsel ve insani ana yeterlik alanları olarak sıralandığı görülmektedir. KOYYE envanterlerinde, bütün gruplara göre, eğitim ihtiyacı alanları, kavramsal, teknik/yönetsel ve insani yeterlikler olarak sıralandığı ve eğitim ihtiyacı algılarının paralel olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerin, en çok eğitim ihtiyacı hissedilen ilk 10 ana ve alt yeterlik alanları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Okul aile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel),
- AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik/Yönetsel),
- Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel),
- Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (Kavramsal),
- Mesleki gelişmeleri takip edebilme (Teknik/Yönetsel),
- Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik/Yönetsel),
- Kurumu örgütleyebilme (Teknik/Yönetsel),
- Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme (Teknik/Yönetsel),
- Mesleki koçluk ve profesyonalizm (Kavramsal),
- Planlama yapabilme (Teknik/Yönetsel).

Öğretmenlerin, en çok eğitim ihtiyacı hissedilen ilk 10 ana ve alt yeterlik alanları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik/Yönetsel),
- İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme (Teknik/Yönetsel),
- Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (Kavramsal),
- Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme (Teknik/Yönetsel),
- Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel),
- Planlama yapabilme (Teknik/Yönetsel),
- Kurumu örgütleyebilme (Teknik/Yönetsel),
- Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme (İnsani),
- Mesleki koçluk ve profesyonalizm (Kavramsal),
- Okul aile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel).

Velilerin, en çok eğitim ihtiyacı hissedilen ilk 10 ana ve alt yeterlik alanları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik/Yönetsel),
- İzleme ve değerlendirme yapabilme (Teknik/Yönetsel),
- Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel),
- Değişimi yönetebilme ve uyum (Kavramsal),
- Planlama yapabilme (Teknik/Yönetsel),
- İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme (Teknik/Yönetsel),
- İnceleme denetleme işlerini yürütebilme (Teknik/Yönetsel),
- AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik/Yönetsel),
- Kurumu örgütleyebilme (Teknik/Yönetsel),
- Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama (Teknik/Yönetsel).

KOYYE bütün grupların puanlarına göre alt yeterlikler bazında en çok eğitim ihtiyacı bulunan alt yeterlik alanları Tablo 24'te bir arada verilmiştir:

Tablo 24

Bütün Grupların Puanlarına Göre Alt Yeterlikler Bazında Eğitim İhtiyacı

KOYYE Envanter Eğitim İhtiyacı Bulguları		
Okul Yöneticisi	Öğretmen	Veli
• Okul aile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel)	• Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik/Yönetsel)	• Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik/Yönetsel)
• AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik/Yönetsel)	• İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme (Teknik/Yönetsel)	• İzleme ve değerlendirme yapabilme (Teknik/Yönetsel)
• Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel)	• Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (Kavramsal)	• Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel)
• Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (Kavramsal)	• Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme (Teknik/Yönetsel)	• Değişimi yönetebilme ve uyum (Kavramsal)
• Mesleki gelişmeleri takip edebilme (Teknik/Yönetsel).	• Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel)	• Planlama yapabilme (Teknik/Yönetsel)
• Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik/Yönetsel)	• Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik/Yönetsel)	• İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme (Teknik/Yönetsel)
• Kurumu örgütleyebilme (Teknik/Yönetsel)	• Kurumu örgütleyebilme (Teknik/Yönetsel)	• İnceleme denetleme işlerini yürütebilme (Teknik/Yönetsel)
• Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme (Teknik/Yönetsel)	• Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme (Teknik/Yönetsel)	• AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik/Yönetsel)
• Mesleki koçluk ve profesyonalizm (Kavramsal)	• Mesleki koçluk ve profesyonalizm (Kavramsal)	• Kurumu örgütleyebilme (Teknik/Yönetsel)
• Planlama yapabilme (Teknik/Yönetsel)	• Planlama yapabilme (Teknik/Yönetsel)	•Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama (Teknik/Yönetsel)

Öğretmen, okul yöneticisi ve veli guruplarının puanlarının birleştirilmesi ile ortaya çıkan alt yeterlikler bazındaki eğitim ihtiyacı alanları aşağıda Tablo 25'te verilmiştir:

Tablo 25

KOYYE Envanterleri Öncelik Sıralama Ortalamalarına Göre Eğitim İhtiyacı

Sıra No	Alt Yeterlik	Ana Yeterlik alanı	Yeterlik alanı Kodları	Sıralama ortalamaları
1	Okul için gerekli donanımı sağlama	Teknik/Yönetsel	TA_ORT	2,67
2	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	Teknik/Yönetsel	TG_ORT	3,67
3	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	Kavramsal	KE_ORT	3,67
4	Kurumu örgütleyebilme	Teknik/Yönetsel	TN_ORT	6,67
5	Planlama yapabilme	Teknik/Yönetsel	TcC_ORT	7,00
6	Okul aile iş birliğini sağlama	Teknik/Yönetsel	TF_ORT	7,00
7	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TI_ORT	7,33
8	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	Teknik/Yönetsel	TT_ORT	7,67
9	İzleme ve değerlendirme yapabilme	Teknik/Yönetsel	TM_ORT	8,00
10	Değişimi yönetebilme ve uyum	Kavramsal	KA_ORT	8,67
11	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	Teknik/Yönetsel	TH_ORT	9,33
12	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	Kavramsal	KG_ORT	9,33
13	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TiI_ORT	10,33
14	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	Teknik/Yönetsel	TL_ORT	10,67
15	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	Kavramsal	KD_ORT	12,33
16	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	İnsani	IC_ORT	12,33
17	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TJ_ORT	13,33
18	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	Kavramsal	KcC_ORT	13,33
19	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	Kavramsal	KC_ORT	13,67
20	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	Kavramsal	KF_ORT	14,00
21	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	Teknik/Yönetsel	TC_ORT	14,33
22	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	Teknik/Yönetsel	TE_ORT	14,33
23	Liderlik davranışlarını gösterebilme	Kavramsal	KB_ORT	14,33
24	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	Teknik/Yönetsel	TsS_ORT	17,00
25	İletişim becerileri sergileyebilme	İnsani	IB_ORT	17,00
26	Öğrenme ortamlarını hazırlama	Teknik/Yönetsel	TB_ORT	17,67
27	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	Teknik/Yönetsel	TS_ORT	18,00
28	Etik ilke ve kurallara riayet etme	Teknik/Yönetsel	ToO_ORT	18,67
29	Kararlara katılım sağlayabilme	İnsani	IcC_ORT	18,67
30	Kurumu temsil edebilme	Teknik/Yönetsel	TK_ORT	19,33
31	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	Teknik/Yönetsel	TD_ORT	21,00
32	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	İnsani	IA_ORT	21,67
33	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	Teknik/Yönetsel	TO_ORT	22,00
34	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	Teknik/Yönetsel	TP_ORT	23,33
35	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	Teknik/Yönetsel	TR_ORT	23,33

KOYYE envanteri gruplar sıralama ortalamaları bulgularına göre, en çok Teknik/yönetsel ana yeterlik alanındaki "Okul için gerekli donanımı sağlama (TA_ORT)" alt yeterlik alanı öncelikli eğitim ihtiyacı ortak algısı olduğu görülmektedir. KOYYE envanterinin her üç grubun ortalamalarına göre ise Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanı ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu ana yeterlik alanının diğer ana yeterlik alanlarına göre daha fazla alt yeterlik sayısına sahip olması ve daha diğer gruplar tarafından daha somut gözlemlenebilen yeterlikler olması bu bulguya ile bağlantılı olabilir. Diğer bir anlatımla KOYYE envanterlerine göre, okul yöneticilerinin öncelikli olarak Teknik/yönetsel ana yeterlere dayalı eğitim ihtiyacı olduğu görülmekte; sıralamaya göre öncelikli sıralanan alt yeterlik alanlarına göre eğitim ihtiyacının olduğu söylenebilir.

KOYYE envanterlerinin gruplar arası düzey farklılıkları için öğretmen, yönetici ve velilerin envanter puanları karşılaştırması Tablo 26'dan incelenebilir:

Tablo 26

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Düzeylerinin Karşılaştırması

Analiz kodu	Katılımcı	Ortalama	St. Sapma	Ortanca	IQR	Test	P[!]	Fark
TY_ORT	Öğretmen	3.96	0.80	4.00	1.24	70.900	<0.001 [a]	a, b, c
	Yönetici	4.38	0.47	4.36	0.68			
	Veli	3.51	1.08	3.55	1.52			
KY_ORT	Öğretmen	3.90	0.86	4.00	1.51	51.105	<0.001 [a]	a, b, c
	Yönetici	4.37	0.48	4.42	0.88			
	Veli	3.49	1.16	3.50	1.59			
IY_ORT	Öğretmen	3.97	0.90	4.00	1.53	49.025	<0.001 [a]	a, b, c
	Yönetici	4.52	0.45	4.67	0.93			
	Veli	3.64	1.13	3.88	1.75			
GENEL_ORT	Öğretmen	3.95	0.82	4.01	1.36	67.911	<0.001 [a]	a, b, c
	Yönetici	4.42	0.42	4.40	0.79			
	Veli	3.51	1.10	3.55	1.52			

(!) Kruskal Wallis Testi a (Öğretmen Yönetici Farkı) / **b** (Öğretmen Veli Farkı) / **c** (Yönetici Veli Farkı)

Elde edilen bilgilere göre tüm gruplarda istatistiksel olarak farklılık elde edilmiştir. İkili alt grup incelemesi sonucunda elde edilen bilgilere göre yöneticilerin teknik ve yönetsel yeterlilik, kavramsal yeterlilik ve insani yeterlilik öz değerlendirme alt puanları ortanca olarak öğretmenlerden farklıdır ve yüksektir. Benzer şekilde öğretmenlerin teknik ve yönetsel yeterlilik, kavramsal yeterlilik ve insani yeterlilik değerlendirme alt puanları da ortanca olarak velilerden farklıdır ve yüksektir. Buna göre, okul yöneticileri, öğretmen ve velilerin okul yöneticilerinin yeterlikleri konusundaki algıları, tüm ana yeterlik alanlarında, anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.

Araştırmanın üçüncü alt problemi; "Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları hangi düzeydedir?" şeklindedir. KOYYA Geleneksel Anket bulguları ve yorumları, ana yeterlik başlıkları altında verilmiştir.

Teknik/Yönetsel Ana Yeterlik Alanında Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaç Düzeyleri

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına göre teknik ve yönetsel anket puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 27'de verilmiştir:

Tablo 27

Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre Teknik ve Yönetsel Anket Puanları

Analiz kodu	Katılımcı	N	Ortalama	St. Sapma
TA_ORT	Öğretmen	333	3,08	1,27
	Yönetici	93	2,75	1,19
	Veli	1257	3,35	1,01
TB_ORT	Öğretmen	333	3,16	1,27
	Yönetici	93	3,17	1,08
	Veli	1257	3,56	1,00
TC_ORT	Öğretmen	333	3,16	1,34
	Yönetici	93	3,23	1,07
	Veli	1257	3,36	1,02
TcC_ORT	Öğretmen	333	3,16	1,33
	Yönetici	93	2,74	1,05
	Veli	1257	3,50	1,04
TD_ORT	Öğretmen	333	3,17	1,09
	Yönetici	93	2,77	1,30
	Veli	1257	3,27	1,10
TE_ORT	Öğretmen	333	3,17	1,23
	Yönetici	93	3,09	1,08
	Veli	1257	3,19	1,07
TF_ORT	Öğretmen	333	3,09	1,31
	Yönetici	93	2,63	1,13
	Veli	1257	3,39	1,20
TG_ORT	Öğretmen	333	3,12	1,03
	Yönetici	93	2,78	1,28
	Veli	1257	3,27	1,17
TH_ORT	Öğretmen	333	3,12	1,28
	Yönetici	93	2,97	1,10
	Veli	1257	3,17	1,13
TI_ORT	Öğretmen	333	3,16	1,29
	Yönetici	93	3,02	1,24
	Veli	1257	3,25	1,13
TiI_ORT	Öğretmen	333	3,15	1,25
	Yönetici	93	3,12	1,08
	Veli	1257	3,23	1,10
TJ_ORT	Öğretmen	333	3,09	1,31
	Yönetici	93	3,06	1,32
	Veli	1257	3,19	1,12
TK_ORT	Öğretmen	333	3,12	1,45
	Yönetici	93	2,75	1,27

	Veli	1257	3,46	1,18
TL_ORT	Öğretmen	333	3,07	1,36
	Yönetici	93	3,03	1,20
	Veli	1257	3,35	1,14
TM_ORT	Öğretmen	333	3,12	1,30
	Yönetici	93	2,98	1,14
	Veli	1257	3,41	1,10
TN_ORT	Öğretmen	333	3,08	1,31
	Yönetici	93	2,94	1,19
	Veli	1257	3,18	1,15
TO_ORT	Öğretmen	333	3,07	1,38
	Yönetici	93	2,82	1,24
	Veli	1257	3,27	1,15
ToO_ORT	Öğretmen	333	3,10	1,46
	Yönetici	93	2,61	1,29
	Veli	1257	3,56	1,12
TP_ORT	Öğretmen	333	3,13	1,22
	Yönetici	93	2,92	1,33
	Veli	1257	3,34	1,15
TR_ORT	Öğretmen	333	3,14	1,37
	Yönetici	93	2,85	1,21
	Veli	1257	3,36	1,13
TS_ORT	Öğretmen	333	4,39	1,31
	Yönetici	93	3,13	1,19
	Veli	1257	3,38	1,10
TsS_ORT	Öğretmen	333	3,15	1,35
	Yönetici	93	2,83	1,08
	Veli	1257	3,33	1,13
TT_ORT	Öğretmen	333	3,11	1,29
	Yönetici	93	3,16	1,07
	Veli	1257	3,09	1,16
T_GENEL_ORT	Öğretmen	333	3,12	1,21
	Yönetici	93	2,92	0,94
	Veli	1257	3,32	0,89

Teknik /Yönetsel ana yeterlik alanında yapılan karşılaştırmalarda veliler TS (Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma; TS_ORT=3,38) ve TT (AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme; TT_ORT=3,09) alt yeterlik alanları hariç, diğer tüm alt yeterlik alanlarında en yüksek puana sahiptir. Öğretmenler, TS (Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma TS_ORT=4,39) alt yeterlik alanı hariç, diğer tüm alt yeterlik alanlarında, veli grubundan sonra 2. sırada en yüksek puana sahip gruptur. Yöneticiler ise TB (Öğrenme ortamlarını hazırlama; TB_ORT=3,17), TC (Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama; TC_ORT=3,23) ve TT (AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme; TT_ORT=3,16) alt yeterlik alanları hariç en düşük puana sahip gruptur.

Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanında, öğretmen algılarına göre İnceleme denetleme işlerini yürütebilme (TL_ORT=3,07) ve Hesap verebilirlik ilkelerini uygulama (TO_ORT=3,07) alt yeterlik alanı en düşük puanı göstermektedir. Bu bulguya göre, öğretmenler, okul yöneticilerinin en çok bu alt yeterlik alanında eğitim ihtiyacı algıladıkları söylenebilir. Öğretmenlerin, velilerle karşılaştırıldığında, okul yöneticileri ile çok daha profesyonel ve bir arada çalışması ve öğretmenlerin denetleme görevinin doğrudan okul yöneticisi tarafından yapılması bu bulgunun sebebi olabilir. Okul yöneticileri ise Etik ilke ve kurallara riayet

etme (ToO_ORT=2,61) alanında en düşük puanı göstermesi bu alanda, en çok eğitim ihtiyacı hissettekilerini göstermektedir. İddialı olmaları beklenen bir yeterlik alanında, okul yöneticilerinin kendilerini düşük puan ile değerlendirmeleri, bu konuda olumlu anlamda daha görünür olabilmek adına pratik uygulamalarda bilgilenme ihtiyaç hissettiklerini gösterebilir. Veli algılarına göre ise AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (TT_ORT=3,09) alt yeterlik alanında en düşük puanı, bu alanda eğitim ihtiyacı algısı olduğu göstermektedir. Velilerin, kendi okullarının bilimsel çalışma ve araştırma konularında daha fazla performans beklentisi oldukları bu algıya yol açmış olabilir. Başka bir ifade ile bu ana yeterlik alanında, bütün grupların farklı alt yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacı algıladığı görülmektedir. Genel olarak incelendiğinde ise; öğretmenler (T_GENEL_ORT=3.10) ve veliler (T_GENEL_ORT=3.29), okul yöneticisinin eğitim ihtiyacını "orta düzeyde" algılarken; okul yöneticileri (T_GENEL_ORT=2.93) yüksek düzeyde algılayan gruptur.

Kavramsal Ana Yeterlik Alanında Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyacı Düzeyleri

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli gruplarına göre kavramsal anket puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 28'de verilmiştir:

Tablo 28

Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre Kavramsal Anket Puanları

Analiz kodu	Katılımcı	N	Ortalama	St. Sapma
KA_ORT	Öğretmen	333	3,13	1,31
	Yönetici	93	2,85	1,11
	Veli	1257	3,35	1,12
KB_ORT	Öğretmen	333	3,07	1,35
	Yönetici	93	2,95	1,19
	Veli	1257	3,38	1,17
KC_ORT	Öğretmen	333	3,09	1,31
	Yönetici	93	3,01	1,27
	Veli	1257	3,24	1,16
KcC_ORT	Öğretmen	333	3,07	1,36
	Yönetici	93	3,00	1,26
	Veli	1257	3,27	1,14
KD_ORT	Öğretmen	333	3,07	1,26
	Yönetici	93	2,96	1,06
	Veli	1257	3,15	1,16
KE_ORT	Öğretmen	333	3,06	1,31
	Yönetici	93	2,96	1,10
	Veli	1257	3,14	1,18
KF_ORT	Öğretmen	333	3,07	1,31
	Yönetici	93	3,03	1,17
	Veli	1257	3,25	1,12
KG_ORT	Öğretmen	333	3,07	1,28
	Yönetici	93	3,14	1,10
	Veli	1257	3,36	1,13
K_GENEL_ORT	Öğretmen	333	3,08	1,24
	Yönetici	93	2,99	1,04
	Veli	1257	3,26	1,01

Kavramsal ana yeterlik alanında yapılan karşılaştırmalarda veliler tüm alt yeterlik alanlarında en yüksek puana sahiptir. Öğretmenler "Mesleki koçluk ve profesyonalizm (KG_ORT=3,07)" alt yeterlik alanı hariç diğer tüm alt yeterlik alanlarında, veli grubundan sonra 2. sırada en yüksek puana sahip gruptur. Yöneticiler ise "Mesleki koçluk ve profesyonalizm (KG_ORT=3,14)" hariç en düşük puana sahip olduğu görülmektedir.

Kavramsal ana yeterlik alanında yer alan alt yeterliklerin, gruplara göre ortalamaları karşılaştırıldığında, öğretmen (KE_ORT=3,06) ve veliler (KE_ORT=3,14) en çok "Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (KE_ORT)" alanında eğitim ihtiyacı algısına sahiptir. Okul yöneticileri ise "Değişimi yönetebilme ve uyum (KA_ORT=2,85)" alanında en düşük puanı göstermesi, bu alanda, en çok eğitim ihtiyacı hissettekilerini göstermektedir. Bu bulgulara göre, öğretmen ve velilerin, okulun daha görünür olması ve daha sosyal ortaklıklara açık olması konusunda beklentilerini yansıttığı söylenebilir. Okul yöneticileri ise COVID 19 salgını ile birlikte, zorunlu değişen okul ve öğrenme ortamlarında, okul yönetiminin tüm alanlarında değişimin verdiği sorunlar neticesinde bu alanda eksiklik hissettiğini gösterebilir. Bu bulgulara göre, bu ana yeterlik alanında veliler en yüksek düzeyde (K_GENEL_ORT 3,26) iken öğretmenler orta düzeyde (K_GENEL_ORT 3,08); okul yöneticilerinin se en düşük düzeye (K_GENEL_ORT 2,99) sahip olduğu söylenebilir.

İnsani Ana Yeterlik Alanında Grupların Yeterliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına göre insani anket puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 29'da verilmiştir:

Tablo 29

Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre İnsani Anket Puanları

Analiz kodu	Katılımcı	N	Ortalama	St. Sapma
IA_ORT	Öğretmen	333	3,07	1,35
	Yönetici	93	2,89	1,16
	Veli	1257	3,09	1,16
IB_ORT	Öğretmen	333	3,14	1,37
	Yönetici	93	2,78	1,21
	Veli	1257	3,35	1,12
IC_ORT	Öğretmen	333	3,06	1,34
	Yönetici	93	2,89	1,16
	Veli	1257	3,34	1,15
IcC_ORT	Öğretmen	333	3,11	-4,55
	Yönetici	93	2,91	-4,63
	Veli	1257	-	-
I_GENEL_ORT	Öğretmen	333	3,09	1,30
	Yönetici	93	2,87	1,10
	Veli	1257	3,29	1,00

İnsani ana yeterlik alanında yapılan karşılaştırmalarda veliler tüm alt yeterlik alanlarında en yüksek puana sahipken (I_GENEL_ORT 3,29), öğretmenler (I_GENEL_ORT 3,09), velilerden sonra gelmektedir. Yöneticiler ise en düşük puana (I_GENEL_ORT 3,29) sahiptirler.

İnsani ana yeterlik alanında, öğretmenler, en düşük puanı "Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme (IC_ORT=3,06)" alt yeterlik alanında iken, yöneticiler "İletişim becerileri sergileyebilme (IB_ORT=2,78)" alanında göstermişlerdir. Veli grubunda ise "Olumlu kişilik özellikleri ve güdüleyici davranışlar sergileyebilme (IA_ORT=3,09)" alt yeterlik alanında, en düşük puan görülmektedir. Okul yöneticilerinin, eğitim ihtiyacı hissettikleri yeterlik alanı, velilerin ve öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini düşündüğü alanlar ile birbirini bütünleyen insani yeterlik alanları olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle öğretmen, okul yöneticileri ve veli algılarına göre farklı yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacı algılandığı fakat bu alanların bütünsel birbirini tamamlayan alanlar olduğu söylenebilir.

Tüm ana yeterlik alanlarında, okul yöneticileri bütün ana yeterlik alanlarında kendilerini en düşük düzeyde *yeterli* görmekte iken, öğretmenler orta düzeyde yeterli görmektedir. Veliler ise en yüksek düzeye sahip gruptur.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi; "Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. KOYYA Geleneksel Anket bulguları ve yorumlar, ana yeterlik başlıkları altında verilmiştir.

Teknik/Yönetsel Ana Yeterlik Alanında Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Farklılıklar

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli gruplarına göre, teknik ve yönetsel anket puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir:

Tablo 30

Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre Teknik ve Yönetsel Anket Puanları Karşılaştırması

Analiz Kodu	Katılımcı	Ortalama	St. Sapma	Ortanca	IQR	Test	P[1]	Fark
TA_ORT	Öğretmen	3,08	1,27	3,00	2,00	26,643	,000	a, b, c
	Yönetici	2,75	1,19	3,00	2,00			
	Veli	3,35	1,01	3,00	1,00			
TB_ORT	Öğretmen	3,16	1,27	3,00	2,00	28,799	,000	a, b, c
	Yönetici	3,17	1,08	3,00	1,00			
	Veli	3,56	1,00	3,00	1,00			
TC_ORT	Öğretmen	3,16	1,34	3,00	2,00	3,850	,146	a, b, c
	Yönetici	3,23	1,07	4,00	1,00			
	Veli	3,36	1,02	3,00	1,00			
TcC_ORT	Öğretmen	3,16	1,33	3,00	2,00	46,240	,000	a, b, c
	Yönetici	2,74	1,05	3,00	2,00			
	Veli	3,50	1,04	3,00	1,00			
TD_ORT	Öğretmen	3,17	1,09	3,00	2,00	15,815	,000	a, b, c
	Yönetici	2,77	1,30	3,00	2,00			
	Veli	3,27	1,10	3,00	1,00			
TE_ORT	Öğretmen	3,17	1,23	3,00	2,00	,106	,948	a, b, c
	Yönetici	3,09	1,08	3,00	2,00			
	Veli	3,19	1,07	3,00	1,00			
TF_ORT	Öğretmen	3,09	1,31	3,00	1,00	41,009	,000	a, b, c
	Yönetici	2,63	1,13	3,00	2,00			
	Veli	3,39	1,20	3,00	1,00			
TG_ORT	Öğretmen	3,12	1,03	3,00	2,00	15,914	,000	a, b, c
	Yönetici	2,78	1,28	3,00	2,00			
	Veli	3,27	1,17	3,00	1,00			
TH_ORT	Öğretmen	3,12	1,28	3,00	2,00	2,351	,309	a, b, c
	Yönetici	2,97	1,10	3,00	2,00			
	Veli	3,17	1,13	3,00	1,00			
TI_ORT	Öğretmen	3,16	1,29	3,00	2,00	2,324	,313	a, b, c
	Yönetici	3,02	1,24	3,00	2,00			
	Veli	3,25	1,13	3,00	1,00			
TiI_ORT	Öğretmen	3,15	1,25	3,00	2,00	1,276	,528	a, b, c
	Yönetici	3,12	1,08	3,00	2,00			
	Veli	3,23	1,10	3,00	1,00			
TJ_ORT	Öğretmen	3,09	1,31	3,00	2,00	1,507	,471	a, b, c
	Yönetici	3,06	1,32	3,00	2,00			
	Veli	3,19	1,12	3,00	1,00			
TK_ORT	Öğretmen	3,12	1,45	3,00	2,00	32,286	,000	a, b, c
	Yönetici	2,75	1,27	3,00	2,00			
	Veli	3,46	1,18	3,00	1,00			
TL_ORT	Öğretmen	3,07	1,36	3,00	2,00	12,831	,002	a, b, c

	Yönetici	3,03	1,20	3,00	2,00			
	Veli	3,35	1,14	3,00	1,00			
	Öğretmen	3,12	1,30	3,00	2,00	19,247	,000	a, b, c
TM_ORT	Yönetici	2,98	1,14	3,00	2,00			
	Veli	3,41	1,10	3,00	1,00			
	Öğretmen	3,08	1,31	3,00	2,00	3,712	,156	a, b, c
TN_ORT	Yönetici	2,94	1,19	3,00	2,00			
	Veli	3,18	1,15	3,00	1,00			
	Öğretmen	3,07	1,38	3,00	2,00	13,910	,001	a, b, c
TO_ORT	Yönetici	2,82	1,24	3,00	2,00			
	Veli	3,27	1,15	3,00	1,00			
	Öğretmen	3,10	1,46	3,00	3,00	60,194	,000	a, b, c
ToO_ORT	Yönetici	2,61	1,29	3,00	2,00			
	Veli	3,56	1,12	4,00	1,00			
	Öğretmen	3,13	1,22	3,00	2,00	13,522	,001	a, b, c
TP_ORT	Yönetici	2,92	1,33	3,00	2,00			
	Veli	3,34	1,15	3,00	1,00			
	Öğretmen	3,14	1,37	3,00	2,00	18,797	,000	a, b, c
TR_ORT	Yönetici	2,85	1,21	3,00	2,00			
	Veli	3,36	1,13	3,00	1,00			
	Öğretmen	4,39	1,31	3,00	2,00	16,832	,000	a, b, c
TS_ORT	Yönetici	3,13	1,19	3,00	2,00			
	Veli	3,38	1,10	3,00	1,00			
	Öğretmen	3,15	1,35	3,00	2,00	17,497	,000	a, b, c
TsS_ORT	Yönetici	2,83	1,08	3,00	2,00			
	Veli	3,33	1,13	3,00	1,00			
	Öğretmen	3,11	1,29	3,00	2,00	,799	,671	a, b, c
TT_ORT	Yönetici	3,16	1,07	3,00	2,00			
	Veli	3,09	1,16	3,00	2,00			
	Öğretmen	3,12	1,21	3,09	1,93	15,750	,000	a, b, c
T_GENEL_ORT	Yönetici	2,92	0,94	3,09	1,28			
	Veli	3,32	0,89	3,30	1,17			

(!) Kruskal Wallis Testi **a** (Öğretmen Yönetici Farkı) / **b** (Öğretmen Veli Farkı) / **c** (Yönetici Veli Farkı)

Bu bilgilere göre tüm gruplar için Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama (TC_ORT) [x2=3,850; stddev=1,098; p=0,146], Mesleki gelişmeleri takip edebilme (TE_ORT) [x2=0,106; stddev=1,106; p=0,948], Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme (TH_ORT) [x2=2,351; stddev=1,156; p=0,309], İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme (TI_ORT) [x2=2,324; stddev=1,166; p=0,313], Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme (TiI_ORT) [x2=1,276; stddev=1,131; p=0,528], Mali kaynakları

etkili bir şekilde yönetebilme (TJ_ORT) [x2=1,507; stddev=1,172; p=0,471], Kurumu örgütleyebilme (TN_ORT x2=3,850) [stddev=1,189; p=0,156], AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (TT_ORT) [x2=3,712; stddev=1,179; p=0,671] hariç öğretmen, yönetici ve veliler için istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgulara göre, gruplar arasındaki farklılıklar incelendiğinde Teknik /Yönetsel ana yeterlik alanında yukarıda belirtilen 8 boyut hariç 15 boyutta genel anlamda yönetici ve öğretmen görüş farklılığı bulunmamakla birlikte veliler bu iki gruptan farklı olarak okul yöneticilerini bu alanda daha yeterli buldukları söylenebilir.

Kavramsal Ana Yeterlik Alanında Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Farklılıklar

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına kavramsal anket puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 31'de verilmiştir:

Tablo 31

Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre Kavramsal Anket Puanları Karşılaştırması

Analiz Kodu	Katılımcı	Ortalama	St. Sapma	Ortanca	IQR	Test	P[!]	Fark
KA_ORT	Öğretmen	3,13	1,31	3,00	2,00	19,575	,000	a, b, c
	Yönetici	2,85	1,11	3,00	2,00			
	Veli	3,35	1,12	3,00	1,00			
KB_ORT	Öğretmen	3,07	1,35	3,00	2,00	21,337	,000	a, b, c
	Yönetici	2,95	1,19	3,00	2,00			
	Veli	3,38	1,17	3,00	1,00			
KC_ORT	Öğretmen	3,09	1,31	3,00	2,00	4,900	,086	a, b, c
	Yönetici	3,01	1,27	3,00	2,00			
	Veli	3,24	1,16	3,00	1,00			
KcC_ORT	Öğretmen	3,07	1,36	3,00	2,00	7,125	,028	a, b, c
	Yönetici	3,00	1,26	3,00	2,00			
	Veli	3,27	1,14	3,00	1,00			
KD_ORT	Öğretmen	3,07	1,26	3,00	2,00	2,795	,247	a, b, c
	Yönetici	2,96	1,06	3,00	2,00			
	Veli	3,15	1,16	3,00	1,00			
KE_ORT	Öğretmen	3,06	1,31	3,00	2,00	2,420	,298	a, b, c
	Yönetici	2,96	1,10	3,00	2,00			
	Veli	3,14	1,18	3,00	1,00			
KF_ORT	Öğretmen	3,07	1,31	3,00	2,00	6,127	,047	a, b, c
	Yönetici	3,03	1,17	3,00	2,00			
	Veli	3,25	1,12	3,00	1,00			
KG_ORT	Öğretmen	3,07	1,28	3,00	2,00	0,331	,565	a
	Yönetici	3,14	1,10	3,00	1,00			
	Veli	-	-	-	-			
K_GENEL_ORT	Öğretmen	3,08	1,24	3,00	2,00	8,571	,014	a, b, c
	Yönetici	2,99	1,04	3,13	1,38			
	Veli	3,26	1,01	3,14	1,29			

(!) Kruskal Wallis Testi / a (Öğretmen Yönetici Farkı) / **b** (Öğretmen Veli Farkı) / **c** (Yönetici Veli Farkı) **(*)** Mann Whitney-U Testi a (Öğretmen Yönetici Farkı)

Bu bilgilere göre tüm öğretmen, yönetici ve veliler için ortanca aynı ve Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme (KC_ORT) [x2=4,900; stddev=1,195; p=0,086], Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim (KD_ORT) [x2=2,795; stddev=1,174; p=0,247], Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (KE_ORT) [x2=2,420; stddev=1,203; p=0,298] hariç istatistiksel olarak anlamlıdır. Başka bir ifade ile gruplar arasındaki farklılıklar incelendiğinde, öğretmen ve yöneticiler arasında farklılık bulunmamakla birlikte, bu iki gruptan farklı olarak veliler okul yöneticilerini bu yeterlik alanda daha yeterli buldukları söylenebilir. Bu gruplarda velilerin Mesleki koçluk ve profesyonalizm (KG_ORT) alt boyutu ankette bulunmamasından dolayı ikili karşılaştırma sadece yönetici ve öğretmen gruplarına yapılmış ve buna göre bu gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [U=14897,00; Z=-0,575; p=0,565].

İnsani Ana Yeterlik Alanında Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Farklılıklar

Araştırmaya katılan tüm bireylerin öğretmen, yönetici ve veli ayrımlarına insani anket puanları için elde edilen sonuçlar Tablo 32'de verilmiştir:

Tablo 32

Öğretmen, Yönetici ve Veli Ayrımlarına Göre İnsani Anket Puanları Karşılaştırması

Analiz Kodu	Katılımcı	Ortalama	St. Sapma	Ortanca	IQR	Test	P[!]	Fark
IA_ORT	Öğretmen	3,07	1,35	3,00	2,00	19,891	,000	a, b, c
	Yönetici	2,89	1,16	3,00	2,00			
	Veli	3,09	1,16	3,00	2,00			
IB_ORT	Öğretmen	3,14	1,37	3,00	2,00	6,445	,040	a, b, c
	Yönetici	2,78	1,21	3,00	2,00			
	Veli	3,35	1,12	3,00	1,00			
IC_ORT	Öğretmen	3,06	1,34	3,00	2,00	20,357	,000	a, b, c
	Yönetici	2,89	1,16	3,00	2,00			
	Veli	3,34	1,15	3,00	1,00			
IcC_ORT	Öğretmen	3,11	-4,55	3,00	2,00	14,556	,001	a
	Yönetici	2,91	-4,63	3,00	2,00			
	Veli	-	-	-	-	-	-	-
I_GENEL_ORT	Öğretmen	3,09	1,30	3,00	2,00	188,267	,000	a, b, c
	Yönetici	2,87	1,10	3,00	2,00			
	Veli	3,29	1,00	3,25	1,25			

(!) Kruskal Wallis Testi / a (Öğretmen Yönetici Farkı) / **b** (Öğretmen Veli Farkı) / **c** (Yönetici Veli Farkı) **(*)** Mann Whitney-U Testi a (Öğretmen Yönetici Farkı)

Bu bilgilere göre tüm öğretmen, yönetici ve veliler için ortanca aynı ve istatistiksel olarak anlamlıdır (x2=14003,5; stddev=1,039; p<0,001). Başka bir ifade ile gruplar arasındaki farklılıklar incelendiğinde, öğretmen ve yönetici arasında anlamlı bir farklılık olmamakla birlikte velilerin görüşleri bu iki guruptan olumlu yönde farklıdır. Ankette velilerin Kararlara katılım sağlayabilme (IcC_ORT) alt boyutunun ankette bulunmamasından dolayı ikili karşılaştırma sadece yönetici ve öğretmen arasında yapılmış olup istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [U=6119; Z=-1,446; p<0,148].

KOYYA Geleneksel Anketleri Ortak Bulguları

KOYYA Geleneksel Anket Okul Yöneticileri Öz Değerlendirme Bulgularına Göre Eğitim İhtiyacı Ortalama Değerleri

Okul yöneticilerinin ana ve alt yeterlilik alanları ortalama değerlerine göre en düşük ortalamaya sahip olanlar en çok eğitim ihtiyacı olan yeterlik alanları olarak değerlendirilebilir. Buna göre okul yöneticileri, öz değerlendirme anketine göre, kendilerini en çok Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanında eğitim ihtiyacı algıladıkları söylenebilir. Bu alanda en çok "Etik ilke ve kurallara riayet etme (ToO_ORT)" alt yeterlik alanı olduğu görülmektedir. Buna göre, anket maddelerinin ortalama değerlerine göre ana ve alt yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacı sıralaması aşağıdaki Tablo 33'te verilmiştir:

Tablo 33

Okul Yöneticilerinin Ortalama Puanlara Göre Belirlenen Yeterlik Alanları

SIRA NO	ANA YETERLİK ALANLARI	ALT YETERLİK ALANLARI	ANALİZ KODU	ORTALAMA DEĞERLERİ
1	Teknik/Yönetsel	Etik ilke ve kurallara riayet etme	ToO _ORT	2,58
2	Teknik/Yönetsel	Okul aile iş birliğini sağlama	TF_ORT	2,61
3	Teknik/Yönetsel	Kurumu temsil edebilme	TK_ORT	2,72
4	Teknik/Yönetsel	Okul için gerekli donanımı sağlama	TA_ORT	2,73
5	Teknik/Yönetsel	Planlama yapabilme	TcC_ORT	2,73
6	Teknik/Yönetsel	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	TG_ORT	2,76
7	İnsani	İletişim becerileri sergileyebilme	IB_ORT	2,76
8	Teknik/Yönetsel	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	TD_ORT	2,77
9	Teknik/Yönetsel	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	TsS_ORT	2,80
10	Teknik/Yönetsel	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	TO_ORT	2,82
11	Teknik/Yönetsel	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	TR_ORT	2,82
12	Kavramsal	Değişimi yönetebilme ve uyum	KA_ORT	2,82
13	İnsani	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	IA_ORT	2,87
14	İnsani	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	IC_ORT	2,87
15	Teknik/Yönetsel	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	TP_ORT	2,89
16	İnsani	Kararlara katılım sağlayabilme	IcC_ORT	2,89
17	Teknik/Yönetsel	Kurumu örgütleyebilme	TN_ORT	2,92
18	Teknik/Yönetsel	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	TS_ORT	2,92
19	Kavramsal	Liderlik davranışlarını gösterebilme	KB_ORT	2,94
20	Teknik/Yönetsel	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	TH_ORT	2,95
21	Kavramsal	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	KD_ORT	2,96
22	Kavramsal	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	KE_ORT	2,96
23	Teknik/Yönetsel	İzleme ve değerlendirme yapabilme	TM_ORT	2,97
24	Kavramsal	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	KcC_ORT	2,99
25	Teknik/Yönetsel	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	TI_ORT	3,00
26	Kavramsal	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	KC_ORT	3,00
27	Teknik/Yönetsel	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	TL_ORT	3,01
28	Kavramsal	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	KF_ORT	3,02
29	Teknik/Yönetsel	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	TJ_ORT	3,05
30	Teknik/Yönetsel	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	TE_ORT	3,09
31	Teknik/Yönetsel	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	TiI_ORT	3,10
32	Teknik/Yönetsel	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	TT_ORT	3,14
33	Kavramsal	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	KG_ORT	3,14
34	Teknik/Yönetsel	Öğrenme ortamlarını hazırlama	TB_ORT	3,15
35	Teknik/Yönetsel	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	TC_ORT	3,23

Başka bir ifade ile KOYYA Yönetici Öz değerlendirme anketinin ortalama puanlarına göre yöneticilerin kendilerinde hissettikleri ilk 10 sırada öncelikli eğitim ihtiyacı aşağıda sıralandığı gibidir:

- Etik ilke ve kurallara riayet etme (Teknik/Yönetsel),
- Okul aile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel),

- Kurumu temsil edebilme (Teknik/Yönetsel),
- Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik/Yönetsel),
- Planlama yapabilme (Teknik/Yönetsel),
- Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel),
- İletişim becerileri sergileyebilme (İnsani),
- Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme (Teknik/Yönetsel),
- Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme (Teknik/Yönetsel),
- Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama (Teknik/Yönetsel).

KOYYA Yönetici Öz değerlendirme Anketi Açık Uçlu Sorularına Ait Bulgular

Bunlara ilaveten açık uçlu sorularda öne çıkan;

- Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme (Teknik/Yönetsel),
- İşbirliklerini yönetebilme (İnsani),
- Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani),
- İletişim becerileri sergileyebilme (İnsani),
- Öğrenme ortamlarını hazırlama (Teknik/Yönetsel),
- Liderlik davranışlarını gösterebilme (Teknik/Yönetsel),
- AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik/Yönetsel).

Yeterlik alanlarında, yöneticilerin eğitim ihtiyacı algıları mevcut olduğu söylenebilir.

Buna göre açık uçlu verilerde, 3 ana yeterlik alanında sıralanan en yüksek değere sahip alt yeterlikler ve ait oldukları ana yeterlik alanları aşağıda verilmiştir:

- Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme (Teknik/Yönetsel),
- İşbirliklerini yönetebilme (İnsani),
- Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani),
- İletişim becerileri sergileyebilme (İnsani),
- Öğrenme ortamlarını hazırlama (Teknik/Yönetsel),
- Planlama yapabilme (Teknik/Yönetsel),
- AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik/Yönetsel),
- Liderlik davranışlarını gösterebilme (Teknik/Yönetsel).

Kategori dışında kalan veriler içinde okul yöneticilerinin sıklıkla, hizmet içi eğitimde teori-pratik eksikliğini vurgularken, bu eğitimlere eklenmesi gereken içeriklerin önerildiği görülmüştür:

> *"Hizmet içindeki pek çok konunun sahada uygulanabilirliği yok, kitabî bilgi başka diyor. Saha başka diyor."* (18Y)

> *"Yaşam becerileri eğitimi de verilmeli." (94Y)*

> *"Tüm çalışanların DYS, KBS, teftiş, hitap gibi alanlarda mutlaka eğitime alınmalı." (40Y)*

Diğer ana yeterlik alanlarında kategorize edilemeyen veri mevcut değildir. Okul yöneticilerinin verilerine ait yüzde ve sayı değerleri Tablo 34'te verilmiştir:

Tablo 34

Okul Yöneticilerinin Açık Uçlu Soru Verilerine Ait Bilgiler

	Alt yeterlik alanı	Alt yeterlik içinde sayı	Alt yeterlik içinde %	Genel değerler içinde %
TEKNİK VE YÖNETSEL ALT YETERLİK ALANI	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	32	8,0%	4,87%
	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	20	5,0%	3,04%
	Öğrenme ortamlarını hazırlama	19	2,9%	2,89%
	Planlama yapabilme	19	4,7%	2,89%
	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	18	4,5%	2,74%
	Okul için gerekli donanımı sağlama	17	2,6%	2,59%
	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	17	4,2%	3,18%
	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	17	4,2%	2,59%
	Kurumu temsil edebilme	17	4,2%	2,59%
	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	17	4,2%	2,59%
	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	16	4,0%	2,44%
	Okul aile iş birliğini sağlama	16	4,0%	2,44%
	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	16	4,0%	2,44%
	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	16	4,0%	2,44%
	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	16	4,0%	2,44%
	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	16	4,0%	2,44%
	İzleme ve değerlendirme yapabilme	16	4,0%	2,44%
	Kurumu örgütleyebilme	16	4,0%	2,44%
	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	16	4,0%	2,44%
	Etik ilke ve kurallara riayet etme	16	4,0%	2,44%
	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	16	4,0%	2,44%
	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	16	4,0%	2,44%
	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	16	4,0%	2,44%
KAVRAMSAL ALT YETERLİK ALANI	Liderlik davranışlarını gösterebilme	18	13,5%	2,74%
	Değişimi yönetebilme ve uyum	17	12,8%	2,59%
	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	17	12,8%	2,59%
	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	17	12,8%	2,59%
	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	16	12,0%	2,44%
	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	16	12,0%	2,44%
	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	16	12,0%	2,44%
	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	16	12,0%	2,44%
İNSANİ ALT YETERLİK	İşbirliklerini yönetebilme	23	24,0%	3,50%
	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	21	21,9%	3,20%
	İletişim becerileri sergileyebilme	20	20,8%	3,04%
	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	16	16,7%	2,44%
	Kararlara katılım sağlayabilme	16	16,7%	2,44%
DİĞER (BOŞ, TEŞEKKÜR, VB)		27		4,11%

Anket ve açık uçlu veri bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir. Eğitim yönetimi alanında, anketin 1. Bölümünde sorgulanan yeterlik alanlarının açık uçlu verilerde listelendiği görülmektedir. Ankette yer almayan ek yeterlik alanları, 3 ana yeterlik alanında tanımlanabilir alanlardır.

KOYYA Geleneksel Anket Öğretmen Değerlendirme Bulgularına Göre Eğitim İhtiyacı Ortalama Değerleri

Öğretmenlerin ana ve alt yeterlilik alanları ortalama değerlerine göre en düşük ortalamaya sahip olanlar en çok eğitim ihtiyacı olan yeterlik alanları olarak değerlendirilebilir. Buna göre, anket maddelerinin ortalama değerlerine göre ana ve alt yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacı sıralaması aşağıdaki Tablo 35'te verilmiştir:

Tablo 35

Anket Maddelerinin Ortalama Değerlerine Göre Ana ve Alt Yeterlik Alanlarında Eğitim İhtiyacı Sıralaması

Sıra No	Ana yeterlik alanları	Alt yeterlik alanları	Analiz Kodu	Ortalama değerleri
1	Kavramsal	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	KE_ORT	3,06
2	İnsani	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	IC_ORT	3,06
3	Teknik/Yönetsel	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	TL_ORT	3,07
4	Kavramsal	Liderlik davranışlarını gösterebilme	KB_ORT	3,07
5	Kavramsal	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	KD_ORT	3,07
6	Kavramsal	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	KG_ORT	3,07
7	İnsani	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	IA_ORT	3,07
8	Teknik/Yönetsel	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	TO_ORT	3,07
9	Kavramsal	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	KF_ORT	3,07
10	Kavramsal	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	KcC_ORT	3,07
11	Teknik/Yönetsel	Okul için gerekli donanımı sağlama	TA_ORT	3,08
12	Teknik/Yönetsel	Kurumu örgütleyebilme	TN_ORT	3,08
13	Teknik/Yönetsel	Okul aile iş birliğini sağlama	TF_ORT	3,09
14	Teknik/Yönetsel	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	TJ_ORT	3,09
15	Kavramsal	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	KC_ORT	3,09
16	Teknik/Yönetsel	Etik ilke ve kurallara riayet etme	TÖ_ORT	3,10
17	Teknik/Yönetsel	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	TT_ORT	3,11
18	İnsani	Kararlara katılım sağlayabilme	IcC_ORT	3,11
19	Teknik/Yönetsel	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	TG_ORT	3,12
20	Teknik/Yönetsel	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	TH_ORT	3,12
21	Teknik/Yönetsel	Kurumu temsil edebilme	TK_ORT	3,12
22	Teknik/Yönetsel	İzleme ve değerlendirme yapabilme	TM_ORT	3,12
23	Teknik/Yönetsel	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	TP_ORT	3,13
24	Kavramsal	Değişimi yönetebilme ve uyum	KA_ORT	3,13
25	Teknik/Yönetsel	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	TS_ORT	3,13
26	İnsani	İletişim becerileri sergileyebilme	IB_ORT	3,14
27	Teknik/Yönetsel	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	TR_ORT	3,14
28	Teknik/Yönetsel	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	Tİ_ORT	3,15
29	Teknik/Yönetsel	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	TsS_ORT	3,15
30	Teknik/Yönetsel	Öğrenme ortamlarını hazırlama	TB_ORT	3,16
31	Teknik/Yönetsel	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	TC_ORT	3,16
32	Teknik/Yönetsel	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	TI_ORT	3,16
33	Teknik/Yönetsel	Planlama yapabilme	TcC_ORT	3,16
34	Teknik/Yönetsel	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	TD_ORT	3,17
35	Teknik/Yönetsel	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	TE_ORT	3,17

Yukarıdaki bulgular, öğretmen anketindeki ortalama değerlere göre en çok Kavramsal ana yeterlik alanında göre 'Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (KE_ORT)' alt yeterlik alanını, ilk başta desteklenmesi gereken alt yeterlik alanı olduğunu göstermektedir.

KOYYA Öğretmen Değerlendirme Anketi Açık Uçlu Sorularına Ait Bulgular

KOYYA Öğretmen anketinin açık uçlu sorulanın analizlerine göre, okul yöneticileri en çok Teknik ve yönetsel ve insani ana yeterlik alanındaki alt yeterliklerde eğitim ihtiyacı gözlemledikleri söylenebilir. Teknik ve yönetsel ana yeterlik alanında en çok seçilen ilk 5 alt yeterlik alanları frekans ve yüzde sırasına göre aşağıdadır:

- Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme,
- Planlama yapabilme,
- İnceleme denetleme işlerini yürütebilme,
- Etik ilke ve kurallara riayet etme,
- Öğrenme ortamlarını hazırlama.

Kavramsal ana yeterlik alanında en çok sayı ve yüzde değerine sahip alt yeterlik alanları ise şöyle sıralanmıştır:

- Liderlik davranışlarını gösterebilme,
- Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim,
- Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme,
- Mesleki koçluk ve profesyonalizm,
- Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme.

İnsani ana yeterlik alanındaki ise en yüksek değerlere sahip olan alt yeterlik alanları şöyledir:

- İşbirliklerini yönetebilme,
- Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme,
- İletişim becerileri sergileyebilme,
- Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme,
- Kararlara katılım sağlayabilme.

Buna göre açık uçlu verilere ait bulgularda, 3 ana yeterlik alanında sıralanan en yüksek değere sahip alt yeterlikler ve ait oldukları ana yeterlik alanları aşağıda verilmiştir:

- Mali kaynakları yönetme (Teknik ve yönetsel),
- Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani),
- İletişim becerileri sergileyebilme, İnceleme ve denetleme işlerini yürütebilme (Teknik ve Yönetsel ana yeterlik),
- Öğrenme ortamlarının hazırlanması ve planlama yapabilme (Teknik ve yönetsel),
- AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik ve yönetsel),
- Liderlik davranışları (Kavramsal ana yeterlik).

Öğretmen anketinde, eklenmesi gereken yeterlik alanları olarak '*İngilizce Eğitimi*' (324Ö), '*Aile danışmanlığı'* (303Ö), '*Öğrenci koçluğu'* (166Ö), '*Çocuk ve öğrenme psikolojisi*' (203Ö) alanlarında yeterliklerin olması gerektiği görüşleri yer almaktadır. Öğretmenlere ait açık uçlu veri bulguları Tablo 36'da yüzde ve sayı değerleri verilmiştir:

Tablo 36

Öğretmenlerin Açık Uçlu Soru Verilerine Ait Bilgiler

	Alt yeterlik alanı	Alt yeterlik içinde sayı	Alt yeterlik içinde %	Genel değerler içinde %
TEKNİK VE YÖNETSEL ALT YETERLİK ALANI	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	92	7,6%	4,42%
	Planlama yapabilme	60	4,9%	2,88%
	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	54	2,6%	2,59%
	Etik ilke ve kurallara riayet etme	52	4,3%	2,50%
	Öğrenme ortamlarını hazırlama	51	4,2%	2,45%
	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	51	2,4%	2,45%
	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	51	4,2%	3,10%
	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	51	4,2%	2,45%
	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	51	4,2%	2,45%
	Okul için gerekli donanımı sağlama	50	4,1%	2,40%
	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	50	4,1%	2,40%
	Okul aile iş birliğini sağlama	50	4,1%	2,40%
	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	50	4,1%	2,40%
	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	50	4,1%	2,40%
	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	50	4,1%	2,40%
	Kurumu temsil edebilme	50	4,1%	2,40%
	İzleme ve değerlendirme yapabilme	50	4,1%	2,40%
	Kurumu örgütleyebilme	50	4,1%	2,40%
	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	50	4,1%	2,40%
	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	50	4,1%	2,40%
	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	50	4,1%	2,40%
	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	50	4,1%	2,40%
	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	50	4,1%	2,40%
KAVRAMSAL ALT YETERLİK ALANI	Liderlik davranışlarını gösterebilme	78	18,0%	3,75%
	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	53	12,4%	2,59%
	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	52	12,0%	2,50%
	Değişimi yönetebilme ve uyum	50	11,5%	2,40%
	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	50	11,5%	2,40%
	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	50	11,5%	2,40%
	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	50	11,5%	2,40%
	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	50	11,5%	2,40%
İNSANİ ALT YETERLİK	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	105	31,4%	5,04%
	İşbirliklerini yönetebilme	74	21,9%	3,51%
	İletişim becerileri sergileyebilme	55	16,5%	2,64%
	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	51	15,3%	2,45%
	Kararlara katılım sağlayabilme	50	15,0%	2,40%
	DİĞER (BOŞ, TEŞEKKÜR, VB)	101		4,85%

Anket ve açık uçlu veri bulgularının birbirini desteklediği görülmektedir. Eğitim yönetimi alanında, anketin 1. Bölümünde sorgulanan yeterlik alanlarının açık uçlu verilerde listelendiği görülmektedir. Ankette yer almayan yeterlik almayan ek yeterlik alanları üç ana yeterlik alanında tanımlanabilir alanlardır.

KOYYA Geleneksel Anket OAB Veli Değerlendirme Bulgularına Göre Eğitim İhtiyacı Ortalama Değerleri

OAB Veli ana ve alt yeterlilik alanları ortalama değerlerine göre en düşük ortalamaya sahip olanlar en çok eğitim ihtiyacı olan yeterlik alanları olarak değerlendirilebilir. Buna göre,

anket maddelerinin ortalama değerlerine göre ana ve alt yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacı sıralaması aşağıdaki Tablo 37'de verilmiştir:

Tablo 37

Ortalama Değerlerine Göre Ana ve Alt Yeterlik Alanlarında Eğitim İhtiyacı Sıralaması

Sıra No	Ana yeterlik alanları	Alt yeterlik alanları	Analiz Kodu	Ortalama değerleri
1	Teknik/Yönetsel	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	TT_ORT	3,09
2	İnsani	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	IA_ORT	3,09
3	Kavramsal	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	KE_ORT	3,14
4	Kavramsal	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	KD_ORT	3,15
5	Teknik/Yönetsel	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	TH_ORT	3,17
6	Teknik/Yönetsel	Kurumu örgütleyebilme	TN_ORT	3,18
7	Teknik/Yönetsel	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	TE_ORT	3,19
8	Teknik/Yönetsel	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	TJ_ORT	3,19
9	Teknik/Yönetsel	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	TiI_ORT	3,23
10	Kavramsal	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	KC_ORT	3,24
11	Teknik/Yönetsel	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	TI_ORT	3,25
12	Kavramsal	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	KF_ORT	3,25
13	Teknik/Yönetsel	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	TO_ORT	3,27
14	Teknik/Yönetsel	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	TD_ORT	3,27
15	Kavramsal	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	KcC_ORT	3,27
16	Teknik/Yönetsel	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	TG_ORT	3,27
17	Teknik/Yönetsel	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	TsS_ORT	3,33
18	Teknik/Yönetsel	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	TP_ORT	3,34
19	İnsani	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	IC_ORT	3,34
20	Teknik/Yönetsel	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	TL_ORT	3,35
21	Teknik/Yönetsel	Okul için gerekli donanımı sağlama	TA_ORT	3,35
22	Kavramsal	Değişimi yönetebilme ve uyum	KA_ORT	3,35
23	İnsani	İletişim becerileri sergileyebilme	IB_ORT	3,35
24	Teknik/Yönetsel	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	TC_ORT	3,36
25	Teknik/Yönetsel	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	TR_ORT	3,36
26	Kavramsal	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	KG_ORT	3,36
27	Teknik/Yönetsel	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	TS_ORT	3,38
28	Kavramsal	Liderlik davranışlarını gösterebilme	KB_ORT	3,38
29	Teknik/Yönetsel	Okul aile iş birliğini sağlama	TF_ORT	3,39
30	Teknik/Yönetsel	İzleme ve değerlendirme yapabilme	TM_ORT	3,41
31	Teknik/Yönetsel	Kurumu temsil edebilme	TK_ORT	3,46
32	Teknik/Yönetsel	Planlama yapabilme	TcC_ORT	3,50
33	Teknik/Yönetsel	Etik ilke ve kurallara riayet etme	ToO_ORT	3,56
34	Teknik/Yönetsel	Öğrenme ortamlarını hazırlama	TB_ORT	3,56

Veli anketi ortalama değerlerine göre, Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanında, "AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (TT_ORT)" en çok eğitim ihtiyacı algısı hissedilen alt yeterlik alanı olduğu görülmektedir.

KOYYA Veli Değerlendirme Anketi Açık Uçlu Sorularına Ait Bulgular

Veli anketinin açık uçlu sorulanın analizlerine göre, okul yöneticileri en çok teknik ve yönetsel ve insani ana yeterlik alanındaki alt yeterliklerde eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir. Teknik ve yönetsel ana yeterlik alanında en çok seçilen ilk beş alt yeterlik alanları sayı ve yüzde sırasına göre şöyle sıralanabilir:

- Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme,
- Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama,
- Planlama yapabilme,
- Öğrenme ortamlarını hazırlama,
- Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilmesi,
- Okul aile iş birliğini sağlama.

Kavramsal ana yeterlik alanında en çok sayı ve yüzde değerine sahip alt yeterlik alanları ise şöyle sıralanmıştır:

- Liderlik davranışları gösterebilme,
- Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim,
- Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme,
- Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme,
- Değişimi yönetebilme ve uyum.

İnsani ana yeterlik alanındaki ise en yüksek değerlere sahip olan alt yeterlik alanları şöyledir:

- Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme,
- İletişim becerileri sergileyebilme,
- Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme,
- Kararlara katılım sağlayabilme.

Buna göre anketin açık uçlu veri bulgularına göre, 3 ana yeterlik alanında sıralanan en yüksek değere sahip alt yeterlikler ve ait oldukları ana yeterlik alanları aşağıda verilmiştir:

- Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani),
- Mali kaynakları yönetme (Teknik ve yönetsel),
- Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama (Teknik ve Yönetsel ana yeterlik),
- Öğrenme ortamlarının hazırlanması ve planlama yapabilme (Teknik ve yönetsel)

- Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme (Teknik ve yönetsel),
- Okul aile iş birliğini sağlama (Teknik ve yönetsel).

Veli katılımcıların kategoriler dışında yer alan görüşlerine göre okul için eleştiriler de yapılmıştır. Okul yöneticilerinin okul kavramına veli-okul iş birliğine dair önerileri, okul yöneticilerinin, mesleklerine ve iş yerleri olan okullara; iş birliği içinde olmak zorunluluğundaki velilere karşı tutum ve paradigma değişikli yapabilecek eğitimlerin, okul yöneticisinden beklenen temel yeterlik düzeylerini daha anlamlı kılacağı söylenebilir:

> *"Öğrencilere daha az yargılayıcı ve suçlayıcı olmalılar... Sürekli öğrencilerin yapmadığı ödevlerden derslere olan ilgisizliklerinden dert yanıyorlar. Oysaki bu olağanüstü ortamda... Onlardan bu yarı-açık cezaevlerinde nasıl bir psikolojiye sahip olduklarını gözden kaçırmamalıyız. Daha yapıcı ve kapsayıcı bir sevgiyle bu yangından ne kadar değerli imtina kurtarabiliriz buna uğraşmalıyız; uğraşmalılar." (*549V*)*

> *"Okul yönetim bölümü ile ilgili görüşüm yıllardır bu okulun velisiyim ikinci çocuğum da buradan mezun olacak kısmetse. Fakat düzgün, okulu için dişini tırnağına takıp canla başla mücadele eden bir yönetim bu okula kısmet olmadı. Hep olduğu kadar zihniyeti ile idare eden yönetimle karşı karşıya kaldık maalesef sizlerden ricam okulumuzun yönetimine kim gelirse lütfen her şeyden önce yarının büyükleri olacak bu yetiş girdiğimiz çocuklar zihniyeti ile çalışan başarılı insanlar olsun. Okulumuz öğrencilerini yüreklendiren, spora, sosyal faaliyetlere teşvik eden yönetim görmek istiyorum. Çocuğum okuldan geldiğinde anne bizim okul şu faaliyette birinci olmuş sözünü duymak istiyorum. Yıllardır hiç değişmemiş bir okul yönetim zihniyeti var ne olur artık değişsin bu zihniyet." (*584V*)*

Başka bir veli ise okul aile iş birliğinin sadece mali boyutta değil eğitici iş birliği boyutunda olması gereken yönünü vurgulayarak okul yöneticisinin veliye bakış açısını değerlendirmiştir. Bu iş birliğinde veli eğitimleri önerisi ise okul yöneticisinin veli potansiyelini okulda işe koşabileceği alanları daha genişleten bir vizyon önerisi olarak değerlendirilebilir:

> *"Farklı öğrenme ve öğretme yöntemleri ile ilgili daha etkin eğitim alıp bu taktik ve yöntemler konusunda veliler de bilgilendirilerek evde de devamı sağlanabilir.*

*Okul bütçesi daha etkin kullanılabilir ve kaynaklar geliştirilebilir. Velilerden korkulmamalı ve iş birliği içinde olunmalı aynı zamanda da tepeden bakılmamalıdır." (*220V*)*

Diğer taraftan okuldaki iş gören devir hızının fazla olması okul yöneticisinin yeterlikleri ile bağlantılı yorumlanabilir:

"Devamlı olarak öğretmenlerimiz değişmektedir. Öğretmenlerin değişmesi çocukları çok üzmektedir. En başarılı olduğu derse ilgisi birden azalıyor. Lütfen öğretmenlerimizi değiştirmeyin. Başlayan öğretmenimiz eğitimi tamamlayana kadar gitmesin; gitmek istemesin." (116V)

OAB veli anketi açık uçlu verilere ait sayı ve yüzde değerlerine göre bulgular Tablo 38'de verilmiştir:

Tablo 38

Velilerin Açık Uçlu Soru Verilerine Ait Bilgiler

	Alt yeterlik alanı	Alt yeterlik içinde sayı	Alt yeterlik içinde %	Genel değerler içinde %
TEKNİK VE YÖNETSEL ALT YETERLİK ALANI	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	179	6,4%	3,85%
	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	160	5,7%	3,45%
	Planlama yapabilme	154	3,3%	3,32%
	Öğrenme ortamlarını hazırlama	149	5,3%	3,21%
	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	138	4,9%	2,97%
	Okul aile iş birliğini sağlama	137	3,0%	2,95%
	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	136	4,9%	3,82%
	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	116	4,1%	2,50%
	Okul için gerekli donanımı sağlama	115	4,1%	2,48%
	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	114	4,1%	2,45%
	İzleme ve değerlendirme yapabilme	112	4,0%	2,41%
	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	111	4,0%	2,39%
	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	111	4,0%	2,39%
	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	109	3,9%	2,35%
	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	108	3,9%	2,33%
	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	108	3,9%	2,33%
	Kurumu örgütleyebilme	107	3,8%	2,30%
	Kurumu temsil edebilme	106	3,8%	2,28%
	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	106	3,8%	2,28%
	Etik ilke ve kurallara riayet etme	106	3,8%	2,28%
	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	106	3,8%	2,28%
	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	106	3,8%	2,28%
	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	106	3,8%	2,28%
KAVRAMSAL ALT YETERLİK ALANI	Liderlik davranışlarını gösterebilme	124	16,2%	2,67%
	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	109	14,1%	2,33%
	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	108	14,0%	2,30%
	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	107	14,0%	2,30%
	Değişimi yönetebilme ve uyum	106	13,9%	2,28%
	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	106	13,9%	2,28%
	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	106	13,9%	2,28%
İNSANİ ALT YETERLİ	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	223	39,9%	4,76%
	İletişim becerileri sergileyebilme	116	20,9%	2,50%
	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	108	20,0%	2,39%
	Kararlara katılım sağlayabilme	106	19,1%	2,28%
DİĞER (BOŞ, TEŞEKKÜR, VB)		526		11,33%

Bu verilere göre, anket bulguları ve açık uçlu veri bulgularının birbirini desteklediği söylenebilir. Eğitim yönetimi alanında, anketin 1. Bölümünde sorgulanan yeterlik alanlarının açık uçlu verilerde listelendiği görülmektedir. Ankette yer almayan yeterlik almayan ek yeterlik alanları üç ana yeterlik alanında tanımlanabilir alanlardır.

KOYYA Geleneksel Anketleri Ortak Bulgularına Göre Eğitim İhtiyacı

KOYYA anket bulgularına göre, okul yöneticileri, bütün ana yeterlik alanlarında en düşük düzeyde eğitim ihtiyacı hisseden (genel ortalama 2,90) gruptur. Okul yöneticilerinden sonra öğretmenler, orta düzeyde algıya sahip gruptur (genel ortalama 3,10). Veliler, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacı algı düzeyleri en yüksek düzeyde (genel ortalama 3,28) olduğu görülmektedir. Buna göre, okul yöneticileri, kendilerini, bütün ana yeterlik alanlarında en çok eğitim ihtiyacı hisseden (genel ortalama 2,90) gruptur. Okul yöneticilerinin yeterliklere göre en fazla eğitim ihtiyacı olduğu algısı öğretmen grubuna aittir (genel ortalama 3,10). Veliler, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacı algı düzeyleri (genel ortalama 3,28) öğretmenlerden sonra gelmektedir. Okul yöneticisi ve veli verilerine göre en çok İnsani ana yeterlik alanında, öğretmen verilerine göre ise Kavramsal ana yeterlik alanında eğitim ihtiyacı görülmektedir. Teknik/Yönetsel, kavramsal ve İnsani alt yeterlik alanlarının genel ortalamalarına göre de yine okul yöneticilerinin yeterliklere eğitim ihtiyacı sırasıyla öğretmen ve sonra veli grubu gelmektedir. Okul yöneticileri kendilerini, yaklaşık her ana yeterlik alanında diğer gruplara göre daha az yeterli buldukları söylenebilir.

Yöneticiler kendilerini, en çok Teknik /yönetsel ana yeterlik alanında yeterli bulurken en fazla İnsani ana yeterlik alanında eğitim ihtiyacı algıladıkları söylenebilir. Veli grubunda Kavramsal; öğretmen grubunda en fazla İnsani ana yeterlik alanı eğitim ihtiyacının algılandığı görülmektedir.

KOYYA Geleneksel anket gruplarındaki madde puanları sıralamasına göre ana ve alt yeterlik alanları puanları karşılaştırılmalı olarak aşağıdaki Tablo 39'da verilmiştir:

Tablo 39

Geleneksel Anket Gruplarındaki Ana ve Alt Yeterlik Alanları Puanları

Sıralama	Yönetici		Öğretmen		Veli	
	Analiz kodu	Ortalama değerleri	Analiz kodu	Ortalama değerleri	Analiz kodu	Ortalama değerleri
1	ToO_ORT	2,58	KE_ORT	3,06	TT_ORT	3,09
2	TF_ORT	2,61	IC_ORT	3,06	IA_ORT	3,09
3	TK_ORT	2,72	TL_ORT	3,07	KE_ORT	3,14
4	TA_ORT	2,73	KB_ORT	3,07	KD_ORT	3,15
5	TcC_ORT	2,73	KD_ORT	3,07	TH_ORT	3,17
6	TG_ORT	2,76	KG_ORT	3,07	TN_ORT	3,18
7	IB_ORT	2,76	IA_ORT	3,07	TE_ORT	3,19
8	TD_ORT	2,77	TO_ORT	3,07	TJ_ORT	3,19
9	TsS_ORT	2,80	KF_ORT	3,07	TiI_ORT	3,23
10	TO_ORT	2,82	KcC_ORT	3,07	KC_ORT	3,24
11	TR_ORT	2,82	TA_ORT	3,08	TI_ORT	3,25
12	KA_ORT	2,82	TN_ORT	3,08	KF_ORT	3,25
13	IA_ORT	2,87	TF_ORT	3,09	TO_ORT	3,27
14	IC_ORT	2,87	TJ_ORT	3,09	TD_ORT	3,27
15	TP_ORT	2,89	KC_ORT	3,09	KcC_ORT	3,27
16	IcC_ORT	2,89	ToO_ORT	3,10	TG_ORT	3,27
17	TN_ORT	2,92	TT_ORT	3,11	TsS_ORT	3,33
18	TS_ORT	2,92	IcC_ORT	3,11	TP_ORT	3,34
19	KB_ORT	2,94	TG_ORT	3,12	IC_ORT	3,34
20	TH_ORT	2,95	TH_ORT	3,12	TL_ORT	3,35
21	KD_ORT	2,96	TK_ORT	3,12	TA_ORT	3,35
22	KE_ORT	2,96	TM_ORT	3,12	KA_ORT	3,35
23	TM_ORT	2,97	TP_ORT	3,13	IB_ORT	3,35
24	KcC_ORT	2,99	KA_ORT	3,13	TC_ORT	3,36
25	TI_ORT	3,00	TS_ORT	3,13	TR_ORT	3,36
26	KC_ORT	3,00	IB_ORT	3,14	KG_ORT	3,36
27	TL_ORT	3,01	TR_ORT	3,14	TS_ORT	3,38
28	KF_ORT	3,02	TiI_ORT	3,15	KB_ORT	3,38
29	TJ_ORT	3,05	TsS_ORT	3,15	TF_ORT	3,39
30	TE_ORT	3,09	TB_ORT	3,16	TM_ORT	3,41
31	TiI_ORT	3,10	TC_ORT	3,16	TK_ORT	3,46
32	TT_ORT	3,14	TI_ORT	3,16	TcC_ORT	3,50
33	KG_ORT	3,14	TcC_ORT	3,16	ToO_ORT	3,56
34	TB_ORT	3,15	TD_ORT	3,17	TB_ORT	3,56
35	TC_ORT	3,23	TE_ORT	3,17		
	T_ GENEL ORT	2,90	T_ GENEL ORT	3,12	T_ GENEL ORT	3,32
	K_ GENEL ORT	2,98	K_ GENEL ORT	3,08	K_ GENEL ORT	3,27
	I_ GENEL ORT	2,84	I_ GENEL ORT	3,10	I_ GENEL ORT	3,26
	GENEL ORT	2,90	GENEL ORT	3,10	GENEL ORT	3,28

Okul yöneticilerinin KOYYA geleneksel anketinin 1. ve 2. bölümünün ortak bulgularına göre, okul yöneticileri, kendilerinin en çok Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanında ve sırasıyla Kavramsal ve insani yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacına sahip oldukları

görülmektedir. Kuramsal alt yapıya göre belirlenmiş alt yeterliklere ilaveten yerel kurum ihtiyaçlarına göre DYS, KBS gibi doğrudan teknik yeterliklerinde dâhil edilmesi önerileri ihtiyaç olarak verilmiştir. Buna göre;

- Etik ilke ve kurallara riayet etme (Teknik ve yönetsel),
- Okul aile iş birliğini sağlama (Teknik ve yönetsel),
- Kurumu temsil edebilme (Teknik ve yönetsel),
- Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik ve yönetsel),
- Planlama yapabilme (Teknik ve yönetsel),
- Mali kaynakları yönetme (Teknik ve yönetsel),
- Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani),
- İletişim becerileri sergileyebilme, İnceleme ve denetleme işlerini yürütebilme (Teknik ve Yönetsel ana yeterlik),
- Öğrenme ortamlarının hazırlanması ve planlama yapabilme (Teknik ve yönetsel),
- AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik ve yönetsel),
- Liderlik davranışları (Kavramsal),
- DYS, KBS eğitimi. *

Öğretmenler, KOYYA anketinin 1. ve 2. bölümünün ortak bulgularına göre, okul yöneticilerinin, en çok Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanında ve sırasıyla Kavramsal ve İnsani yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacına sahip oldukları görülmektedir. Anket genelinde en çok Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanı alt yeterlikleri çoğunlukta olmasına rağmen; öncelikle eğitim ihtiyacı önceliği ortama puanlarına göre Kavramsal ve İnsani ana yeterlik alanına ait alt yeterlik alanında olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara göre Kavramsal ana yeterlik alanı eğitim ihtiyacı önceliğinde sayıca fazladır. Buna göre;

- Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (Kavramsal),
- Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme (İnsani),
- İnceleme denetleme işlerini yürütebilme (Teknik ve yönetsel),
- Liderlik davranışlarını gösterebilme (Kavramsal),
- Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim (Kavramsal),
- Mesleki koçluk ve profesyonalizm (Kavramsal),
- Mali kaynakları yönetme (Teknik ve yönetsel),
- Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani),

- İletişim becerileri sergileyebilme, İnceleme ve denetleme işlerini yürütebilme (Teknik ve Yönetsel),
- Öğrenme ortamlarının hazırlanması ve planlama yapabilme (Teknik ve yönetsel)
- İngilizce eğitimi, *
- Aile danışmanlığı, *
- Öğrenci koçluğu, *
- Çocuk ve öğrenme psikolojisi * (*Yeterlik alanlarında olmayan öneri alanları).

Velilerin, KOYYA anketinin 1. ve 2. bölümünün ortak bulgularına göre, okul yöneticilerinin, en çok teknik/yönetsel ana yeterlik alanında ve sırasıyla kavramsal ve insani yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacına sahip oldukları görülmektedir. Anket genelinde en çok Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanı alt yeterlikleri çoğunlukta olmasına rağmen; öncelikle eğitim ihtiyacı önceliği ortama puanlara göre Kavramsal ve İnsani ana yeterlik alanına ait alt yeterlik alanında olduğu görülmektedir. Ortalama puanlara Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanı sayıca fazla olduğu görülmektedir. Buna göre;

- AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik ve yönetsel)
- Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani)
- Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (Kavramsal)
- Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim (Kavramsal)
- Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme (Teknik/yönetsel)
- Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani),
- Mali kaynakları yönetme (Teknik ve yönetsel),
- Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama (Teknik/Yönetsel)
- Öğrenme ortamlarının hazırlanması ve planlama yapabilme (Teknik/yönetsel)
- Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme (Teknik/yönetsel)
- Okul aile iş birliğini sağlama (Teknik/yönetsel)

KOYYA Geleneksel Anket Öz değerlendirme (Yönetici), Öğretmen Değerlendirme, Veli Değerlendirme puanları ile açık uçlu bulgularına göre en çok eğitim ihtiyacı görülen alt ve ana yeterlik alanları karşılaştırmalı olarak Tablo 40'da verilmiştir.

Tablo 40

KOYYA Geleneksel Anket Açık Uçlu Veri Bulguları

KOYYA Geleneksel Anket Açık Uçlu Veri Bulguları		
Okul Yöneticisi	Öğretmen	Veli
• Etik ilke ve kurallara riayet etme (Teknik ve yönetsel) • Okul aile iş birliğini sağlama (Teknik ve yönetsel) • Kurumu temsil edebilme (Teknik ve yönetsel) • Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik ve yönetsel) • Planlama yapabilme (Teknik ve yönetsel) • Mali kaynakları yönetme (Teknik ve yönetsel), • Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani), • İletişim becerileri sergileyebilme, İnceleme ve denetleme işlerini yürütebilme (Teknik ve Yönetsel ana yeterlik) • Öğrenme ortamlarının hazırlanması ve planlama yapabilme (Teknik ve yönetsel) • AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik ve yönetsel) • Liderlik davranışları (Kavramsal) • DYS, KBS eğitimi *	• Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (Kavramsal) • Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme (İnsani) • İnceleme denetleme işlerini yürütebilme • Liderlik davranışlarını gösterebilme (Kavramsal) • Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim (Kavramsal) • Mesleki koçluk ve profesyonalizm • Mali kaynakları yönetme (Teknik ve yönetsel), • Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani), • İletişim becerileri sergileyebilme, İnceleme ve denetleme işlerini yürütebilme (Teknik ve Yönetsel) • Öğrenme ortamlarının hazırlanması ve planlama yapabilme (Teknik ve yönetsel) • İngilizce Eğitimi* • Aile danışmanlığı* • Öğrenci koçluğu* • Çocuk ve öğrenme psikolojisi* (*Yeterlik alanlarında olmayan öneri alanlar)	• AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik ve yönetsel) • Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani) • Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (Kavramsal) • Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim (Kavramsal) • Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme (Teknik/yönetsel) • Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (İnsani), • Mali kaynakları yönetme (Teknik ve yönetsel), • Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama (Teknik/Yönetsel) • Öğrenme ortamlarının hazırlanması ve planlama yapabilme (Teknik/yönetsel) • Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme (Teknik/yönetsel) • Okul aile iş birliğini sağlama (Teknik/yönetsel)

Bu tabloya göre okul yöneticileri daha çok teknik/yönetsel alanda eğitim ihtiyacı hissederken, öğretmenler genellikle kavramsal; veliler ise her üç ana yeterlik alanında dağılımlı eğitim ihtiyacı algıladıkları söylenebilir.

KOYYA Geleneksel anketin her üç grubun sıralama ortalamalarına göre ise eğitim ihtiyacı en fazla olan alt yeterlik alanları Tablo 41'de verilmiştir. Bunun dışında açık uçlu verilerde, yeterlik alanlarına eklenmesi önerilen farklı alanlar, liste sonuna (*) işareti ile eklenmiştir:

Tablo 41

KOYYA Anketlerinin Ortalamalarına Göre Yeterlik Eğitim İhtiyacı

Sıra No	Alt Yeterlik	Ana Yeterlik alanı	Yeterlik alanı kodları	Gruplar sıralama ortalamaları
1.	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	İnsani	IA_ORT	4,00
2.	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	Kavramsal	KE_ORT	5,67
3.	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	Kavramsal	KD_ORT	6,33
4.	Kurumu örgütleyebilme	Teknik/Yönetsel	TN_ORT	6,33
5.	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	Teknik/Yönetsel	TO_ORT	6,67
6.	Okul için gerekli donanımı sağlama	Teknik/Yönetsel	TA_ORT	7,00
7.	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	Teknik/Yönetsel	TG_ORT	7,33
8.	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	İnsani	IC_ORT	7,67
9.	Okul aile iş birliğini sağlama	Teknik/Yönetsel	TF_ORT	7,67
10.	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	Teknik/Yönetsel	TH_ORT	7,67
11.	Kararlara katılım sağlayabilme	İnsani	IcC_ORT	9,00
12.	Etik ilke ve kurallara riayet etme	Teknik/Yönetsel	ToO_ORT	9,00
13.	İletişim becerileri sergileyebilme	İnsani	IB_ORT	9,33
14.	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	Kavramsal	KcC_ORT	9,33
15.	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	Teknik/Yönetsel	TD_ORT	9,33
16.	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	Kavramsal	KC_ORT	9,67
17.	Kurumu temsil edebilme	Teknik/Yönetsel	TK_ORT	9,67
18.	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	Teknik/Yönetsel	TsS_ORT	9,67
19.	Değişimi yönetebilme ve uyum	Kavramsal	KA_ORT	10,00
20.	Liderlik davranışlarını gösterebilme	Kavramsal	KB_ORT	10,00
21.	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	Kavramsal	KF_ORT	10,00
22.	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TJ_ORT	10,00
23.	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	Teknik/Yönetsel	TT_ORT	10,00
24.	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	Teknik/Yönetsel	TP_ORT	10,33
25.	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	Teknik/Yönetsel	TR_ORT	10,67
26.	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	Teknik/Yönetsel	TL_ORT	11,33
27.	Planlama yapabilme	Teknik/Yönetsel	TcC_ORT	11,67
28.	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	Teknik/Yönetsel	TS_ORT	11,67
29.	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TI_ORT	12,33
30.	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	Teknik/Yönetsel	TE_ORT	13,00
31.	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TiI_ORT	13,00
32.	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	Kavramsal	KG_ORT	13,33
33.	İzleme ve değerlendirme yapabilme	Teknik/Yönetsel	TM_ORT	13,33
34.	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	Teknik/Yönetsel	TC_ORT	17,00
35.	Öğrenme ortamlarını hazırlama	Teknik/Yönetsel	TB_ORT	18,67
	DYS, KBS eğitimi *	Teknik/Yönetsel*		
	İngilizce eğitimi*	Teknik/Yönetsel*		

***** *Açık uçlu soruların bulgularına göre eklenen öneri alt yeterlik alanları*

****** *KG_ORT veli anketinde bulunmadığından veli genel ortalaması değeri verilerek sıralama yapılmıştır*.

Bu tabloya göre, İnsani ana yeterlik alanında "Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme (IA_ORT)" alt yeterlik alanı en çok eğitim ihtiyacı algısına sahip olmasına rağmen diğer ana yeterlik alanlarına ait alt yeterlik alanlarının da ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. Başka bir ifade ile KOYYA Geleneksel Anketlerinin ortak sonuçlarına göre, Teknik/yönetsel ana yeterlik alanına ait alt yeterlikler sayıca fazla olmasına rağmen Kavramsal ve İnsani alt yeterlikler daha öncelikli eğitim ihtiyacı alanı olarak görülmektedir.

KOYYA Geleneksel Anketleri gruplar arası düzey farklılıkları ise Tablo 42'de verilmiştir. Elde edilen bilgilere göre tüm gruplarda istatistiksel olarak farklılık elde edilmiştir. İkili alt grup incelemesi sonucunda elde edilen bilgilere göre velilerin vermiş oldukları teknik ve yönetsel yeterlilik alt puanları, kavramsal yeterlilik ve insani yeterlilik puanları ortanca olarak diğer iki gruptan da farklıdır ve yüksektir. Öğretmen ve yöneticilerin almış oldukları puanların birbirleri arasında fark bulunmamaktadır. Öğretmen, yönetici ve velilerin anket puanları karşılaştırması Tablo 42'den incelenebilir:

Tablo 42

Öğretmen, Yönetici ve Velilerin Düzeylerinin Karşılaştırması

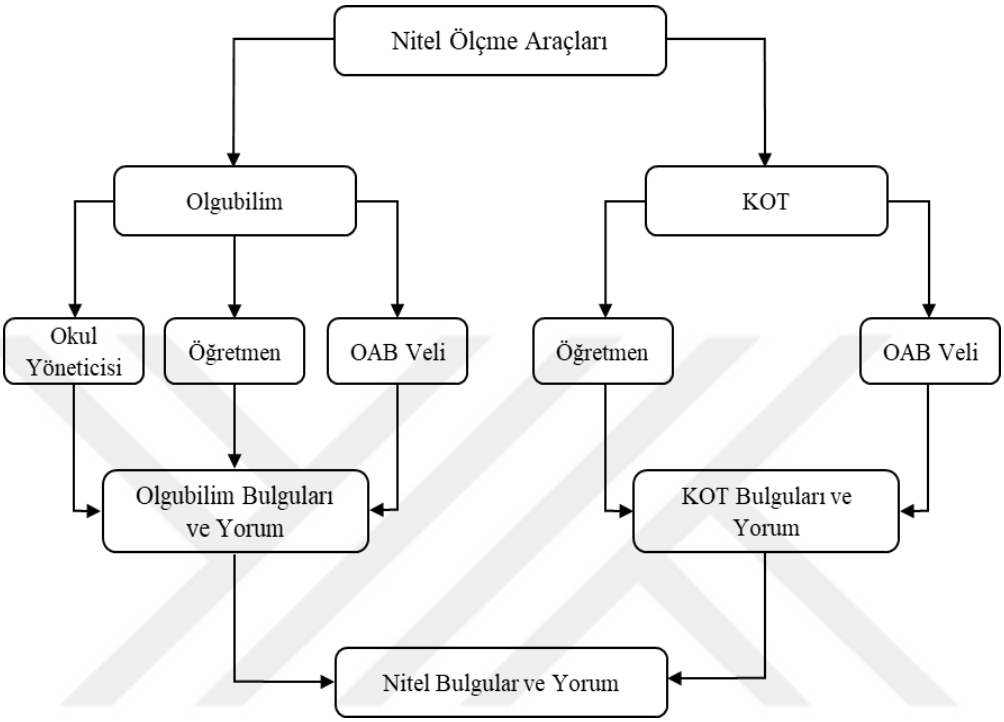
		Ortalama	St. Sapma	Ortanca	IQR	Test	P	Fark
TY_ORT	Öğretmen	3.12	1.21	3.09	1.93	15.750	<0.001[a]	a, b, c
	Yönetici	2.92	0.94	3.09	1.28			
	Veli	3.32	0.89	3.30	1.17			
KY_ORT	Öğretmen	3.08	1.24	3.00	2.00	8.571	<0.014[a]	a, b, c
	Yönetici	2.99	1.04	3.13	1.38			
	Veli	3.26	1.01	3.14	1.29			
IY_ORT	Öğretmen	3.09	1.30	3.00	2.00	13.831	<0.001[a]	a, b, c
	Yönetici	2.87	1.10	3.00	2.00			
	Veli	3.29	1.00	3.25	1.25			
GENEL_ORT	Öğretmen	3.10	1.23	3.04	2.01	13.049	<0.001[a]	a, b, c
	Yönetici	2.93	0.99	3.15	1.37			
	Veli	3.29	0.94	3.23	1.22			

a. Kruskal Wallis Testi

Bütün KOYYA Geleneksel Anketleri bulgularına göre, okul yöneticisi, öğretmen ve veli grupları düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık mvcut olduğu görülmektedir.

Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde, araştırmada nitel araştırma metotları ile elde edilen bulgular, araştırma alt problemlerine göre tasnif edilerek verilmiştir. Olgubilim ortak ve KOT ortak bulgularının raporlama matrisi Şekil 13'de görülebilir:



Şekil 13 Nitel araştırma veri analizi matrisi.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.

Araştırmanın beşinci alt problemi; "Kritik durum örneklemi olarak belirlenen okuldaki okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerine uygulanan KOT analizine göre eğitim ihtiyacı nedir?" şeklindedir. Araştırmanın KOT Analizine ait bulguları alt yeterlik başlıkları altında verilmiştir.

KOT Bulguları

Araştırmanın bu aşamasında kritik örneklem ile belirlenmiş okulda KOT ile veri toplanarak yine bu tekniğe göre analiz edilmiştir. Kritik olay deneyimleri katılımcıların sayısı ve olumlu/olumsuz olayların literatüre göre frekans değerleri verilmiş; kuramsal altyapıya göre içerik analizi ile açıklanarak tablo hâline getirilmiştir. Kritik olaylar, Olumlu/Destekleyici temalar ve Olumsuz/Engelleyici temalar olarak kategorize edilmiştir (Butterfield vd., 2005).

Buna göre, veri havuzundan toplam 71 adet kritik olay belirlenmiştir. Geriye dönük hatırlanan kritik olayların yazılı, görüşme veya odak grup ile veriler toplanmıştır. Bu olaylardan, olumlu/destekleyici olaylar (n=28), olumsuz/engelleyici olaylar (n=43) tespit edilmiştir. Verilerin aynı örneklemden toplanması neticesinde, eş zamanlı yapılan olgubilim çalışmasındaki görüşmelerde elde edilen verilerdeki bazı olumlu/olumsuz olayların KOT veri havuzunda doğal olarak tekrar veri olarak karşılaşılmış ve analize dâhil edilmiştir. Veri toplama aşamasındaki bilgiler Tablo 43'te verilmiştir:

Tablo 43

Kritik Olaylar

Kritik olaylar		Katılımcılar	
Olumsuz/engelleyici	Olumlu/destekleyici	Görüşme	Zarf içi/yazılı
43	28	27	27
TOPLAM	71	27	

Veri toplama aracı olarak hazırlanan protokolde, örnek olaylar ve içerikte yöneltilen soruların da yine araştırmanın kuramsal altyapısına uygun hazırlanmış olması veri kalitesine olumlu yönde etki ettiği gözlemlenmiştir. Buna göre, yeterlik alanlarına göre Olumsuz/Engelleyici olaylar ve Olumlu/Destekleyici olayların dağılımı Tablo 44'te verilmiştir:

Tablo 44

Yeterlik Alanlarına Göre Kritik Olaylar

Yeterlik Alanları	Olumsuz/Engelleyici olaylar	Olumlu/Destekleyici olaylar
Teknik-Yönetsel	1. Yetki devri yerine sorumluluk devretmek 2. Finansal kaynak yaratmak 3. Ders araç-gereç temini 4. İhtiyaç ve eksikliklerin giderilmesi 5. Salgın ile ilgili önlemler/problem çözme 6. Teknik destek ve eğitim ihtiyacı 7. Yetki devri sorunu 8. Sorumlulukların eşit dağılımı 9. Salgında planlama 10. Karar verme ve standartlaştırma 11. Kararlara katılım sağlama ve standart ortak çözüm üretebilme 12. Adaletli görev dağılımı 13. Proje beklentisi 14. Eğitim eksikliğinin giderilmesi ve acil önlemler 15. Uzaktan eğitimde ölçme sorununa standart çözüm 16. Koordinasyon eksikliği 17. Kararlara katılım sorunu ve kararların sürüncemede kalması 18. Yönetimde yetki devri 19. Sorun çözmede zamanlama 20. Kurum standartları oluşturma 21. Okul tanıtım ve temsil	1. Aday öğretmen mentörlüğü 2. Zamanlama ve planlama konusunda iyi olma 3. Mentörlük ve yardım 4. Yerine getirilemeyen taleplere açıklama getirmek
Kavramsal	1. Aktif sahada çalışmak yerine bürokratik çalışmaya önem verme 2. Aktif liderlik yerine sembolik makam 3. Uygulamada aktif görev alabilme 4. Değişimi yönetme/salgın acil durum 5. İnisiyatif ve sorumluluk alma 6. Kriz yönetimi ve salgın 7. Okulda kültür ve disiplin oluşturma 8. Takım ruhu daha çok iş başında görme 9. Profesyonel tecrübeyi dikkate almama	1. Destek olma/Takım ruhu 2. Uzmanlık alanlarına güvenmek 3. Ders ziyareti ile destek 4. Okulun genel işleyişinden memnuniyet 5. Kurum yönetimi hakkında genel olumlu izlenim 6. Uzmanlık alanlarına güvenme 7. İş birliği ve destekleme
İnsani	1. Astlarla iletişimde aracı kullanma 2. İletişim eksikliği 3. Veli iletişimi tarzı 4. Salgında hasta personele ilgi ve moral desteği 5. Motive edici davranışlar ve takdir 6. Salgın ve krizde iletişim 7. İletişim eksikliği 8. Motivasyon eksikliği 9. Başkalarına karşı töhmet altında bırakmak 10. İnsani yaklaşımda eksiklik 11. Profesyonel yeterliğe topluluk içinde eleştiri 12. İletişimde aracı kişiler kullanma 13. Topluluk içerisinde eleştiri ve ceza	1. İnsancıl ve saygılı tutum 2. Kendini değerli hissettirme 3. Moral desteği 4. Sağlık sorunlarında anlayışlı davranmak 5. Kişiye özel ilgi 6. Özel sorunlarda yardım teklifi 7. Kişiler saygılı davranma, 8. Takdir edilme 9. Olumlu davranış ve tutum 10. Talepleri dikkate alma 11. Özlük işlemleri takip ve katkı sağlama 12. İş birliği ve yardımlaşma 13. Ortak sosyal alanlar yaratmak ve tevazu 14. Özel talepleri dikkate alma 15. Kişiye saygı 16. Veli öğretmen arasında uzlaşı sağlama 17. Ders programları hazırlanırken görüş alma

Örneklemden toplanan verilerden veri analizine uygun olan toplam (n=71) olay, araştırmanın kuramsal altyapısına göre analiz edilmiştir.

Teknik/Yönetsel Yeterlik Alanları

Olumsuz/engelleyici olaylar

Yukarıdaki tabloda kategorilere ayrılan kritik olaylardaki ifadelerde, katılımcıların çoğu, *okul yöneticisi* ifadesi ile birlikte sıklıkla *okul idaresi* tamlamasının kullanıldığı gözlemlenmiştir. Okul yöneticisinin okuldaki icraatları müdür yardımcıları vasıtasıyla yapması sonucu, müdür yardımcıları ile okul personelinin doğrudan iletişimleri, okul yöneticisini *temsilen* algılandığını gösterebilir. Bir okul müdür yardımcısının ifade ettiği kritik olaylarda, okul yöneticisinin bu tür uygulamalarını konu alan olayların olumsuz /engelleyici olaylar olarak ağırlıklı olarak sıralanması bu durumu destekleyicidir:

> *"Raporu olmamasına rağmen okula gelmeyen başka bir yönetici arkadaşa raporunu beyan etmesi gerektiğini söylerken bunun kendisinin sıkıntı etmediğini ancak benim müdür yardımcısı olarak bunu ısrarla istediğimi anlatmasına anlam veremedim. Yöneticinin kendini yetersiz hissettiği durumlarda ki daha çok negatif durumlarda sizi ve pozisyonunuzu kullanıp topu size atması hiç hoş değil! Müdür yardımcıları, genellikle okul yöneticilerinin iş akışı ve kurum düzenini sağlaması için çoğu zaman angarya işlerle uğraşan, genellikle çalışanlara karşı sopa gibi gösterilen; maşa olarak kullanılan kişilerdir."*

> *"Yöneticimin bizzat kendi görüşü ile ifade ettiği ve öyle olması gerektiği durum ve tavırlara ben uyunca ve kendi uymayınca çalışanlar ve öğretmenler karşısında kötü polis, olumsuzluk yaratan idareci durumuna düştüğüm çok olmuştur."*

Diğer katılımcıların kritik olaylarında ise genellikle, yukarıdaki durumu destekleyecek şekilde okul yöneticisi ile ilgili gözlemlerin daha çok onun vekâleti ile yapılan okul işlemlerinde "idare" uygulamalarında gördükleri ifade edilmiştir. *İdare* kelimesi, okul yöneticisinden ziyade okulu yönetiminde aktif olan Müdür başyardımcısı ve diğer müdür yardımcılarının tamamının kastedildiği söylenebilir. Okul müdürlerinin mesleki ve kültürel kabullerden dolayı, okul çalışanları ile doğrudan iletişime geçmeyi mecbur olmadıkça tercih etmemeleri, kültürel güç mesafesi sebebiyle olduğu söylenebilir (Ararat, 2008; Aycan, 2001; Eroglu & Piçak, 2011; Fikret Pasa, Kabasakal & Bodur, 2001; Kabasakal & Bodur, 2007). İlgili yönetmeliğin 30-31 ve 32. Maddesinde tanımlanan okul yöneticisi, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcılarının görev tanımlarında (http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/613.pdf), okul yöneticisine sadece "ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve denetlemeye yetkisi" verilmesi ile bürokratik bir *yönetici* olarak kalması anlamına gelebildiği için bu davranışların sergilenmesi beklenebilir.

Bu anlayışın güç mesafesini daha çok arttırdığı ve okul yneticisinin liderlik davranışları gösterme sorumluluğundan muaf tutulmasını sağlayarak okulun dokusundan soyutladığı şeklinde yorumlanabilir.

Olumsuz kritik olaylar en çok Teknik/Yönetsel ana yeterlik kategorisinde toplandığı görülmüştür. Bu kategorideki alt yeterlik alanları içinde, *kurumu örgütleme* alt kategorisinde standart oluşturma ve *yetki* konularını içeren kritik olaylar 4 adet sıralanmıştır:

> *"Arabası arızalı diye bir personeli gönderdim. Benim ismimi vererek personele hesap soruldu. Personel bunu hazmedemeyip bana soruşturma açtırdı çok üzüldüm ve kendimi güvende hissetmedim. Personel uyarılırken benim ismimin verilmesi gerekiyor muydu? İsmim söylendiği takdirde sonraki süreçte benim ne tür sıkıntılarla baş başa kalacağım hiç düşünülmedi mi? Anlayamadım."*

Yukarıdaki kritik olayda kendisine yetki devredildiği düşüncesi ile izin veren çalışanın yetki devri konusunda sıkıntı yaşadığı söylenebilir. Okulda müdür yardımcılarının *angarya ile uğraşan* kişiler olmaktan başka uygulamada yetki devrine ihtiyaç duydukları şeklinde yorumlanabilir. Yine kültürel ve mesleki kabullere göre, ilgili yönetmelikte, tanımlanan görevlerine rağmen, müdür yardımcıları kendi görevlerini en çok öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticisi arasındaki koordinasyonu sağlama işi olarak tanımladıkları (Köse, 2018); bu nedenle uygulama teamülleri dahîlinde esas koordinasyon sorumlusu olarak okul yöneticisinin bu alandaki bazı yeterliklerini sergilemek yerine bu görevi müdür yardımcılarına devretmesi sistemsel bir sorun olarak kabul edilebilir. Verilere göre, bu yükümlülükler doğrudan okul yöneticisinden beklenen davranışlar olduğu görülmektedir. Buna göre, okul yöneticileri *yetkiyi* devredebilmelerine rağmen *liderlik davranışlarından* bizzat kendisinin sorumlu olması gerektiği ve bu davranışları sergilememek veya bu sorumluluğu almamak gibi bir seçeneğinin geleneksel olarak algılanması bazı sıkıntılara yol açtığı görülmektedir.

Aynı kategori içinde, 'kurum standartları oluşturma' kodlu kritik olayın yakın zamanda yaşanan COVID 19 salgını ile ilgili okulun sorunlarına yönelik olduğu görülmüştür:

> *"Bir okul müdürü, okul aile birliğinin neden var olduğu, bu insanlardan nasıl faydalanabileceğini bilmesi gerekir. Onlar da bilmeli. Buranın nasıl bir kurum olduğu, hangi asgarilerde bir araya gelindiğini bilmek gerekiyor."*

> *"Mesela bir öğrencim var sadece basit kelimelerle 'evet/hayır' vs. diyor ve biz uzaktan eğitime geçtik hiç derse katılmıyor veya çok nadir geliyor. Zaten konu zor bir konuydu salgın çıkınca iyice zorlaştı. Ders davranış notunu neye göre vereceğiz? Nasıl hakkaniyetle bunları ayırt edeceğiz. Derse gelen, gelmeyen, gelip hiç katılmayan, arada sırada gelen, arada sırada gelip, katılan veya katılmayanlar vs. vs. Şimdi birkaç kombinasyon belirlemek gerek. Bence bunu okul müdürü liderliğinde ortak karara bağlamak gerekir. Ders değerlendirmede, mevcut duruma göre kombinasyonlar belirlenir, buna göre kriterler de belirlenir ve kategorize edilir. Bu ortak karardır; mesela her öğretmen, kendi sınıfında ders davranış notunu ortak belirlediği kararlara göre yapar ve problem çözülür. Şimdi her şey havada, her kafadan bir ses, parça parça ve*

belirsizlik çok yorucu. Şu an bir standart karar yok bu da ileride sorunlara yol açabilir; itirazlar olur vs."

Yukarıdaki veriye göre, okul yöneticisinden acil bir sorun karşısında standart bir çözüm getirebilmeleri için liderlik bekledikleri görülmektedir. Bu amaçla okul yöneticisinin, olası sorunları engelleyebilecek, ortak tutum oluşturulmasını sağlayacak şekilde inisiyatif alması beklendiği söylenebilir.

Yine benzer şekilde, "problem çözme, çalışanların mesleki gelişimi, planlama ve koordinasyon" alt kategorilerinde COVID 19 salgını ile ilgili kritik olaylar sırlanmıştır:

"Okul müdürünün iyi bir koordinasyon yapabilmesi gerek. Bunun eksikliğini pandemide yaşadık. Bu noktada iletişim önemli ayrıca. Örnek vermiştim ya mesela değerlendirmede, öğretmenin öğrenciye hakkaniyetli eşit ve adaletli davranması ancak okul yönetiminin koordinasyonu ile ortak karar sağlaması ve uygulaması ile ilgilidir bence."

"Mesela şu durumda, karne hazırlığındayız, okul müdürünün bir toplantı yapmasını bekliyoruz. 'Karneye notları şu şekilde verelim ağız birliği olsun ekip olarak karar verilim' demeli. Veli beklemediği küçük bir not iniş çıkışında gelir hesap sorar veli olay çıkarır. Bunu nasıl engelleriz bu bizim sorunumuz ise ortak çözüm bulmamız gerekiyor. Bizim ağız birliği etmemiz lazım ortak bir çalışma olması gerek."

"Mesela salgınla evlerden işler yürütmeye çalışırken teknik pek çok şeyi you-tube kanalından veya başka kaynaklardan kendim öğrendim. Bunu akıl edemeyen zorlandı. Sonra öğrenen öğrenemeyene anlattı. Yani kendi göbeğimizi kendimiz kestik. Bu böyle olmamalı. Öğretmenler de eşit eğitime erişim hakkına sahip olmalı. Bir düzen bir organizasyon ile sistemli bir şekilde ortak hareket emeliyiz ve bu organizasyon okul müdüründe olmalı. Mesela belli bir saatte on-line eğitime alınırdık veya e-maillere gönderilen bir modül veya çekimle de bunu hepimiz eşit şartlarda öğrenirdik. Teknoloji tasarım öğretmenleri, bilişim öğretmenleri var her okulda bizde de. Bizden çok çok daha yetkinler. Yapabilirler mi? Evet yarım saatlik bir çekimle ve soru cevap etkinliği ile en azından sağlam bir başlangıç yapardık. Hadi en başta olmasa da yazın veya seminer döneminde bu eğitimler olabilirdi. Bunu merkezi olarak yapılmasa da okul bazında tasarlayarak yapmak zor olmasa gerek."

Salgın ile ilgili kritik olaylarda, okul yöneticisinin kendi inisiyatifi ile hareket etmesinin beklendiği söylenebilir. Bu noktada, eğitimde yönetim sisteminin merkezî/bürokratik bir sistem olması (Özdemir, 2012), Türkiye'de eğitimin, süper sistemin akışından temel sistemin akışına, merkezi, hiyerarşik ve bürokratik bir yapı görülmesi; okulların ise zincirin son halkası olması (Ak Küçükçayır, 2020; s.95) durumunun etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle okulun sadece proaktif *karar verici* olmak yerine reaktif *uygulayıcı olması* nedeniyle kriz, salgın gibi durumlarda yine sisteme ve teamüllere bağlı sebeplerle *yazı* gelmesini beklemenin çeşitli kategorilerde kritik olay yaşanmasına sebep olduğu görülmektedir. Bu çıkarıma göre, her ne kadar okul örgütlerinde merkezi bir standart getirilmeye çalışılsa da bölgesel farklılıklar ve ihtiyaçları standart hâle getirmenin mümkün olmadığını, bu durumun ise pratikte sorunlara sebep olduğu söylenebilir.

Olumlu/Destekleyici Kritik Olaylar

Bu kategoride 3 alt kategoride 4 kritik olay belirlenmiştir. Bu kritik olayların iki tanesi "çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme" alt kategorisindedir.

> *"Aday öğretmenlik sürecimde pandemiden dolayı bir sürü belirsizlik vardı. Bu dönemde beni çok yakından takip ettiler ve her gelişmeyi paylaştılar. İnternet üzerinden bu süreci iyi yönettiklerini düşünüyorum."*
>
> *"Bu okulda ilk hatta öğretmenlikte ilk yılım olduğu için sıkça danışmam gereken konular oldu. Bunları yöneticimize danıştığım zaman yardımcı olmaları, ilgili olmaları benim hoşuma gitti. Okulda sıcak bir ortam hissetmem bunun sayesinde diye düşünüyorum."*

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, okul iklimi ve ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri, mesleğe karşı olumlu tutum geliştirmelerinde olumlu bir etki yaratacağı söylenebilir.

Diğer taraftan olumsuz kritik olaylara rağmen bazı öğretmenlerin '*planlama ve koordinasyon* ile *hesapverilebilirlik* alt kategorilerinde 2 olumlu kritik olay ifade etmeleri, bu öğretmenlerin kişisel görevleri içinde bu konuda eksiklik görmediklerini gösterebilir:

> *"64 yaşındayım, 36 senedir bu okuldayım. Neyi nerde nasıl yapacağını gayet iyi biliyor. Ben gözlemliyorum. Müdür Bey, zamanlı, planlı ve alan bilgisi gayet iyi bence. Ben öğrenmek istediklerimi okul yönetiminden gayet iyi öğreniyorum."*
>
> *"Laboratuvar eksiklikleri hakkında isteklerimizi bildirdik. Fakat idare ile ilgili olmayan aksaklıkların olduğu, sorun çözülür çözülmez konunun çözüme ulaşacağını bildirdi. En azından süreç konusunda bilgi sahibi olmak bizi rahatlattı."*

Kavramsal Yeterlik Alanları

Olumsuz/engelleyici kritik olaylar

Bu kategori içinde 5 alt kategoride 11 adet kritik olaylar sınıflandırılmıştır. "Mesleki koçluk ve profesyonalism" alt kategorisi dışında diğer alt kategorilerde 2 kritik olay sınıflandırılmıştır. Bu kategorideki tüm alt kategorilerde yorumlar yer almaktadır. Buna göre, "Değişimi yönetme ve uyum" kategorisinde, salgın şartlarında okulda deneyimlenmiş kritik olaylar belirlenmiştir. Teknik/yönetsel kategoride olduğu gibi, bu alanda da salgın şartlarındaki gibi acil/kriz durumlarında hiyerarşi akışı ile okulun özgün ve acilen çözüm bekleyen, netleşmesi gereken olaylar örnek verilmiştir:

> *"Pandemi çok zor zamanlardı. Öğretmenler hemen kendi içinde organize oldu. İdareden bağımsız her sınıf zümresi bir grup kurdu. Çocuklara da gruplar açtık. Çocuklara EBA şifresi gönderileceğini sabah 11,5 da öğrendik ve bunu 12.00 ye kadar yapmalıydık. Çok zorlandık, kendi kendimize krizi yönettik."*
>
> *"Her şey sürüncemede beklemede! (COVID 19 salgını ile ilgili) Biz herhangi bir konuda daha verimli bir sistem kurmuşken sonralardan gelen uygulaması daha zor seçenekler niçin zorla*

uygulamaya koyulmak zorunda? Bize sorsunlar biz daha güzel verimli çözümler getiririz belki. En iyi fikir birçok fikrin arasından çıkmaz mı? Bu organizasyon da okul müdürü olmalı."

"Pandemi bizim içi inanılmaz bir kriz ve değişimdi. Çok miktarda '–mış gibi' yapılmışlarımız varmış bunlarla yüzleştik. O, '–mış' gibi yaptıklarımızın o 3 harfin altı da bomboşmuş onu gördük. Hem sistem olarak hem öğretmen donanımı olarak."

Yukarıdaki alıntılar, aslında, okul çalışanlarının değişim ve kriz anında eşgüdümlü hareket etmelerini sağlayacak, standart kararlar üretilerek ani bir değişime okulun uyum sağlaması konusunda iş birliği içinde olacak bir lider beklentisi olduğunu gösterebilir. Zümrelerin kendi içinde hızla organize olmaları ve değişikliğe uyum sağlamak adına harekete geçmeleri, kendi aralarında haberleşerek yardımlaşmaları, bir yönetim liderliği tarafından yapılırsa iyi bir eşgüdümle değişimi yönetme ve uyum gösterme sürecinin daha verimli ve sistemli olabileceğini gösterebilir. Bu kritik olaylarda yine yukardan beklenen yazı ve yönlendirmelerin beklentisi içinde olmanın okulun işleyişinde aksamalar yarattığı görülmektedir. Buna bağlı olarak "Liderlik davranışları gösterebilme" alt kategorisinde bürokratik evrak işlerine öncelikle önem verilmesi, aktif liderlik yerine sembolik makam algısı olarak kodlanan kritik olaylar ifade edilmesi, bürokratik ve merkezi yapının, okul yöneticisine liderlik davranışları sergileme veya sergilememe konusunda seçenek sağladığını gösterebilir:

"Okul müdürü bir sembol; aktif değil. Mesela okulun bir sorunu var; hizmetli ihtiyacı var…. Özellikle ilkokul kademesi için söylüyorum. Dolayısıyla burası hem ilkokul hem ortaokul buraya 2 personel yetmiyor. E bu durumda sen gideceksin ilçeye yönetici olarak diyeceksin ki 'Benim 1200 öğrencim var, kurallarımız bunlar, gösterilen davranışlar bunlar, bana 1 personel fazladan verin.'... Bu konuyu size atıyor. Siz gidiyorsunuz, diyorlar ki 'Hocam sana ne bu okulun müdürü var!' diyor bana adam."

"Okulda yönetici evrak yazı peşinde. Hocam bu tarihi geçirmeyelim bu evrakın süresi şudur ve bitti görevi!!"

''Kimse net bir şekilde buna karar vermedi veya planlamadı. Sancılı bir süreç yaşadık. Salgın sürecini yönetmekle ilgili bir sancı zaten varken, üstüne bu sürecin sancısını da yaşadık. Neler çektik!"

"Kurum kültürü oluşturabilme ve paydaşlara aktarabilme" alt kategorisinde aktarılan kritik olaylarda daha çok disiplin/ düzen beklentisi olan çalışanların gözlemleri olarak kabul edilebilir.

"İş disiplini olmalı. Bu durum olursa öğrencilere de yansır ve sistem olur. Sistem kurulduktan sonra zaten işleyiş düzene girecektir…Bir okul sistemi yok gibi, oturmuş bir kültür. Bence bunu okul idaresi oluşturmalı ve sürdürmeli."

"Bu okula hiç isteyerek gelmiyorum. Beni bu arada çeken bir şey yok. Yöneticiler okul müdürü değil de öğretmen gruplaşmaları çok fazla. İlk gelene kahveler hoş geldinler birkaç gün sonra kimse yüzünüze bakmıyor. Kötü insanlar demiyorum ama belki öğrencilerin durumu veya idareciler sebebiyle şöyle bir birlik bütünlük bir ortak tutum yok.'

"İnisiyatif alabilme ve takım ruhu oluşturabilme" alt kategorisinde sıralan kritik olaylarda yine okul yöneticisinin sorumluluk alarak proaktif davranışlar sergilemesi, okulun birlik

duygusu için daha görünür ve önde olmasının beklendiği ve bunun çalışanlarda kuruma karşı daha olumlu duygular ve bağlılığı arttıracağı söylenebilir:

> *"İlçeden izin almadan oda lambasını yakmayan bir müdürle bunu yapamazdık. Müdür inisiyatif alıp sorumluluk almalı. Bize ilçeden geleni göğüslerim siz uygulamaya bakın demesini beklerdim."*
>
> *"İdarecileri çoğu zaman okulda göremiyorum. Okulumuz sanki başıboş kalmış gibi geliyor bana. Hatta kaç gündür bayrak törenlerinde kimseyi görememek hiç hoşuma gitmiyor."*

Olumlu kritik olaylar

Bu kategoride, Kurum kültürü oluşturabilme inisiyatif alabilme konusunda 5 kritik olay ifade edilmiştir. Bu alt kategoride olumsuz kritik olayların salgın sebebiyle deneyimlenen tecrübeler olmasına karşılık, olumlu kritik olayların salgın dışında deneyimlenmiş olaylar olması ilgi çekicidir:

> *"Okula yeni geldiğim için çok değişik bir olay deneyimlemedim. Ama hoşgörü ve iyi niyetli olduğunu düşünüyorum."*
>
> *"Okul müdürü sınıfıma geldi. Daha önceki tecrübelerini öğrencilerimle paylaştı. Dersimiz renk kattı. Öğrenciler farklı bir ağızdan güzel öğütler aldılar. Can kulağıyla dinlediler. Çok güzeldi."*
>
> *"Okul müdürü okula yeni atanmıştı. Beraber okulun bahçesinde dolanıyorduk. Müdür Bey, okulu çocukların sevmesini okulun bahçesi ve oyun alanları ile sağlanabileceğini söyleyerek buraları boyayabileceğimizi söyledi ve beraber yapabileceğimizi söyledi. Okulu hemen sahiplenmesi ve yeni işler için ön ayak olması iş birliğine açık olması hoşuma gitti. Benim de okulu sahiplenme hissim arttı. Bu ve benzeri olayları birkaç kez yaptık."*

İnsani Yeterlik Alanları

Olumsuz /Engelleyici Kritik Olaylar

Bu kategoride, 6 alt yeterlik alanında toplam 12 kritik olay belirlenmiştir. Bu kritik olayların en çok öbeklendiği alan 'iletişim becerileri sergileyebilme' alanıdır. Bu alanda toplanan 5 kritik olay farklı zamanlarda çoğunlukla okul yöneticisinin, geleneksel mesleki teamüllere göre davranması sonucu ortaya çıkan iletişim problemleri olduğu söylenebilir:

> *"Yöneticimin bizzat kendi görüşü ile ifade ettiği ve öyle olması gerektiği durum ve tavırlara ben uyunca ve kendi uymayınca çalışanlar ve öğretmenler karşısında kötü polis, olumsuzluk yaratan idareci durumuna düştüğüm çok olmuştur."*
>
> *"Okulda genelde okul müdür ile çok görüşmüyoruz. Bir evrak varsa veya acil görüşülecek bir şey varsa gidiyorum… Bu müdürü açıkçası pek tanımıyorum bile. Binalar zaten ayrı olduğu için zaten karşılaşmıyoruz. Okul sadece mevzuat ve evrak işi yeri değil; okul hakikaten iletişim isteyen gerektiren bir kurumdur. Sürekli iletişimde, olsun, öğretmenler odasına uğrasın mesela."*
>
> *"Eski okulda müdürü daha sık görebiliyordum sık sık toplantılar yapıyorduk. Ama burada 1 dönem 1 toplantıda ancak 1 kere gördüm. Ama yine de bir işler akıyor."*
>
> *"Birkaç veli benim sınıfımı talep edince onları çok kötü azarlamış terslemiş; şok olmuşlar. Böyle bir tepki hiç beklemezdim. Çok şaşırdım; tanımasam velilere yalan söylediklerini düşünebilirdim."*

“Destekleyici ve motive edici davranışlar gösterebilme ve mesleki koçluk” kategorisinde, sıralanan kritik olaylarda doğrudan motivasyon eksikliği ve olumsuz duygulardan bahsedilmektedir:

> *“Sadece okul müdürünün vitrin süsü için arkada çalışmıyoruz yaptığımız gayretli işler göze görülsün. Maddi zaten bir beklentim yok ama biraz takdir biraz değer verildiğini hissetmek, manevi doyum işe yararlık ve önemli olduğunuzu hissetmek istiyorsunuz. Tebrik edilmek bile yeter. Okulun WEB sitesinde TÜBİTAK çalışmalarına katılan emek veren öğretmenlerin ismini sıralamak bu kadar mı zor?”*

> *“Bu okulda akşamdan sabaha okulun bahçesinde B Blok önünü kirletirler. Ertesi gün, buranın temizliğinden sorumlu kişiyi çağırıp öğrenciler ve veliler önünde azarladı. Bayağı sinirlenmişti. Bu durumu yadırgadım. Benzer bir olayda, bir öğrenci bahçede çok kötü düşmüştü ve nöbetçi öğretmen o sırada bahçede değildi. Nöbetçi öğretmeni o sırada çağırıp öğrenciler ve diğer öğretmenler önünde sertçe uyardı. 1 ay boyunca bahçe nöbetini bu öğretmene verdiğini söyledi. Bundan rahatsız olduğumu söyleyince bu tür işlerin personeli disiplini yerine getirmek için gerekli olabileceğini söyledi.”*

Yukarıda deneyimlenen kritik olayların, yine geleneksel teamüllere ve alışkanlığa göre disiplin anlayışı çerçevesinde uygulamalar olduğu söylenebilir. Fakat ifadelere göre, bu tür davranışların, davranışın muhatabı ile beraber buna şahit olan diğer çalışanlarda olumsuz etki yarattığı görülmektedir.

Diğer taraftan, salgın sebebiyle bazı personelin ağır derecede hastalık geçirmesi, salgının verdiği genel psikolojik olumsuzluk ile bu şartlarda iş odaklı davranış sergilenmesine dair algı oluşturan kritik deneyimler, personelin, okul yöneticisinden biraz daha insan ilişkilerinde olumlu ve destekleyici davranma beklentisi gösterebilir. “İnsan ilişkilerinde olumlu davranabilme ve olumlu kişilik özellikleri sergileyebilme” kategorisinde bu anlamda sıralanan kritik olaylar aşağıda verilmiştir:

> *“Keşke bizim okulda da Covid geçirenlere, ‘geçmiş olsun’ diyerek ufak bir dal çiçek gönderseler. Diğer okullarda evlere geçmiş olsun çiçekleri gittiğini duyuyoruz.”*

> *“Daha üst yöneticilerle de çalıştım. Burada da aynı şey. İletişim hep kopuk ve sadece iş odaklılar. Sen ne durumdasın; özel bir sorunun var mı umurlarında değil! İş hangi aşamada tıkandı umurunda değil. Sadece sonuç ve iş görmek istiyorlar. İnsanız biz robot değil.”*

Olumlu Kritik olaylar

Bu kategoride, tüm alt kategoriler dahîlinde toplam 19 olumlu kritik olay belirlenmiştir. En çok olumlu 9 kritik olay “Destekleyici ve motive edici davranışlar gösterebilme ve mesleki koçluk” alt kategorisinde sıralanmıştır. Bu alanda kritik olayların fazla olması, okul yöneticisinin insani değerlere önem veren ve genel anlamda bu konuda olumlu davranışlarının daha fazla gözlemlendiği veya tecrübe edildiği söylenebilir:

"Ders programları hazırlanırken, mümkünse eğer öğretmenin isteklerine dikkat ediliyor. Öğretmenlerin mazeretlerine dikkat edilerek hazırlanan programlarda, öğretmen motivasyonu artıyor."

"Müdürümüz bir gün beni odasına çağırıp bir sıkıntım olup olmadığını sormuştu. Bu durum bana değer verildiğini hissettirmişti."

"Bir okul çıkışında acil işim olduğu için taksi çağırmıştım. Bunu duyan müdürümüz neden taksi çağırdığımı, acil işim varsa kendisinden götürmesini rica edebileceğini söylemişti."

"İnsan ilişkilerinde olumlu davranabilme ve olumlu kişilik özellikleri sergileyebilme" kategorisinde ise 7 olumlu kritik olay sınıflandırılmıştır:

"Okul müdürü okula geldiğinden bu yana bana karşı hiç saygısızlığı olmadı. Ne zaman yanına gitsem, kendisine bir şey söylesem beni hep dinledi ve hak verdi. Bu da beni mutlu etti. Çünkü önceki okul müdürümüzün yanına gitmeye korkuyordum. Her defasında bir bahane ile beni azarlardı. Bu da beni çok rahatsız ederdi. Ama şimdi böyle bir korkum yok."

"TÜBİTAK projeleri kapsamında okulumuzda proje başlattık başarılı olunca da tüm okul önünde alkışlatmıştı. Güzel moral oldu ve teşvik edici olduğunu düşünüyorum."

KOT Analizi Ortak Bulguları

KOT analizi bulgularının tamamı ele alındığında, ana yeterlik alanında belirlenen kategorilerde, en çok olumsuz kritik olay Teknik/yönetsel alanda sıralandığı görülmektedir. Sırasıyla kavramsal ve insani yeterlik alanlarında olumsuz kritik olaylar sıralanmıştır. Bu sırlama içerisinde salgın ile ilgili 11 kritik olay belirlenmiş olması dikkat çekicidir. Diğer taraftan, en çok olumlu kritik olay, insani kategoride sıralanmıştır. Buna göre en çok Teknik/yönetsel yeterlik alanında ve sırasıyla kavramsal yeterlik alanlarında öncelikli eğitim ihtiyacı giderilmesi önerilebilir. Ana ve alt yeterlik alanlarına göre olumlu ve olumsuz kritik olayların dağılım Tablo 45'te verilmiştir:

Tablo 45

Ana ve Alt Yeterlik Alanlarına Göre Olumlu ve Olumsuz Kritik Olaylar

	Yeterlik Alanları Alt Yeterlikler	Kritik Olaylar Olumsuz/engelleyici olaylar	Olumlu/destekleyici olaylar
Teknik ve Yönetsel Alt Yeterlikler	Öğrenme ortamlarını hazırlama	Ders araç gereç temini İhtiyaç ve eksikliklerin giderilmesi	
	Planlama yapabilme ve koordinasyon	Salgında planlama Koordinasyon eksikliği	Zamanlama ve planlama konusunda iyi olma
	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	Sorumlulukların eşit dağılımı	
	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	Teknik destek ve eğitim ihtiyacı Eğitim eksikliğinin giderilmesi ve acil önlemler	Aday öğretmen mentörlüğü Mentörlük ve yardım
	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	Finansal kaynak yaratmak	
	Kurumu temsil edebilme	Okul tanıtım ve temsil	
	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme	Salgın ile ilgili önlemler/problem çözme Uzaktan eğitimde ölçme sorununa standart çözüm Sorun çözmede zamanlama	
	Kurumu örgütleyebilme	Yetki devri yerine sorumluluk devretmek Yetki devri sorunu Yönetimde yetki devri Kurum standartları oluşturma Karar verme ve standartlaştırma	
	Hesapverilebirlik ilkelerini uygulama		Yerine getirilemeyen taleplere açıklama getirmek
	Etik ilke ve kurallara riayet etme	Adaletli görev dağılımı	
	Ar-Ge ve proje faaliyetlerini yürütebilme	Proje beklentisi	
Kavramsal Yeterlikler	Değişimi yönetebilme ve uyum	Değişimi yönetme/salgın acil durum Kriz yönetimi ve salgın	
	Liderlik davranışlarını gösterebilme	Aktif sahada çalışmak yerine bürokratik çalışmaya önem verme Aktif liderlik yerine sembolik makam	
	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	Okulda kültür ve disiplin oluşturma Uygulamada aktif görev alabilme Birlik/bütünlük hissi eksikliği	Kurum yönetimi hakkında genel olumlu izlenim
	İnisiyatif alabilme ve takım ruhu oluşturabilme	İnisiyatif ve sorumluluk alma Takım ruhu daha çok iş başında görme Salgında inisiyatif alma	İş birliği ve destekleme Destek olma/Takım ruhu
	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	Profesyonel tecrübeyi dikkate almama	Uzmanlık alanlarına güvenmek Ders ziyareti ile destek
İnsani Yeterlikler	İnsan ilişkilerinde olumlu davranabilme ve olumlu kişilik özellikleri sergileyebilme	Salgında hasta personele ilgi ve moral desteği Sadece iş odaklı olmak	Ortak sosyal alanlar yaratmak ve tevazu İnsancıl ve saygılı tutum Kişiler saygılı davranma, Takdir etme Olumlu davranış ve tutum Kişiye saygı Güvenildiğini hissettirmek
	İletişim becerileri sergileyebilme	İletişimde aracı kullanma Astlarla iletişimde aracı kullanma İletişim eksikliği Veli iletişimi tarzı İletişim eksikliği	
	Kararlara katılım sağlayabilme	Kararlara katılım sağlama ve standart ortak çözüm üretebilme Kararlara katılım sorunu ve kararların sürüncemede kalması	
	İşbirliklerini yönetebilme		İş birliği ve yardımlaşma Özel talepleri dikkate alma
	Destekleyici ve motive edici davranışlar gösterebilme ve mesleki koçluk	Motive edici davranışlar ve takdir Profesyonel yeterliğe topluluk içinde eleştiri Topluluk içerisinde eleştiri ve ceza	Ders programları hazırlanırken görüş alma Kendini değerli hissettirme Moral desteği Sağlık sorunlarında anlayışlı davranma Kişiye özel ilgi Özel sorunlarda yardım teklifi Talepleri dikkate alma Özlük işlemleri takip ve katkı sağlama Motive edici tutum ve memnuniyet
	Uzlaşı ve müzakere yapabilme		Veli öğretmen arasında uzlaşı sağlama

Bulgulara göre krıtik örneklem olarak belirlenen bu okul, mülteci yoğunluğunun çokluğu, veli desteğinin olmaması, veli profilinin oldukça düşük olması ve okulun nüfus olarak kalabalık olması nedenleriyle dezavantajlı okul kriterlerini karşılamaktadır. COVID salgınının Türkiye genelinde eğitimde başlı başına bir kriz yarattığı, bu krizin, örneklem okul gibi dezavantajlı ve mülteci yoğunluğu çok olan okullarda daha fazla probleme yol açtığı bir gerçektir (Özer & Suna, 2020). Bu nedenle okul personelinin içinde bulunduğu olumsuz psikolojik durum, tükenmişlik (Alves vd., 2021; Pressley, 2021; Sokal, Babb & Trudel, 2020) ile okul yöneticisinden beklentileri haklı olarak yükselmesi anlamına gelebilir. Bu nedenle teknik/yönetsel alanda fazla sayıda olumsuz/engelleyici olayların tespit edilmesine rağmen, insani ana yeterlik alanındaki olumlu/destekleyici kritik olayların çokluğu okul yöneticisinin insani ilişkilerde ılımlı davranarak durumu dengelediğini gösterebilir.

Yine daha önce de yorumlarda bahsedildiği üzere, okul yöneticisinin uzun yıllar bu görevde olması, vizyon ve anlayış olarak daha gelenekçi, mesleki ve kültürel teamüller bakımından belirli davranış kalıplarını gösterdiği görüşü söz konusudur. Yine klasik teamüller gereği aktif iletişim yerine müdür yardımcıları vasıtası ile iletişimi tercih etmesi, okul içi uygulamalarda müdür yardımcılarını vekaleten ve sehven iletişim için görevlendirmesi gibi yönetim alışkanlıklarının etkili olduğu söylenebilir.

İnsan ilişkileri ve olumlu kişilik özellikleri sergileyebilme alanında 7 olumlu kritik olay olmasına rağmen iletişim becerileri sergileyebilme davranışlarında doğrudan iletişime dayalı 5 olumsuz kritik olayın olması çelişkili görünebilir. Bu olayları, farklı kişilerin farklı durumlarda gözlemlemesi veya tecrübe etmesi, okul yöneticisinin içinde bulunduğu duygu durumuna bağlı olarak tepkilerini vermiş olduğu düşünülebilir. Bu olayların ve bu olaylara bağlı katılımcı yorumlarının göreceli olduğu düşünülürse, okul yöneticisinin çalışanları ile formal standart bir ilişki kurması, iletişimi bu resmiyet ve mesafe üzerinden dengelemesi beklenebilir.

Bu tabloya göre, okul yöneticisinin Teknik ve Yönetsel yeterlikler alanında 11 alt yeterlik alanında, Kavramsal ve insani yeterlikler alanlarında sıralanan 10 yeterlik alanında eğitim ihtiyaçları güncellenmesi önerilebilir. Kritik olay tekniği ile yapılan araştırmanın bulgularına göre yeterliklere dayalı eğitim ihtiyacı alanları Tablo 46'da özetlenmiştir:

Tablo 46

Yeterliklere Dayalı Eğitim İhtiyacı Alanları

Kritik Olay Tekniği Bulgularına göre Ana ve Alt Yeterlik Alanlarına Göre Eğitim İhtiyacı Alanları	
Ana yeterlik alanları	Alt yeterlik alanlarına ait maddeler
Teknik ve Yönetsel yeterlikler (11 alt yeterlik alanı)	- Öğrenme ortamlarını hazırlama - Planlama yapabilme ve koordinasyon - İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme - Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme - Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme - Kurumu temsil edebilme - Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme - Kurumu örgütleyebilme - Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama - Etik ilke ve kurallara riayet etme - Ar-Ge ve proje faaliyetlerini yürütebilme
İnsani yeterlikler (5 alt yeterlik alanı)	- İnsan ilişkilerinde olumlu davranabilme ve olumlu kişilik özellikleri sergileyebilme - İletişim becerileri sergileyebilme - Kararlara katlım sağlayabilme - İşbirliklerini yönetebilme - Destekleyici ve motive edici davranışlar gösterebilme ve mesleki koçluk - Uzlaşı ve müzakere yapabilme
Kavramsal yeterlikler (5 alt yeterlik alanı)	- Değişimi yönetebilme ve uyum - Liderlik davranışlarını gösterebilme - Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme - İnisiyatif alabilme ve takım ruhu oluşturabilme - Mesleki koçluk ve profesyonalizm

KOT bulgularına göre, en fazla Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanında dezavantajlı okul olarak belirlenen kritik örneklem dahîlindeki bu okulda eğitim ihtiyacı belirlenmiştir. İnsani ve Kavramsal ana yeterlik alanında eşit sayıda alt yeterlik belirlenmesinden dolayı bu alanlardaki eğitim ihtiyacı eşit seviyede olduğu söylenebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi; "Kritik durum örneklemi olarak belirlenen okuldaki okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin görüşlerine göre eğitim ihtiyacı nedir?" şeklindedir. Araştırmanın Olgubilim araştırma bulguları ölçme aracında sıralanan sorulara göre kendi sırasında yorumlanarak verilmiştir.

Olgubilim Araştırma Bulguları

Bu bölümde, görüşme formu ile katılımcıların görüşleri alınmıştır. İlk aşamada bu sorular, demografik bilgiler dışında, hizmet içi eğitimler, okul/çevre ve veli profili hakkında

izlenimler, okul yöneticileri eğitim ihtiyacı analizinde göz önünde bulunan parametrelere yönelik genel görüşler hakkında veri toplama hedeflenmiştir. Devamında, katılımcıların okul yöneticilerinin mesleki yeterlikleri kuramsal alt yapısına göre yapılandırılmış sorular ile daha kapsamlı görüşleri alınmıştır. Bir sonraki aşamada, bu çalışmanın kuramsal altyapısında yer alan yeterlikler çerçevesinde hazırlanan bir tablo vasıtasıyla, okul yöneticisinin eğitim ihtiyacına dair görüşleri gerekçeleri ile beraber istenmiştir. En son bölümde ise açık uçlu sorular ile genel görüş ve fikirlerini açıklamaları istenmiştir.

Bu bölümdeki veri analizinde, açık uçlu sorular ile toplanan veriler, benzer nitelikler taşıması sebebiyle ilk bölümdeki sorular ile birlikte içerik ve betimsel olarak bir arada analiz edilmiştir. Tablodaki veri analizine ait bulgular ise farklı bir başlık altında toplanarak yorumlanmıştır.

Bu planlamaya göre araştırmanın bu bölümünde aşağıdaki başlıklar altında bulgular raporlanmıştır.

Okul Çevresi ve Veli Profili ile İlgili Görüşler

Okulun bulunduğu bölge ve veli profili ile ilgili olarak, katılımcıların tamamı, "dezavantajlı okul" (Duncan, 1994; Grissom, 2011; Krüger, Witziers, & Sleegers, 2007; Lupton, 2004; Luyten, Visscher, & Witziers, 2005; Unesco, 2016; Unicef, 2011) tanımını doğrulayacak görüşler bildirmişlerdir. Bu tanımlarda çoğunlukla Iraklı Türkmen, Afgan ve Suriye uyruklu göçmenlerin ağırlıkta olduğu, sosyo-ekonomik seviyenin düşük, işsizlik ve suça eğilimin yüksek olduğu ve halen göç almaya devam eden bir okul-çevre profili tasvir edilmiştir. Bununla ilintili olarak veli profili, velilerin eğitim ve iş birliğine dair yaklaşımları hakkında paralel görüşler belirtilmiştir:

> KOD KK6: "*Köyden kente göç etmiş bireylerin olduğu bir çevre; bunun üstüne Irak ve Suriye göçmenleri de eklendi. Burada iki kültür; iki yaşantı arasında kalmış insanlar yaşar. Bu durum da haliyle okulun dokusuna yansıyor."*
>
> KOD KE2: *"Burası ekonomik bakımdan sorunlu, suç oranı yüksek bir bölgedir zaten. Daha önce benzer yerlerde yöneticilik yapmıştım. Dezavantajlı okullarda çalıştıklarımın içinde en dezavantajlı olanı bu okuldur. Göç, bu durumu daha da ağır duruma getirmiştir. Ve bunlar savaştan kaçıp geldikleri için sıradan bir göçmen değiller. Buraya gelmeden önce Mamak' da 8 yıl çalıştığım okulda eskiden beri orda yerleşmişlerdi, fazla bir sorun yaşamadık. Çok azınlıkta da kendi yağında kavrulabilen kendi halinde veliler de var burada ama azınlıkta. Oldukça dezavantajlıydı göç aldıkça daha da dezavantajlı hâle gelmiştir. Okulda bolca sorun var ve biz bu sorunları çözmek zorundayız. Başka çaremiz yok."*
>
> KOD KK3: *"Okulun çevresi ürkütücüdür. Okulun çevresinde tek başına gezmek bile endişe veriyor. Çevre tamamen yoksul kesim. Buradaki velinin çoğu çocuğunu pek umursamaz."*
>
> KOD KK7*: "Rutubet kokan evler, kadınların bakımsızlıktan dertten ne dişi kalmış ne saçı, çocuğuna bir şeyler yapabilmek için uğraşıyor. Görüyoruz ki o çocuk cep telefonu ile geliyor*

ama onun hayatındaki tek lüksü buymuş bunu anlıyoruz. Anne-baba işsiz para yok pul yok. Bazı öğretmenler derdi ki ya bakmayın şu telefonla geliyorsa vardır vs. konu o değilmiş. Evlere gidince anladık ki buranın insanı geçim kaygısı ile kendini geliştirememiş. Ben de 15 yıl bu havalideyim. İlk geldiğimde buralarda çeteleşmeler de vardı; 15 yaşında çocuklar bıçak çekerdi. Bir öğrenci kavgaya karıştı müdahale ettim beni itince omuzum hala arızalıdır."

KOD KK20: *"Burası sorunlu bir bölge. Gelir düzeyi düşük, aileler sorunlu, boşanmış olanlar çok. Suriyeli ve Iraklı ailelerin sayısı oldukça fazla. Bunlar hep 3-5 aile bir arada kalıyorlar. Çok başarılı öğrencilerimiz var; ev ziyaretleri yapmıştım geçen sene, amca, hala, hepsi bir evde kalıyorlar. İlgisiz veliler de var ama benim karşılaştığım veli grubu ilgili, öğrenciler gayretli diyebilirim. Suriyeliler dil problemi sebebiyle çekingenler ama dil öğrenmeye gayretliler. Iraklı Türkmenlerde bu sorun yok daha rahatlar. Iraklıların durumu daha zor. Aslında Türk veliler, daha fakir, şartları çok zor."*

KOD KK14: *"Salgın ayrı bir krizdi. Burada kim olursa olsun buranın ahalisi fakirdir. Bu okulun öğrencilerinin yarısından fazlası ya interneti yok ya bilgisayarı. 30 kişilik sınıftan 5-6 kişi girerse giriyordu."*

Katılımcıların ifadelerine göre, okul bölgesi geçmişten günümüze düşük gelirli ailelerin yerleştiği, göç alan, suç potansiyelinin olduğu dezavantajlı bir bölgedir (Unesco, 2016; Unicef, 2011). Mültecilerin bu bölgeye yerleştirilmesinden sonra bölgenin bu sorunları arasına mülteci ailelerinin genel sorunları da eklenmiştir. Bu durum zaten sorunlu olan bölgede olan okul daha fazla dezavantajlı hâle geldiği (Duncan, 1994; Grissom, 2011; Lupton, 2004; Krüger, Witziers, & Sleegers, 2007; Luyten, Visscher, & Witziers, 2005, OECD 2016; Unesco, 2016; Unicef, 2011) söylenebilir. Halen göç hareketliliği devam etmesi sebebiyle, mültecilerin yerleşimlerinin artması sonucu bölgede yerleşmiş olan Türk ailelerin bölgeden taşındığı ve bu hareketliliğin yansıması olarak okul nüfusunda mülteci çocukların sayısının artmaya devam ettiği ifade edilmiştir.

KOD KK3: *"Mesela, sayıları günbegün artıyor mültecilerin; belki bir gün tamamıyla mültecilerin geldiği bir okula dönüşecek burası. Özellikle okul müdürlerinin ister daha iyi bir okula gitmek için veya yaş haddini beklediği için kendini geçici görme durumlar buradakileri yıpratıyor."*

KOD KK20: *"Burası bildiğiniz kenar mahalledir. Veli/öğrenci hep sorunluydu aslında. Bazı yıl, daha uyumlu işbirlikçi, bazen ilgisiz sorunlu verilerle çalıştık. Çok iyi çocuklarımız da vardı. Velinin işsiz olması, bilinçsiz olmaları, hatta eğitimli olanları da bir garipti. Çingene nüfusu çok fazlaydı. Çocuk okumuş, okumamış pek de umurlarında değildi. Arada kavgalar çok olurdu. Şimdi çocuğun babası suçlu ise çocuğa suçun kötü olduğunu anlatamıyorsunuz. Sonra Suriyeliler, Iraklılar gelince ortalık yine karıştı. Şimdi birbirimize alıştık, ilk başlarda ortam daha kötüydü. Özellikle Türkçe öğretmek konusunda ilkokul öğretmenleri çok fazla sorun yaşadılar. Çünkü çocuklar ilkönce onlara gitti. Göçmen gelen çocuklar aralarında kavga da etseler birbirlerini tutuyorlardı, Türk çocukları ile sataşmalar oluyordu. Bir şey çalınsa birbirlerinden biliyordu ama zamanla azaldı."*

Dezavantajlı okul olması sebebiyle okul müdürlerinin bu okulu bir *basamak* okul olarak görmeleri veya yaş haddi uygulaması sebebiyle daha pasif ve reaktif olarak görevlerini yerine getirmesi sebebiyle okul ortamının gerek çevre gerekse işleyiş bakımından daha sorunlu hâle geldiği söylenebilir. Okul içinde mülteci çocuklar ve velileri arasında yaşanan sorunlar, öğretmenler ile çocuklar arasındaki dil anlaşmazlığı, çevrenin dezavantajlarının okula yansıması olarak kabul edilebilir (Arar, Örücü & Küçükçayır, 2019; Arar, Örücü &

Küçükçayır, 2020; Soylu, Kaysılı & Sever, 2020; Toker & Acar, 2018; Ugurlu & Kayhan, 2018).

Dezavantajlı okul bölgesinin beklenen uzantısı olarak, velilerin ilgisizliğinin sorun olduğu, yılda bir kez yapılan asli toplantıların bile bazen gerçekleştirmekte fazlasıyla zorlandıkları için veli desteği olmadığı söylenebilir. Veli ile ilgili sorunların mültecilerin buraya yerleşmesinden önce de var olduğu fakat mültecilerin gelmesi ile bu sorunun tırmandığı, okulun amaçlarını gerçekleştirmede en önemli paydaşlardan biri olan velinin maddi ve manevi desteğinin varlığı (Çelenk, 2003), eğitim öğretim açısından iletişimi, okul ile etkileşimi ve manevi desteğinin yeterince olmadığını gösterebilir:

> KOD KE9: *"Okulumuzda çoğunlukla Iraklı ve Suriyeli öğrenciler var. Bilinçli veli yok denecek kadar az. Öğretmenler hem velileri hem de öğrencileri eğitmeye çalışmakta. Velilerle ancak öğrenciler vasıtasıyla iletişime geçebiliyoruz. Çünkü Türkçe bilmiyorlar."*
>
> KOD KE2: *"Okul aile birliği maddi ve emek kapsamında çok fazla desteği yok. İmkânları yok onu biliyoruz. Biz kaynak kitap aldırmıyoruz, nakil vs. için para talep etmiyoruz. Öğretmenler, sınav kâğıtları fotokopi de zorluklar yaşıyor. Bunu en azından bu yıl toplayalım dedik inanın %30 u vermedi; veremedi. 1 yıllık 10 TL. alacaktık. Bu yıl salgın da olunca okul aile birliğinin 1 kuruş katkısı yoktur. Kantinci işletmeyi bıraktı. Kendi yağımızla kavruluyoruz mecburen. Salgın sebebiyle gönüllü yardım için okul müdürü olarak maske/dezenfektan dağıtımı için evleri dolaştım. Yaşım fazla fakat bulaş olur diye düşünmedim. Bu okulda görev yapıyorsam bu bölgenin insanı olarak gördüm kendimi."*
>
> KOD KE1: "*85 oy diyor değil mi? 9 kişi bile olmuyor bazen! Bazı toplantıları hayali dünyada yaptık doğrudur bir zamanlar. Ne yapalım? 1/5 toplamak gerek; uğraşıyorsunuz fakat toplamak ne mümkün."*
>
> KOD KK6: *"Bilmiyorum sadece bizim okul için de mi önemli 2004' den beri bu okuldayım. Bu çevrenin sosyokültürel ve ekonomik yapısından dolayı öğretmen hep fedakâr olmak zorundadır. Emekliliğim geldi, artık fedakârlık zorunda bırakılmayacağım, kolay bir sınıfla çalışsaydım. Hem Suriyelilerle uğraşmak ayrı bir sorun iken pandemi çıktı üst üste hala uğraşıyoruz. Bu kadar yıldır hem okul yönetimi hem de veli açısından herkesin sorumluluklarını bildiği, iş birliği yaptığı bir ortam özlüyorum artık. Tek başımıza uğraşıp durmak yordu. Hiçbir zaman böyle bir iş birliği görmedim. Ben hep bir şeyler için çırpındın, kendim uğraştım. Maddi ve manevi; para lazım oldu kaynak, bağış bulmaya çalıştım, daha önce Doğantepe'de idim gerçekten yıldım artık."*
>
> KOD KK18: *"Bir öğrencide değişim, okul, öğretmen, veli iş birliği ile sağlanır. 8,5 yıldır bu meslekteyim. 1,5 yıldır bu okuldayım. İlk defa bu kadar devamsız, iletişimi eksik veli grubuyla karşılaştım. Birçoğu ilgisiz. Çünkü kendi karşılaştıkları (iş bulma, geçim, uyum…) sorunlarıyla daha çok meşguller. Birkaç tane çok ilgili veli çıkabiliyor ama yeter mi? Yetmez."*

Ayrıca buradaki velilerin, okuldaki öğretmenlere baskıcı ve tehditkâr davranmaları, okul yöneticilerinin buna izin vermesi ve/veya bunları önlemek adına herhangi bir girişimde bulunmamasının da ayrıca bir sorun olarak görüldüğü söylenebilir:

> KOD KE9: *"Bir veli buraya gelip 'Seni buradan attırırım' diyebiliyor bunu kendinde hak görüyor ve bunu kendinde hak gören veli ilkokul mezunu. İşleyişten bihaber, çocuğu ile ilgilenmiyor ki zaten bu nedenle sorun yaşanıyor. Okullarda sorun yaşadığımız öğrenci tipi bu tip velilerin çocuklarıdır genellikle."*
>
> KOD KE9: *"Veli profili; şımartılması açısından sistem için sıkıntılı. En büyük dezavantajlardan biri budur. Hem özel ve hem devlet okulunda bu veli profili ortak sorundur. Bu da neden kaynaklandı; Ömer Dinçer zamanında 'veli müşterimizdir' anlayışının ortaya atılması ile Veli*

keşke müşteri gibi davransa; karşılığında bir şey alırsınız. Evet, kolejlerde veli müşteridir ve okul karşılığını alıyor. Aldıkları arasından problemli çıkanlar onlar da sonradan görmeler oluyor onları da aradan ayıklayıp uzaklaştırıyorlar. Ama MEB de müşteri görüyorsun, okula bir faydası olmadığı halde, karşılık alınmadığı halde, sanki bunu yapıyormuşçasına öğretmeni sıkıştırıyor ve okul öğretmene yönelince nitelikli elemana değer verilmemiş oluyor… Şu his var velide: 'Ben şikâyet edersem bu öğretmeni işinden edebilirim veya bu okuldan başka bir okula göndertebilirim."

KOD KK3: *"Velilerimizin eğitim seviyeleri düşük olduğu için (okuma yazma bilmeyen velilerimiz var) çocuklarına da eğitim bakımından tam destek verememektedirler. Ancak her zaman iş birliğine ve yardıma hazır olmuşlardır."*

Aslında veli profilinin genel anlamda sıkıntılı olması nedeniyle bu okulun bölgesindeki velilerin de bu akıma göre davrandığı, bu uygulamadan güç aldığı veya uyum sağladığı ifade edilmektedir. Yukarıdaki görüşlere göre, eğitimin paydaşı olan velilerin, yeterince sorumluluk almamalarının sebebini sisteme bağlı olabilir. Bazı çalışanların karşılaştığı veli profilinde iyi niyetli iş birliği mevcut olsa da okulun genel veli profilinde olumlu bir değişiklik yapamayacak kadar azınlıkta olduğu söylenebilir.

Türk velilerin, mültecilerin gelmesi ile bu bölgeyi terk etmeye başlaması sonucu mülteci velilerin sayıca, öğrencilerle doğru orantılı olarak arttığı görülmektedir. Başka bir öğretmen katılımcının (KK21), bu okulda karşılaştığı velilerden memnuniyetini dile getirirken Türk velilerden şikâyetçi olduğunu vurgulaması, kendisi ile konuşurken 'ceketini ilikleyen' velilerden bahsetmesi, mülteci velilerin arasındaki bazı velilerin, yabancı bir ülkede olmaları sebebiyle nispeten daha tarafsız veya dikkatli, iş birliğine açık davrandığını gösterebilir. Nitekim mülteci velilerin çoğalması ile birlikte, veli/aile profilinde daha homojen bir dokunun oluşması, velilerin okula olumsuz ve engelleyici müdahalelerinin azaldığına dair ifadeler, mülteci profili ile çok ilgisiz veya sorun çıkarmayacak şekilde iş birliği içinde olan velilerin artışının bir sonucu olarak açıklanabilir. Yukarıda bahsi geçen, veli/okul ilişkilerinde okulun ve öğretmenin itibarı lehine politikaların yerleşmemesi yorumuna istinaden, sonradan mülteci velilerin de aralarında, Türk veliler gibi sorunlu davranmaya başladığı görüşünü destekleyen ifadeler vardır:

KOD KK21: *"Ama burada sorumluluk sahibi öğrenciler gördüm, veliler konuşurken ceketini ilikleyip saygıyla konuşuyor. Veliler açısından hiç sorun yaşamadım hatta burada daha mutluyum diyebilirim. Diğer okulda pazarcı esnafı Türk veliler fazlaydı doğrudan tartışmaya geliyordu ve okul idaresi bizi suçluyordu 'verin şu notları kurtulalım' diye. İdareciler veliler sürekli yaptığım işe müdahale ediyorlardı kalma yok zaten düşük ne ki en az 50-55 veriyoruz. Bu baskılar beni bunalttı. İdareciler hep '100 ver gitsin; uğraştırma!' diyorlardı, bu çok üzücü. Bu okulda böyle bir şey görmedim. Eski okulumda veli daima haklı idi bu okulda en azından öğretmenin arkasında duruyorlar."*

KOD KE10: *"Bence mültecilerden ziyade yerliler bu mahalleden gidince ortalık duruldu. Sorun çıkaran burada yerleşik olanlardı. Veli geliyor ahkâm kesip öğretmeni dövmeye çalışan, kovdurmakla sürdürmekle tehdit edenler kendini patron sanıyor. 2 koyun versen güdemeyecek adam geliyor burada öğretmene, idareye efelik yapmaya çalışıyor. Bunlar azaldı. Suriyeliler ilk başta bazıları, okula gelirken ayakkabıları boyanmış, takım elbise giyip gelen veliler vardı. Buranın önemli bir mabet olduğunu düşünen, çocuğunun gerçekten gelişimini isteyen, Suriyeli*

veliler vardı. Sonra ne oldu geldiler gördüler. Sınıfta öğrenci öğretmenin arkasından hareket çekiyor; e öğretmen de bir şey yapamıyor en fazla sözlü uyarır. Bu tarz davranışlara şahit oldukça Suriyeliler de tarzlarını değiştirmeye başladılar. Son zamanlarda yerliler azalınca, akademik olarak çok parlak olmasalar da eğitim olarak daha iyileştiler diyebilirim."

Okul çevresindeki sosyal dokunun zaten uzun yıllardır sıkıntılı ve sorunlu olduğu, bu sorunların üzerine mültecilerin gelmesi ve salgın durumunun da ortaya çıkması ile okuldaki mevcut şartların düzelmek yerine, çoğalarak daha fazla sorun hâline geldiği görülmektedir. Özellikle uzun süredir bu okulda çalışan deneyimli öğretmenlerin, bu şartlardan dolayı tükenmişlik yaşadığı söylenebilir (Alves, Lopes & Precioso, 2021; Collie, 2021; Pressley, 2021). Olumsuz çevre şartlarına ilaveten, okul yöneticilerinde personel sirkülasyonunun fazla olması, yöneticilerinin reaktif ve akışta kalmayı tercih eden tutumları ile sosyal çevreye bağlı olarak veli desteğinin yeterince olmaması, okulun işleyişinde problemlerin oluşmasını sağlayan nedenlerden olabilir. Yine bu şartlarda, çalışanların, her yeni gelen okul yöneticisinden büyük beklentiler içinde olabileceğini gösterebilir. Bu birikimde olan okul personelinin, okul yöneticisinin eğitim ihtiyacı ile ilgili değerlendirmelerinde, yüksek beklentileri sonucu, çıtayı fazla yükseltmeleri, daha fazla eleştirel değerlendirmelerin nedeni olabilir. Okul çevresi ve veli profili ile ilgili betimlenen görüşleri Tablo 47'de verilmiştir:

Tablo 47

Okul Çevresi ve Veli ile İlgili Betimlenen Görüşlerin İçerik Tablosu

Okul Çevresi ve Veli Profili ile İlgili Görüşler	• Sosyo-ekonomik durumu düşük • Mülteci yerleşimi ağırlıklı • Sorunlu aileler • Suç potansiyeli • Göç sirkülasyonu • Veli desteği eksikliği

Hizmet İçi Eğitimler ve Eğitim İhtiyacı Belirlemeye Dair Genel Görüşler

Bu soruda, katılımcılardan sadece beş kişi "Daha önce okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacını belirleme ile ilgili bir sürece dâhil oldunuz mu?" sorusuna olumlu yanıt vermiştir. Bu katılımcıların tamamının daha önce okul yöneticisi deneyimlerinin olduğunu ifade etmiş olmaları, sadece okul yöneticileri olması sebebiyle öz değerlendirme kapsamında hizmet içi eğitim aldıkları gösterebilir. Yine bu katılımcılardan sadece iki kişi eğitimler hakkında herhangi bir yorum yapmaz iken diğer katılımcılar, bu çalışmaların yetersiz olduğu, görev başı eğitimlerinin gerekli olduğu, yöneticilerin bu çalışmalara göre kendini geliştirme gayretinde olmadıkları görüşlerini iletmişlerdir. Katılımcıların tamamı, şimdiye kadar

deneyimlemiş oldukları eğitim ihtiyaç analizi çalışmaları hakkında olumsuz görüş belirttiği söylenebilir:

> KOD KE3: "*Anketlere katıldım; okul yöneticilerinin bu çalışmalara göre kendilerini geliştirme çabasında olmadıklarını düşünüyorum."*
>
> KOD KK6: *"Hizmet içi eğitimlerde bir sistem ve bir tasarım yok. Ekrandan seçiyorsunuz. Yönetici ve öğretmen için de aynı şeyler veya gitmek istemesek de zorunlu gönderiliyoruz."*
>
> KOD KE2: *"Hizmet içi eğitim konuları sahadaki insanların görüşü alınıp ona göre belirlenmeli; şimdiye kadar öyle yapılmadı. Pratikte sahada yer verilen sahadaki olanı bizler biliriz. Biz kendimizi değerlendirelim hangi eğitime ihtiyacımız olduğuna biz karar verelim… 3 yıl önceydi PICTES eğitimde mesela ne kadar faydalandık desek 10 üzerinden 5 veririm. İyi niyet var kuşkusuz güzel destekliyoruz. Pratikte çözüm üretemedik. Organizasyon güzeldi planlama iyiydi fakat biz yine döndük kendi başımızın çaresine baktık maalesef…. Fakat daha doyurucu olabilirdi. İçerik olarak eğitimlerde başka konular anlatıldı ve çözüm odaklı değildi…"*

Hizmet içi eğitimler hakkında, katılımcılar, uzmanlık gücü olan eğitimcilerin eğitimlerinin her ne kadar etkileyici olsa da beklenen sonucu vermediği yönünde görüşler belirtmişlerdir. Buna göre, eğitimlerin günlük çalışma ortamında işlevsiz olduğu, bu eğitimlerin daha geniş zamanlarda, daha fazla odaklanma imkânı sağlanarak pratik uygulamalar ve örneklerle pekiştirilerek etkili olabileceği görüşü vurgulanmıştır:

> KOD KE2: "*Meslek hayatımda çokça eğitim aldım. Sürelerin daha uzun olması gerekiyor. Ayrıca eğitim öğretim zamanlarında değil yaz tatillerinde olması gerekiyor. Odaklanmak olukça zor oluyor. Hizmet içi eğitimde sahadaki insanların ve yöneticilerin görüşü mutlaka alınmalı. Değerlendirme yapalım; hangi eğitime ihtiyacımız olduğuna karar verelim. Organizasyonlar güzel olsa bile aldığınız teoriyi pratiğe uygulayamıyorsunuz. Uygulamada fayda sağlayacak eğitim gerekli. PICTES eğitimi aldık mesela, çok iyiydi fakat okullarda herkes kendi başının çaresine baktı."*
>
> KOD KK1: "*Hizmet içi eğitimler, bir karpuzu 3 saniyede yedirmek gibi bir şey. Eğitim ve iş yükünü devam ettirmek zor. Heyecanlandırsa da pratiğe geçirmek zor. Pek çok bilgi kâğıtlar arasında kalıp gidiyor."*
>
> KOD KE9: *"Hizmet içi eğitim veriliyor okul müdürüne. Gidiyor Antalya'da veya Trabzon'da bir otele, orada yiyip içip geliyor. Öncesi ve sonrası arasında fark yok! Bu nedenle hizmet içi eğitimin kalitesi kökten ele alınması gerekir."*
>
> KOD KE9: *"Uygulamalı eğitim kesinlikle verimli bir eğitim oluyor. Bir drama eğitimimi bir buçuk ay almıştım. Kesinlikle öncesi ve sonrası var."*
>
> KOD KE2: *"Mesai göz önüne alınarak, okul yöneticilerine özgü zamanlamanın düşünülmesi gerekir. Derse odaklanıyorsunuz durmadan okuldan telefon mesaj geliyor… Bence süre yetersiz. Ayrıca eğitim öğrenim zamanı değil de yaz tatillerinde olmalı; daha iyi odaklanılabilir…"*

Yukarıda betimlenen katılımcı görüşlerine ve katılımcı profiline göre, okul yöneticilerin eğitim ihtiyaç analizinde sadece okul yöneticiliği deneyimi olan okul çalışanların bu eğitimlere katıldığı ve bu eğitimlerin içerikleri konusunda net bir kriterin belirlenmemesinin eleştirildiği görülmektedir. Eğitimlerin ihtiyaçlara göre belirlenmemesi ve eğitim içeriklerinin pratiğe uygulamada sıkıntılı olduğu, eğitimlerin süre ve zamanlama bakımından verimli programlanmadığı, eğitimlerin öncesi ve sonrasında herhangi bir fark görülmediği düşüncesinin yerleşmiş olduğu söylenebilir (Arabacı, Şanlı & Altun,2015). Hizmet içi eğitimlere ait içerik Tablo 48'de verilmiştir:

Tablo 48

Hizmet İçi Eğitimlere Ait Görüşler

Hizmet içi eğitimlere ait görüşler	• Sistem ve tasarım eksikliği • Eğitimlerin içeriklerinin yetersizliği • Zamanlama sorunu • Eğitim sürelerinin kısa olması • Pratiğe uygulamakta zorluklar

Okul Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Tespitine Yönelik Görüşler

Bu konuda yöneltilen soruda katılımcıların verdikleri görüşlere göre 3 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar;

- Okul yöneticisi seçme-atama ile ilgili görüşler,
- Okul müdürlerinden beklenilen yeterlikler,
- Okul müdürlerinin eğitim ihtiyacı tespitine yönelik görüşlerdir.

Okul Yöneticisi Seçme-Yetiştirme ile İlgili Görüşler

Katılımcıların görüşlerine göre, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacının sağlıklı olarak belirlenebilmesi ve bununla ilgili verimli bir sistemin işleyebilmesi için, okul yöneticilerinin öncelikle seçimi ve sonrasında yetiştirilmesi, en başta önemli olduğu söylenebilir (Aktepe, 2014; Ongun, 2016; Sezer, 2016). Bu değerlendirmeler sonucunda okul yöneticilerinin kendilerine öz değerlendirmeleri dahi sağlıklı yapabilmeleri için okul yönetimi ile ilgili "*eğitim yönetimi kuramsal yeterlik"* konularında hazır bulunuşluğunu olması gerektiği şeklinde tanımlanabilir. Bu hazır bulunuşluğunu yeterli olanlar arasında profesyonel ve liyakatli bir şekilde seçim yapıldıktan sonra işbaşı ve teorik eğitimleri tamamlanmış yetkin okul yöneticilerinin, düzenli aralıklarla veriye dayalı bir sistemle eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu eksikliklerinin giderilmesi görüşleri sıklıkla dile getirilmiştir:

> KOD KK19: *"Aslında okul müdürü seçme ve yetiştirmede sorun var. Önce iyi seçilsin, iyi yetiştirilsin sonra eksikleri tamamlanması nedir diye sorulabilir."*
>
> KOD KE3: *"Ayrıca belli eğitimleri alıyor olması lazım, özellikle eğitim yönetimi ve denetimi mezunu şartı olması gerekir. Bu işin teorisini de bilmeli. Bir müdür olup 40 yıl bir koltukta oturmamalı. Bir sürü yenilik geliyor. DYS sistemi geldi; E-Okul geldi. Yeniliklere açık olmalı. Kendini geliştirip eksikliklerini gözlemlemek de bir profesyonel yeterlilik gerektirir. Seçilirken bu şartların aranmadığı bir kişi, hizmet anında bunu nasıl yapsın veya anlasın?"*

Yukarıda katılımcıların değindiği noktada aslında yeterli ve profesyonel yönetici seçimlerinin ilk adımının öğretmen seçme ve yetiştirmeye dayandırıldığı söylenebilir.

Ayrıca eğitim yönetiminin halen Türkiye'de bir uzmanlık alanı olarak tanınmaması olarak nitelendirilecek "*yönetici seçme, yetiştirme*" sorununu da "*yönetilen geri bildirimi"* olarak görebiliriz. Kuramsal ve pratik yeterliliğin uygulamada fark yaratacağı düşüncesi belirgin bir şekilde yer aldığı söylenebilir.

> KOD KE1: *"Diğer taraftan, genç bir kadın anasınıfına yeni atanmış; geldi. Nerden mezunsun dedim; açık öğretim dedi. Çok üzüldüm. Bu okul şu okul seçmiyorum. Ana sınıfı, okul öncesi çok önemli bir aşamadır çocuk için tecrübe alan uygulaması gerekir. Açık öğretimle bu iş olur mu? Çoook çok üzüldüm halimize."*
>
> KOD KE9: *"Mesela daha önce yöneticilik deneyimi/eğitimi almış öğretmenler ile hiç yöneticilik deneyimi/eğitimi olmamış öğretmen arasında çok büyük farklar gözlemledim. Yöneticilik hakkında bir fikri yoksa çözüm getirmeye çalışırken kendi istediği tarzı daha sübjektif olabiliyor. Çünkü yöneticilikle ilgili bilgisi/deneyimi olmadığı için, senin burada ne yaptığını ne yaşadığını kestiremiyor; empati kuramıyor."*
>
> KOD KK25: *"Tamam, idarecilik ayrı bir vasıf ama bence okul müdürlerinin en az yüksek lisanstan gelmesi lazım. Ben 4 yıl eğitim fakültesi okudum tamam bunun üstüne şimdiye kadar bir şey koydum mu? Hayır! Okul müdürü de eğitimi yönetme konusunda bilgi sahibi olmalı eğitilmiş olmalı! Bir teorik bilgisi olmalı. Okul müdürü karşıma geçip sürekli lise anılarından başka anlatacak bir şeyi olmazsa ben okul müdürü hakkında ne düşünebilirim? Birikimi, eğitimi ile fark yaratması, güven vermesi gerek bana!"*

Eğitim-öğretim de eğitici olarak çalışmaya hak kazanmış öğretmen kitlesinden seçilen yöneticilerin, öncelikle nitelikli öğretmen yetiştirme ve seçme aşamasının sağlam bir başlangıç olduğu inancın olduğu görülebilir. Öğretmenlerin, *eğitici* olarak yetiştirilmesinde esas sorun olduğu ve buna çözüm bulunmadıkça eğitim yöneticilerinin bu sorununa karşı önemli bir adımın atılamayacağı düşüncesi temel bir düşünce olarak değerlendirilebilir:

> KOD KE10*: "Asıl sorun okul müdürü seçmiyoruz ya hâlâ seçemiyoruz. Ben öğretmenim ben de iyi değilsem beni de at. Türkiye'de esas sorun seçme hocam, iyiyi seçemiyoruz. Hemşire, kimyacı, iktisatçı var hepimiz İngilizce öğretmeniyiz. Sorun seçmede. O zaman baytar da öğretmen olsun öğretmen baytar olsun öyle mi yani? Öğretmen veterinerlik yapamaz ama veteriner öğretmen olabiliyor. Önce bir öğretmeni seçelim, sonra okul yöneticisini de bu öğretmenlerden seçelim; sonra eğitim ihtiyacını belirlemeye sıra gelir."*
>
> KOD KK13: *"Ne okul müdürleri ne de öğretmenler, hiçbirimiz profesyonel değiliz. Çünkü öyle yetiştirilmedik; iyi yetiştirilmedik."*

Katılımcıların yukarıdaki görüşleri, görev tanımı, iş yükü belirlenmesi konusunda okul alışkanlıklarında bir sıkıntı olduğu, daha önce çalıştığı okullarda da benzer durumların olmasını ve bunu doğal karşılamanın mesleki bir profesyonel tutum geliştirilmemiş olmasının seçim ve yetiştirme aşaması ile orantılı olduğu söylenebilir:

> KOD KE1: "*Ben eğitim yönetimi ve denetimi lisans mezunuyum ama adam Ziraat fakültesini bitirmiş, açık öğretimi sonradan bitirmiş öğretmen olmuş sonra yönetici oluyor… Müdür olmak torpil demektir. Böyle olunca çok azı liyakatli oluyor. Her müdür bir 'taraftan' oluyor. Taraf olunca sesler kısılıyor. Okulda ortak tarafsız bir bölge yok. Bugün bununla yarın kim baskın ise o güçle olacaklar. Ortak değerler üretilmeli ve ortak bir dil üretilmeli. Yöneticilerin çoğu belli bölgelerden, aynı memleketten, aynı dünya görüşünden vs. toparlanması olumsuz etkiliyor. Hatta bazı yöneticiler memleketlerini, ait oldukları aile bölgelerini nüfusta değiştirdiler. Bu hoş bir şey değil!"*

KE1'in görüşlerine göre, yönetici seçim atamalarda, profesyonellikten çok bölgesel, siyasi vb. gruplaşmaların, sendikalar vasıtasıyla ve kayırmalarla öne geçtiği bu nedenle de liyakatli seçimlerin gerçekleştirilmediğine vurgu yapıldığı söylenebilir (Aktepe, 2014). Yine benzer şekilde KE3, liyakat dışında kayırma ile yapılan yönetici seçimlerinin sisteme değil kişiye itaati temel almasının profesyonel faaliyetleri engelleyebileceği eleştirisini getirmiştir:

> KOD KK23: "*Bence okul müdürü, olacak kişilerin her konuda donanımlı olması gerekir. Bu donanımı seçerken ve yetiştirilirken alır. Torpille yönetici olmamalı. Çünkü torpille gelenin eli kolu bağlı oluyor. Yapması gerekeni yapamıyor. 'Yap' denilen neyse onu yapıyor. Zaten durum bu şekilde şu anda."*
>
> KOD KE3: *"Mülakata girdim; 3 zarf getirdiler bana. Yani bu deneyimimle 'Nasıl mülakat olmaz?' sorusunun cevabını gördüm orada. Zarflarda 3 genel kültür sorusu var. Bu sorulara doğru cevap vermem benim yöneticilik yapabileceğim ehliyetini veremez. Ben ODTÜ mezunu bir sosyopat olabilirim. Beni müdür koltuğuna layık görecek veya görmeyecek kurulun kim olduğu da önemli! Peki, bu kişilerin okul müdürü seçme yeterliliği nedir? Ama sadece sınavla yönetici ataması olmaz diyorum; mülakat da olmalı ama benim mülakat dediğim son 5 senedir uygulanan mülakat da değil. 'Mülakat eşittir torpil' anlamında değil. Benim yetkim olsa seçiciler için bir kurul oluştururdum. Gerçi ütopik olabilir, hangi iktidar olursa olsun bunun uygulanabileceği konusunda ümidim yok. Zaten yönetmek değil 'yönetişim' demek daha doğru. Bu yeterliliğe, bilgiye ve tecrübeye sahip midirler? Mesela bu kurulda başarılı, deneyimli okul müdürleri olsun ama bu işin akademik boyutunu çalışmış, kaliteli, ciddi bir kadro olmasını beklerim. Her bölgenin üniversitelerinden derlenen akademisyenlerin de katılımı ile bu kurullar oluşturulabilir."*

Katılımcıların bu soruya verdikleri cevapların, yönetici eğitim ihtiyacı belirlemenin son halka olduğu, esas bundan önce seçme, yetiştirme ve atama kriterlerinin öncelikli olarak ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Aşağıdaki betimlemelerde, okul yöneticilerinin insani ve teknik/yönetsel yeterlikleri konusunda eleştirilerin özellikle vurgulandığı da görülebilir. Hatta görüşme sırasında bu araştırmanın konusu bu sebeple eleştirilmiştir:

> KOD KK6: *"Ben, idareciliğin eğitimi öğretmenlikten sonra mı alınır bilmiyorum ama idareci (yönetici) eğitimi alması gerektiğin düşünüyorum. Bu insanları eğitmek, yönlendirmek ilk adım olmalıdır. Kişi, bu saygın görevin nasıl olması gerektiğini bilmeli. Bunun bir standartı olmalı. 'Ben ne dersem o olacak!' mantığı ile huzurlu bir ortam, verim olmaz, olmuyor."*
>
> KOD KE10: *"İdareci, şu bu tartışmadan önce şu soru geliyor aklıma' idareci ne kadar 'insan?' Bunu niye söylüyorum maalesef bunca yıl bayan öğretmenlere, küfür eden, hakaret eden, aşağılayan hatta üstüne yürüyen okul müdürleri gördüm ben. İçki içen, okula sarhoş gelen, okuldaki öğretmenlere sarkıntılık yapan, af edersin hocam Maraş' da bir müdür öğretmene 'it' diyordu. Bu nasıl müdür hocam ya? Kadın olsa da sıkıntılı, hepten azarlayıcı. Aslında çok dertliyim, yaramı kanattınız. Bunları 'okul müdürü' olarak kim niye seçti? Bunu bilmek istiyorum; neden? Okul yöneticilerinin önce 'insan' sonra 'yönetici' olması lazım… Adam bir defa öğretmen olmayı bilmiyor; bir insanla nasıl konuşulur? Nasıl olmuş; bir sınava girmiş, arkada amcası var, dayısı var sırtınız sıvazlamış o da gitmiş okula müdür olmuş! Keramet bu olmamalı! Şimdi biraz evrilmeye çalışıyorlar belki. Bilgisayar klavyesinin ne olduğunu bilmeyen, DYS şifresi kullanmayı bilmeyen, neler var neler! Adam okuduğunu anlamıyor sayın hocam; her şeyi geçtim! Hocam bence esas sorun okul müdürü seçme; seçmede problem var, esas problem bu. Önce bunu çalışın."*

Görüşme katılımcılarının eleştirilerinden bir kısmı ise yönetici seçme kriterlerinde sadece 'bilginin' önemsenmesi eleştirilmiştir. Bunun yerine, okul yöneticilerinde, sağlıklı, ruhsal durum, dengeli kişilik özellikleri (Karakuş, 2008; Korkmaz, 2006) öne çıkarılmıştır.

Eğitimde doğrudan gençler ve çocuklarla etkileşime geçecek olan eğitimci kitlesinin, öğrenciler tarafından örnek alınma olasılığı çerçevesinde sağlıklı pedagojik yaklaşımları sergilemede *uzman uygulayıcı* kimliği göz önüne alınarak seçim kriterlerinin belirlenmesi vurgulanmıştır:

> KOD KE3: *"Ayrıca kesinlikle psikolojik olarak dengeli bireyler olmalı ve 'okul müdürlüğü yapabilir ruhsal ehliyete' sahip olmalı. Bir hastaneden, okul yöneticiliği yapabilir; sosyapat psikopat eğilimleri yoktur, insan ilişkilerinde başarılı olabilecek kapasitededir' gibi bir ciddi sağlık raporu şart koşmalı. Böyle bir ehliyet verilmeli. Ayrıca belli eğitimleri alıyor olması lazım, özellikle eğitim yönetimi ve denetimi mezunu şartı olması gerekir. Bu işin teorisini de bilmeli. Kendini geliştirip eksikliklerini gözlemlemek de bir profesyonel yeterlilik gerektirir. Seçilirken bu şartların aranmadığı bir kişi, hizmet anında bunu nasıl yapsın veya anlasın?"*
>
> KOD KK2: *"Bence o sistemin değişmesi lazım. Çocuklarda da aynı şeyi yapıyoruz. Akademik beceri tek kıstas oluyor. Ne kadar çok soru çözerse, fen lisesi, meslek lisesi diye sıralıyoruz. Hiç yeteneklerine ve diğer özelliklerine odaklanılmıyor. Öğretmenler KPSS derdinde, sonra bu öğretmenler sınavla yönetici vs. Bu sistemi doğru bulmuyorum."*
>
> KOD KK19: *"Mevcut haliyle pek çok yeteneğin kaybedildiğine inanıyorum."*

Okul yöneticiler dışında öğretmenlerin de *yönetişim* (Ainley & McKenzie, 2000; Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Backmen & Trafford, 2007; Çevik & Cemaloğlu, 2018) kavramına katkıda bulunması ve okulda sağlam bir okul kültürü ve ekip dayanışması oluşturabilmesi adına, öğretmenlerin de lisans düzeyinde *okul yönetimi* derslerinin zorunlu olması, eğitim yönetiminin temel kavramlarını içeren derslerin öğretmenler lisans düzeyinde verilmesi, öğretmen yeterlikleri arasında, pedagojik formasyon kadar bu alanların da öneminin vurgulanması, potansiyel eğitim yöneticisi olan öğretmen adaylarının eğitim yöneticiliğine temelden hazırlıklı olması bakımından önemli olduğu görüşleri sıklıkla ifade edilmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme, seçme, kriterleri ile okul yöneticisi seçme, yetiştirme, eğitim kriterlerinin birbirini tamamlayan politikalar uygulanması gerektiği görüşünün ortak bir düşünce olduğu söylenebilir. Böylece okullarda, yönetme ve yönetilme işteş ve işbirlikçi bir ekip uygulaması hâline dönüşerek *yönetişim* kavramı profesyonel bir nitelikte hayata geçirilebileceği görüşü öne çıkmıştır:

> KOD KE3: *"Hatta bazen söylerim; her öğretmen arkadaş 2-3 ay yöneticiliği deneyimlemeli, bunu yapabilmesi içinde bunun eğitimini bir nebze almış olması gerekir; sonra okula bir yönetici gözü ile bakabilmeli. Bence tatmalılar. Yönetici, öğretmenlikten geldiği için, öğretmenin gözü ile bir nebze anlayabiliyor. Ama hiçbir zaman yöneticilik yapmamış bir öğretmen yönetici gözü ile bakamıyor. Burada bir şeyler eksik. Perspektif geliştirebilmek için mutlaka belli dönemlerde bunun eğitimini ve sorumluluğu almalı. Mesela yılın en yoğun dönemi Eylül-Ekim aylarıdır. Özellikle bu dönemlerde her öğretmen arkadaş görevlendirmeli, 3 aylığına müdür yardımcılığı veya gerekirse vekâleten okul müdürlüğü yapmalı."*

Okul müdürlerinin daimi atama usulü atanmalarının performans düşüklüğüne yol açtığı, yöneticilerin bu nedenle kendilerini güncelleme gereği duymadıklarını, siyasi ve liyakat dışı haksız atamalarla bir şekilde okul yöneticisi olmuş öğretmenlerin, okulun örgüt dinamiğini olumsuz etkiledikleri, mevcut insan kaynağından gereğince istifade edemedikleri için

kurumların verimsiz bir şekilde yönetildiği, okul müdür yardımcılarının personel ve yönetim arasında fazla iş yükü ve tampon olarak kullanıldığı (Köse, 2018) bu nedenle okul müdürlerinin kendilerini geliştirme, personel ile iletişime geçme, proaktif liderlik, inisiyatif alma gibi gözlemlenebilen davranışları sergileme gereği duymadığı veya bu davranışları sergileme konusunda seçim yapma ayrıcalığı doğurduğu ifade edilmiştir:

> KOD KK1: *"Ben sizi öğretmen veya okul müdürü olarak atıyorum ölene kadar olduğun yerde say değil. 60 yaşına kadar böyle mi kalacak? Belki 5 yıl sonra yetersiz hâle gelecek belki 15 yıl sonra psikolojisi bozuk olacak. Nereden biliyorsunuz? Bunlar rutin olarak kontrol edilmeli…. Okulda yönetici evrak yazı peşinde. Hocam bu tarihi geçirmeyelim bu evrakın süresi şudur ve bitti görevi! Onun dışında iş akışında, öğretmenler sınıfta ne yapıyor, hangi davranışı sergiliyor, doğru mu yanlış mı haklı mı haksız mı hangi çocuktan ne verim alınıyor alınmıyor bunlardan hiçbirinden haberi olmuyor. Çocuklar ne durumda?... Ara yöneticiler tampon. Bir taraf güneşli yaz bir taraf diz boyu kar biz arada çiçekler açtırıyoruz falan… Okulun müdürü ama işin içinde değil! Bu nedenle onların yeterlikler bakımından olsun olmasın bir şey fark etmiyor işi biz götürüyoruz."*

> KOD KE9: *"Özel sektörde okul müdürlerinin de koltuğu sağlam değildir. Okul müdürü de nitelikli iş çıkarmaz ise işini kaybedebilir. Özel okulda, bariz başarısızlık veya öğrenci sayısında düşme olduğu zaman, okulun sahibi, okul yöneticisinin işine son verir. MEB de müdürlük koltuğuna oturduğu zaman orda kalıyor. En fazla okul müdürü oldu isen, aşağıya inemiyorsun; inmek istesen de indirmiyorlar. En az okul müdürü olarak kalıyor. Kişilerde kariyer yapma isteği var. İsterse ilçe müdürü oluyor ve yükselip gidiyor yolu açıksa. Öğretmenlikle başlayıp idareciliğe, şubeye, sendikaya geçiyorsun sonra Bakanlığa, yukarıdaki birimlere doğru sürekli bir talep oluyor."*

> KOD KK1: *"Altındaki ekip neyi fark ediyorsa o kadarını biliyor ve ona göre uygulamaya geçiyor. Zamanında o dönemin şartlarına göre atanmış, kendisi, bilgisi güncellenmemiş. Okul hakkında gözlemlemeyecek, tolere edemeyecek, uygulayamayacak noktaya gelmiş. Okul müdürü bir sembol; aktif değil."*

Katılımcıların ortak söylemlerinde, öğretmen yetiştirme ve atamada, okul yönetimi ile ilgili eğitimlerin eksik olması, yönetici seçme, atama kriterlerinde ise eğitim yönetimi ile ilgili kriterlerin başat olması gerektiği, seçme esnasındaki mülakat ve sınavlarda eğitim yönetimi ile ilgili kuramsal içeriklerin profesyoneller tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği düşüncesinin hâkim olduğu söylenebilir. Mevcut uygulamalarda ise okul yöneticilerinin çoğunlukla, liyakat yerine, siyasi ve kayırma ile göreve geldiği, bu nedenle okul yönetimi için gerekli yeterliklere sahip olmadıkları, bu yeterliklerle ilgili bir standart ve buna bağlı seçme, yetiştirme ve atamaya yönelik bir politika uygulanmaması nedeniyle okullarda kurumsal işleyişlerde sorunlara sebep olduğu söylenebilir:

> KOD KE3: *"'Kervan yolda dizilir' mantığı bütün devlet dairelerimizde var. Ben bu arkadaşı müdür yardımcısı yapayım da mesela bir norm boş kaldı bir öğretmen arkadaşı müdür yardımcısı yapalım dedik. Ama hiçbir şey bilmiyor! 'Yahu bir başlasın; öğrenir gider!' dediğiniz anda olay bitmiştir. Öyle olmamalı."*

> KOD KE9: *"Ben öğretmen olurken işbaşında yetiştirilmedim. Her şeyi ne yapabiliyorsam kendimce yaptım. Okul yöneticiliğinde ise sınav olduğu için sınav içeriklerine çalıştım. Başta mevzuat olmak üzere çalıştım ama bu benim kişisel tercihimdi. Onun haricinde, işin başında yaparak öğrenmeye çalışıyorsun. Kervan yolda düzülüyor. MEB'in mottosu bence."*

Bu konudaki görüşlere göre, okul sorunlarının kaynağında, öncelikle öğretmen seçme yetiştirme aşaması, daha sonra bu öğretmenlerin içinden belirlenen okul yöneticilerinin seçme yetiştirme aşamalarında sorun olduğu görüşü yaygın olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin bir eğitimci olarak profesyonel olarak işbaşı eğitimi ile ciddi bir eğitimden geçmesi, bu eğitimler esnasında öğretmenlerin potansiyel okul yöneticileri olmaları ve *yönetişim* mekanizmasında güçlü olabilmeleri için, okul yöneticiliği ile ilgili eğitimlerini, öğretmenlik eğitimleri içinde almaları gerektiği, okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama esansında da eğitim yönetimi ile ilgili ciddi eğitimlerin ve kuramsal yeterliliğin başat bir kriter olması gerektiği görüşleri öne sürüldüğü söylenebilir. Bu görüşlere göre, aslında katılımcıların, özellikle kendileri de dahîl olmak üzere *öz eleştiri* yaparak sisteme dair uygulamaları bütüncül olarak sorguladığı, öneriler getirdiği, okul verimi ve eğitimin kalitesinin arttırılmasında *profesyonel* eğitimin ve iş başı yetiştirmenin, düzenli olarak profesyonelliği arttıracak ve güncelleyecek politikaların hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için uygulanması gerektiği görüşünde oldukları söylenebilir.

Okul Müdürlerinden Beklenilen Yeterlikler

Katılımcıların, okul müdürlerinden beklenen yeterlikler ile ilgili genellikle benzer görüşler öne sürdüğü söylenebilir. Bu soruyu cevaplayan bütün katılımcılar, bu çalışmanın yeterlik literatüründe *insan ilişkileri* ana yeterlik temasına karşılık gelen "etkili iletişim, empati, insan psikolojisi, motivasyon" temalı konulara vurgu yaptığı gözlemlenmiştir:

> KOD KK12: "*İnsan psikolojisi ile ilgili eğitim almaları gerekiyor."*
>
> KOD KK18: *"Okul müdüründen, etkili iletişim ve empati konusunda iyi olmasını beklerim."*
>
> KOD KE1: *"Okul yöneticileri için profesyonel yeterlikleri konuşmaya sıra gelmiyor. Ortamdaki kök sorunlar arasında bunu konuşmak lüks geliyor. Eğer gerçekten olsaydı, okul yöneticilerinin ilk önce insani ilişkiler, iletişim eğitimi verilmeli derdim."*
>
> KOD KE12: "*Bana göre en önemli yeterlik iletişimdir. İletişim olmadığı zaman zaten sorunları çözmede yetersiz kalacaktır. Dengeyi sağlayabilmek için kişilerle iyi bir bağ kurabilmesi için iletişim becerisi gereklidir."*
>
> KOD KE10: *"Okul müdürü lider olmalıdır, sorun çözücü, işbirlikçi olmalıdır ama her şeyden önce insan olduktan sonra! Önce insan sonra yönetici derken kastım şudur: İyiler var tabi sözüm onlara değil; ama sorum şu niye azlar? Ben 20 yıldır bir iyi ile karşılaşmadım. Bir insanla nasıl konuşulur hitap nedir bilmiyor."*
>
> KOD KK1: *"Bu kadar zaman öğretmenlik ve yöneticilik deneyimim sonucunda okul yöneticilerinin insan ilişkileri ve üslup konusunda eğitilmeleri gerektiğini düşünüyorum. Çünkü mesela bir evrak olayı siz unutsanız arkadaşınız veya memur tamamlıyor. Ama iletişim ve üsluptaki bozuklukları başka birisi telafi edemez… Şöyle söyleyeyim; bir hasta doktora gittiğinde nasıl konuşmasını beklersiniz? Bir yöneticinin de bir öğretmenle hangi ölçülerde konuşması gerektiğini bayan da olsa erkek de olsa bir standartı olmalı ama olmuyor. Bir TV spikerinin haber sunarken ki gibi bunun da bir standartı olmalı. Bunun bile eğitimi verilmeli. İletişim kuramayan okul müdürü, kanalda müdür yardımcısını kullanıyor, yardımcıyı da kötü polis yapıyor. Özellikle olumsuz eleştiri, istek talep konusunda müdür yardımcısı aracı olarak*

kullanmak veya sorumlu tutmak istiyorlar. O zaman müdür hoş görülü müthiş insan, yardımcılar kötü polis kötü yönetici oluyoruz. Huysuz detaycı olan biz oluyoruz. Hâlbuki bu talepler okul yöneticisinin talebi. Bir okul yöneticisinin, akışta diyalog kurma becerisini geliştirmesi beklenir buna bu içerikte ne isim verilir bilmiyorum."

KK1 ifadelere göre, okul yöneticilerinin doğrudan personeli ile iletişime geçmeyi tercih etmedikleri, bu görevi müdür yardımcıları vasıtasıyla gerçekleştirmeyi tercih ettiği söylenebilir. Ayrıca, okul müdür yardımcılarının, bir aracı olmak zorunda kalmaktan sıkıntı duydukları görülmektedir. Özellikle uzun süre farklı okullarda müdür yardımcısı olarak çalışanlar, bu görevden istifa ederek gönüllü olarak öğretmenliğe dönenlerin, ortak bir dil ile bu vurguyu yapmaları dikkat çekicidir. Bu durum, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin kurumsal iletişim ihtiyacı konusunda ortak zorluk yaşadıklarını gösterebilir:

KOD KK3: *"Listemde farklı öğrenci isimleri var; gruba yazıp sorsam mı sormasam mı? Kafamda düşünüp duruyorum. Sonra salı günü gideyim sorarım diyorum. Demek ki bu iletişim olayını çözememişiz. Bizi 'yazmamaya' iten duygu mesafe; belki de yıllardır hissettiğim baskı."*

Okul yöneticisinin iletişim becerileri ve insani yeterliklerinin öncelikle vurgulandığı söylenebilir. Buna göre okul yöneticisinin profesyonelliğinin ilk emaresinin iletişim tavrı, üslubu olduğu görüşünün ortak bir görüş olduğu görülmektedir. Okul çalışanları, günlük sosyal hayatta olduğu gibi, profesyonel iş hayatında da resmi iletişimde ölçülü, dengeli ve profesyonel tavırlar beklediği görülmektedir. İlk intiba ve ortak çalışma alanlarındaki iletişimde okul yöneticisinin bu yönü ile diğerlerinden ayrılması, diğer çalışanlara örnek olarak bir rol/model olması beklentisi olarak adlandırılabilir:

KOD KK2: "*Okul müdürü evrak takipçisi değildir. Okul, mevzuat ve evrak işi değil; okul hakikaten iletişim isteyen, gerektiren bir kurumdur. Sürekli iletişimde olsun, öğretmenler odasına uğrasın mesela. Diyeceğim odur ki; okul müdürlerinin iletişim konusunda çok fazla artılarının olması gerekiyor, çok ciddi eğitim almaları gerekiyor."*

KOD KE3: *"Devlet işi bir şekilde yürür, insan ilişkilerine önem vermek, liderlik yapmak bunlar daha önemli ve öncelikli olmalıdır. Öncelikle, bunlar öğrenilerek geliştirilebilecek bir şey ise okul yöneticilerinde bu yeterlikler geliştirilmelidir. Okullarda değerler eğitimi vardı, çok güzel bir uygulama idi altını dolduramadık uygulayamadık; olmadı."*

KOD KK1: *"Alan ve mevzuat bilgisi bir şekilde telafi edilebiliyor. Çünkü yönetim bir ekip işidir. Mutlaka daha iyi bilen birisi bu eksikliği telafi eder ve işi yaptıkça öğrenirsiniz. Ancak, iletişim, düşünebilme kapasitesi, çok yönlü kavrama, empati, vizyon, etkileşim, mentörlük vb. özellikler kişiye aittir ve zamanında bunu geliştirmiş olması gerekir. Çünkü bu konulardaki eksiklikleri okul müdürü yerine başka birisi gideremez. Alan bilgisi, mevzuat, işleyiş, yazışma vb. konular iş birliği ile başkası tarafından giderilebilecek eksikliklerdir."*

Diğer taraftan, bazı katılımcıların okul müdürlüğünü bir 'makam' olarak algıladıklarından dolayı iletişime geçme konusunda kendilerini kısıtladıklarını ifade etmişlerdir. Diğer katılımcıların da benzer ifadeler ile "okul yöneticisi makamının bir ağırlığı; temsil makamı olduğu" (KE3) algısının, mesleki kültür teamülleri içinde yerleşik olması sebebiyle bu şekilde anlamlandırılabilir:

KOD KK20: *"Ben bu yaşıma geldim, yine de müdüre karşı bir saygı çerçevesinde hiyerarşi olduğu için tam bir iletişime geçemiyorum. O da müdürüm diye çekince, işleyişte de ortak buluştuğunuz iletişim olmuyor. Okul müdürü deyince aklıma gelen yönetmelikler filan."*

İnsani yeterliklerin baskın bir şekilde dile getirilmesi, okul örgütlerinde insan kaynağının etkili ve verimli kullanılması için etkili bir ana ihtiyaç olduğunu gösterebilir. Ayrıca, liderlik, vizyon belirleme, örgütsel bağlılık gibi kavramsal ve teknik/yönetsel yeterliklerin pratik uygulamasında insani yeterliklerin temel bir aracı etken olduğu söylenebilir. İnsani beceriler konusunda beklenen yeterlikleri içselleştirmiş okul yöneticilerinin diğer yeterlikleri etkin bir şekilde uygulamada performansa dökebileceği çıkarımı mümkündür. Ayrıca kavramsal yeterliklerin çok daha kaliteli performansa dökülebilmesi için 'mesleki profesyonellik ile birlikte entelektüel birikim' alt yeterliliğinde bağlayıcı bir değişken yeterliklerden birisi olabilir:

KOD KE2: *"Bilgi anlamında, mevzuat mesela ezbere bilmeye gerek yok bir tıkla öğrenirim, kullanırım. Bence iyi bir yönetici, ruhsal yapısı, dünya görüşü, vizyonu iyi geniş yöneticidir."*

Ayrıca, katılımcılar arasında teori pratik kopukluğunun da önemli bir bileşke olduğu yorumunu sağlayan görüşler iletmişlerdir:

KOD KK1: *"Bütün yeterliklerin okul yöneticisinde bir sentezi olması gerekiyor. Sadece öğrenmesi yetmez, sentezlemiş uygulamış hatta ustalaşmış olması gerekir."*

KK1 yukarıdaki ifadelerinde, sadece bilginin yeterli olmadığı, bilginin içselleştirilmesi, beceriye ve sonuçta somut ve gözlemlenebilir bir yeterliliğe dönüşmesini ifade ettiği (Anderson & Schunn, 2000; Anzengruber & Goetz, 2020; Baartman & De Bruijn, 2011; Berliner, 1995; Boshuizen, 2003; Morrison, Ross & Kemp, 2001; Rogoff, 1990; Scribner & Beach, 1993) söylenebilir.

KOD KK24: *"Kendi alanına hâkim olmasa bile, kendilerini gerçekleştirme, tanıma konusunda belli bir seviyede olmaları gerektiği kanaatindeyim. Bilgi her zaman tamamlanabilen, değişebilen bir şeydir. Önemli olan, bilginin davranışa yansıması, ahlâkı güzelleştiren bir bilinç boyutuna ulaşmasıdır."*

İnsan ilişkileri dışında, katılımcıların en fazla vurgu yaptıkları konular yeterlik literatüründe teknik/yönetsel ve insani yeterlikler alanında "hakkaniyetli davranma, adaletli olma, herkese eşit mesafede bulunma, kayırma ve aşırı samimiyetten kaçınma" ile birlikte, planlı, disiplinli, sistem kurucu, koordinasyon ve organize edebilme becerileri, mentörlük, denetleme, standart getirme, iş birliği, eğitim ortamlarını hazırlama gibi beklentilerinin öne çıktığı görülmektedir:

KOD KK12: *"Biz 9 kişiyiz Türkçe zümresi olarak ama 2-3 kişi yapıyoruz her işi. Diğerleri, ders saati az, görev verilmez, arada geçiniyorlar. 9 kişi ile uğraşmaktansa 2 kişiye yüklenerek işin kolayına kaçmak doğru değil."*

KOD KK25: *"Aynı şekilde ben de yaşadım, işimi doğru düzgün yapmamın cezası; nasılsa güzel yapıyor kim yapıyorsa o devam etsin mantığı…"*

KOD KK16: *"Okul yöneticisinden öğretmenlere karşı eşit-adaletli yaklaşmasını bekliyorum. Samimiyet ve sevgi dolu olması demiyorum; eşit ve adaletli yaklaşsın yeter. Tolerans gösterilecek bir durum var veya yok bunların net olması taraftarıyım. Bunlar belli olur ve öyle işler. Herkes bilir."*

Bu ifadelere göre, katılımcıların okul yöneticisinden, kurum çalışanlar arasında hakkaniyetli davranma, verimli çalışanları teşvik etme, düşük verimli çalışanları daha çok üretmek için motive etme, okulda adaletli, görev dağılımı ve eşgüdümlü verimi arttırma sorumluluğunu alma, okul müdürlerinin etik liderlik davranışları ve örgütsel adaleti yerleştiği bir okul kültür oluşturmasını bekledikleri söylenebilir (Uğurlu, 2009; Yörük & Sağban, 2012). Ayrıca bu beklentinin tersi davranışların, verimli çalışan personelin, yöneticiye güven duygusunu zedelediği, tükenmişliğe ittiği, daha çok üretmek ve gayretli olmak adına motivasyonlarını düşürebilir:

KOD KK12: *"Bir okul müdürü, planlı disiplinli ve hakkaniyetli olmalıdır. Çünkü plan ve disiplin süreklilik getirir. Rutin sistemi ise başarı anahtarıdır. Hakkaniyetli davranması, çalışanların verimini arttırmada, kuruma bağlılıkta önemli bir araçtır bence."*

KOD KK16: *"Çoğu okul yöneticisinin yaptığı şey, TÜBİTAK projesini öğretmene yaptırıp sonra öğrenci yapmış gibi gösterip kendi reklamını yapması ne kadar doğru? Öğretmenin tüm çalışmayı kendi yapıp öğrenciye ezberletmesi ne kadar anlamlı. Önemli olan öğrencinin bu projelerde aktif olmasıdır. Bir dönemde 3 tane proje yapılabilir mi? Öğretmenin zaten bir çıkarı yok bu işte. Maddi kaynak sağlanırsa zaten okulun ihtiyaçlarına harcanıyor ve en fazla projede kullanılan malzemeler gider oluyor. Öğretmenin güdülenmesini sağlayacak bir unsur da yok ortada…. Adımın zikredilmediği, sadece emeğimin sömürüldüğü bir angarya işi yapmak istemiyorum haliyle."*

Hakkaniyetli davranmak ile ilgili olarak yapılan etkinlik ve projeler içinde ödül davranışının öğretmenlerin gözünde farklı bir yeri olduğu görülmektedir. Bu anlamda çok değeri olmasa bile takdir edilme duygusunu veren okul yöneticilerinin *hakkaniyetli* bir davranış sergiledikleri ve çalışanlar için bu davranışların motive edici olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, bu tür davranışları okul yöneticilerinden bekleyebilirler. Kritik olay verileri içinde anlatılan olaylar da bu konuda dikkat çekicidir:

KOD KK4: *"TÜBİTAK projeleri kapsamında okulumuzda proje başlattık başarılı olunca da tüm okul önünde alkışlatmıştı. Güzel moral oldu ve teşvik edici olduğunu düşünüyorum."*

KOD KK13: *"Teşekkür/takdir değerlendirmelerini önemsiyorum. Fakat gerçek sahiplerini bulsun diliyorum. Bu anlamda okul yöneticilerinin iş/performans odaklı olmalarını temenni ediyorum ve bizler gibi uzun yıllar okullarda çalışmış insanların genel anlamda eşit bir şekilde ödüllendirilmesini isterim. Hep sergi açılıyor diye tek bir öğretmen almasın bu ödülleri; tabi ki yorulmayan da almasın. Yapılan işler genel anlamda tüm öğretmenler bazında değerlendirilsin ki adaletli bir davranış olsun. Bu işler gizli gizli bir müdür odasında değil de hoş bir dille öğretmenler odasında yapılabilir."*

Hakkaniyetli davranmak ile bağlantılı olarak okul yöneticisinin, yönetici olarak kendi başarısını göstermek adına en çok tercih edilen proje üretimi konusunda bu sorunun örneklenmesi dikkat çekicidir:

KOD KK10: *"Sınıfların, okulların, eğitim ortamlarının fiziki veya iklim olarak ahengi bu konularda yeterli okul yöneticisinin varlığı ile doğrudan ilgilidir."*

KOD KK7: *"Daha önceki yıllarda arkadaşlar gittikleri bir okulda 1. Sınıf alarak başladılar. Sınıfa girince resmen şoktalar çünkü ihtiyaçları olabilecek her şey ellerinin altında hazırlanmış; onlar talep etmeden okul müdürü bunu tahmin edip eğitim ortamını hazır hâle gelecek tedbir alabiliyor."*

KOD KK3: *"Gönül istiyor ki materyaller masada hazır olsun öyle bir okulda çalışayım.27 yıllık öğretmenim. 23 yıldır evden ot çöp ne bulursam götüreyim ders yapayım derdindeyim; bu yordu aslında. Yorulmayı bırakın yüzlerce şey yapmak istiyorsunuz çoğunu yapamıyorsunuz o kadar sıkıntılı yıllar geçirdik ki ben 23 yıldır bu okuldayım."*

Yukarıdaki ifadeler, okul müdürlerinin branş bazında asgari bilgileri olması gerektiği veya bu konuda yetki devri yapması, bunun hem mentörlük hem eğitim ortamlarının hazırlanması hem de denetleme yetkilerinde bu yeterliğin gerekli olduğunu desteklediği gösterebilir.

Eğitim yönetiminde en klasik anlamda teknik/yönetsel yeterlikler içinde tanımlanabilecek olan planlama, koordinasyon, organizasyon ile başlayan "sürdürebilir sistem" kurma yeterliği adına beklentileri de ifade edilmiştir:

KOD KK10: *"Okul müdür disiplinli ve adaletli olmalı. Son dakika evrak işlerinde baskı yorucu oluyor. Okul müdürünün işinde sistemli, disiplinli, planlı olmasını isterdim. Gerekirse işini düzgün yapmayana yaptırım uygulayabilir. Ama bunu adaletli takip edebilmesi gerekir. İş disiplini olmalı. Bu durum olursa öğrencilere de yansır ve sistem olur. Sistem kurulduktan sonra zaten işleyiş düzene girecektir. Mesela bu okulda öğrenciler kimseyi görmüyor gibi. Takmıyor mu desem, aldırış etmiyor, kıvrıla kıvrıla yürüyor, sıra olmak düzenli davranmak vs. hiç disiplin yok. Bir okul sistemi yok gibi, oturmuş bir kültür. Bence bunu okul idaresi oluşturmalı ve sürdürmeli."*

Etik değerler içinde isimlendirilebilecek en önemli yönetsel sorunlardan yıldırma (mobbing) (Cemaloğlu, 2007; Cemaloğlu ve Kılınç, 2012; Çelebi ve Taşçı, 2014; Küçükçayır ve Altun, 2016) vasıtasıyla kurum yetkisini kendi lehine kullanma, adam kayırma gibi davranışlara karşı eleştiren görüşler, okul müdürlerinin *herkese eşit* mesafede olmaları gerektiği ağırlıklı ifadeleri de desteklediği söylenebilir:

KOD KK20: "*Ben de bir okul müdürü olarak aktif olsun, projelere yeniliklere çok olsun, insanları, maddi zenginliğine, statüsüne göre ayırmasın, nereli olduğuna göre ayırmasın istiyorum. Mesela okulda 'kanki'lik olayı olmasın bu durumdan resmen nefret ediyorum. Okul müdürü kurumda herkese eşit mesafede olmalı. Yine okulda planlamayı, ders programını bu samimi oldukları kişilere göre yapıyorlar; anlaşamadıklarına ise tersi davranışla zorda bırakmaya bezdirmeye çalışıyorlar. Hırsını öfkesini, kurumu kullanarak çıkarmaya çalışıyor. Okul müdürünü her daim okulda işinin başında görmek istiyorum. Mesela orada öğretmenler odasında, eşin mesleği, parası, statüsü çok önemliydi. Senin yüksek lisans yapman, doktora yapman, işini iyi yapman, bilgili bir öğretmen filan olmanın bir önemi yoktu. Oradaki okul müdürü hâkim savcı ve emniyet müdürü eşlerinden çok korkardı. Eğer bu statüde değilseniz de çok fazla umursanmazdınız. İnanın orada 9 sene çalıştım; önünden bile geçmek istemiyorum hala. Bence mobbing çok büyük sorun ve çok korumasız kalıyorsunuz. Bu kesinlikle yönetici sorunu. Örneğin, soruşturma geçiriyordu ne hikmetse benim adımı yazmışlar çok korktu ses etmedi ama. Müfettişe dedim ki 'doğrusunu mu anlatayım yoksa duymak istediğinizi mi?' diye sordum. Müfettiş, 'kızım' dedi 'sen doğrusunu anlat ben olması gerekeni buraya yazayım çünkü biz gideriz bu adam seninle burada uğraşır'. E bu Bakanlık müfettişi idi. Şimdi soruyorum ben kimi kime şikâyet edeyim? İç denetimde niye buna eğilmiyorlar anlamıyorum!"*

Etik değerlerin vurgulanması hem yönetici yetiştirme ve eğitmede hem de yöneticilerde beklenen yeterlikler arasında iletişim ve insan ilişkilerinden sonra sıklıkla vurgulanmış olduğu görülmektedir:

> KOD KE1: *"Dedikoduya, yemeye içmeye meyletmemek, herkese eşit uzaklıkta olmak, etik ilkelere riayet etmek önemlidir yöneticilikte. Müdür olmak torpil demektir. Çok azı liyakatlidir. Bence bir idareci, en azından bir yabancı dili bilmeli, mevzuata hâkim olmalı, entelektüel gelişimi olmalı, kitap okuma alışkanlığı olmalı. Ayrıca okul yöneticilerinin yeterliklerinin içine yabancı dili de koymak gerek bence. Dünya görüşü vizyonu değiştiren en önemli etken yabancı dil bilmektir. Müdürlük sınavında barajda 70 koyuyor. Fakat içinde bu yok. Tamam, atadı; desin ki ilk 5 sene sonra senin yeterliklerini yokladığımızda yabancı dil öğrenmiş ol. Öğretmeni gelemediği zaman o boş dersi dolduracak kadar genel mesleki bilgiye sahip olması beklenir. Personel ile iletişimi özelde kalmalı, ifşa etmemeli. Ama her şeyden önce etik, ahlak önemli olmalı. Önce ahlak öğreteceksiniz. Ahlak din yapar; din ahlak yapmıyor. Öğretmenlerde de işini yapana sözüm yok da yapmayan da var. Salla başı al maaşı... Neden önemli? Sonra sınıfta ne yapıyor bu öğretmen? Torpil buluyor yönetici oluyor olunca ne yapıyor? Nerden bakarsınız bakın neye inanırsa inansın ahlaklı olsun bu en önemli bence."*

> KOD KK16: *"Okul müdüründen öğretmenlere karşı eşit-adaletli yaklaşmasını bekliyorum. Samimiyet ve sevgi dolu olması demiyorum; eşit ve adaletli yaklaşsın yeter. Tolerans gösterilecek bir durum var veya yok bunların net olması taraftarıyım."*

Katılımcıların yukarıdaki görüşlerine göre, okul müdürlerinin, iş ortamında etik ilkelere hassasiyet göstermesi ve ahlaki değerleri öncelikli davranması beklenirken aynı zamanda kişilik özellikleri ve kendi hayatında da bu değerleri içselleştirmesi beklendiği söylenebilir. Okul yöneticisi bu davranışları, kendi kişiliğinde ve hayatında uygulaması ile okul ortamında bunu sergileyerek çalışanları için rol/model sorumluluğunu da yerine getirerek bu davranışların yerleşmesini sağlayan bir okul kültürü ve iklimi sağlayacağı düşündürmektedir:

> KOD KK29: *"Balık baştan kokar' ise yöneticinin tutum ve davranışları çalışanların motivasyonu, kurum içi etik davranışları, entelektüel seviyeyi ya aşağı çeker veya yukarıya taşır. Çalışanına güvenmeyen, onu anlamaktan aciz, sorun çözümünde yardımcı olamayan bir yöneticinin kurumdaki çalışanından mucize beklemeye hakkı yoktur."*

Benzer şekilde, öğretimsel liderlik ve öğrenmeye açık olması beklentisi, okul yöneticisinin kavramsal yeterlikleri dahîlinde sınıflanabilir:

> KOD KK21: *"Bana göre okul müdürü bir şey bilmese de biliyor gibi görünüp kendini çekmek yerine, süre isteyip öğrenip bilgi sahibi olabilmelidir ve bu bilgiyi paylaşmalıdır. Araştırmaya, gelişmeye, öğrenmeye hazır ve yatkın olmalı; bunu da sergileyebilmeli."*

Diğer taraftan, kararlara katılım ve yetki devri konusunda beklentiler ve eleştiriler dile getirilmiştir:

> KOD KE3: *"Okul müdüründe, 'Ben okul müdürüyüm, siz ne yaparsanız yapın, en son benim dediğim olacaktır' tarzı olmuyor; böyle olmamalı. Şimdiki müdür, gelenekçi yapıdan gelmesine rağmen ki gelenekçi tavrı da gördük. Akıllı bir müdür, yetki devrini %60 oranında yardımcılarına, %40 öğretmen ve memurlarına yetki devretmeli. İşin içinde olmayan bir adam uzaktan müdürün bir iş yaptığını göremese de aynı hükümet sistemi gibi, illerde valilere, ilçelerde kaymakamlara yetkisini devrettiği gibi sistem kurabilir. Okul müdür yardımcıları, öğretmenler, memurlar hatta bir ölçüde velilerini işe koşması ve yetki devri yapması gerekir. Paydaşlarını da işe koşan bir 'organizatör' olmalı. İyi bir müdür, tamamen paydaşlarını işe*

koşan kişidir; kendinin bir iş yapmasına hiç gerek yok; organize etmeyi iyi bilsin. İyi bir gözlemci sıfatıyla gözlem yayıp çok iyi organize edecek. Müdür yarımcısının öğretmenle ilişkisini, öğretmenin veli ile ilişkisini organize edip birebir rehberlik yapacak."

KOD KK16: *"Okul müdürü, ortaklaşa, standart geliştirilmesini sağlayacak önlemler almalı. Öğretmenleri bu şartlarda takdir ettim, kendileri bu durumlarda hemen kendi kendilerine toplanarak gruplaşıp çözüm bulmaya çalışıyor. Bir kısım öğretmen, kendi zümresi içinde bu standartlaşmayı sağlıyor. Öğretmenler arasında iletişim var; yok değil. Ama okul idaresi ve öğretmenler arasında bir iletişimsizlik olduğunu düşünüyorum. Okul müdürü, eş güdüm ve iş birliği sağlamalı bunun eksikliğini hissediyorum."*

Okul müdürlerinden, teknik/yönetsel, kavramsal ve insani yeterlikler dahîlinde tutum sergilemelerini isterken aynı zamanda, beraber üretmek, çalışma ortamlarında ortak hareket etmek beklentisi içinde oldukları söylenebilir. Çalışanlar, yaptıkları, emek verdikleri işleri sergilemek, takdir görmek, güdülenme ihtiyaçlarını, okul yöneticisinden bekledikleri görülmektedir:

KOD KK16: *"Ortak amaç belirlemesi, adaletli olması, motive etmesi, eğitim ihtiyaçları belirlemenizde yardımcı olması, bu ihtiyaçları gidermenizi sağlaması, mentörlük etmesi gerekir… Sadece okul müdürünün vitrin süsü için arkada çalışmıyoruz yaptığımız gayret, işler göze görülsün maddi zaten bir beklentim yok ama biraz takdir biraz değer verildiğini hissetmek, manevi doyum işe yararlı ve önemli olduğunuzu hissetmek istiyorsunuz. Tebrik edilmek bile yeter. Okulun WEB sitesinde TÜBİTAK çalışmalarına katılan emek veren öğretmenlerin ismini sıralamak bu kadar mı zor?"*

KOD KK7: *"Daha önce bir kadın müdürümüz vardı; bir bakışı ile yönetirdi. Bizim çok çalışmamızı, taşın altına elimizi koymamızı isterdi ama bunu kendi de yapardı ve çok çalışırdı. En beğendiğim tarafı bir şey yapılacaksa hep beraber bizimle elini taşın altına koyar kolları sıvardı."*

KOD KK6: *"Ne iş yapar niyetlenirsek desteğini hissediyorduk hep arkamızdaydı. Bu inanılmaz güç veriyordu."*

KOD KK2: *"Ben çalışıyorsam ben de okul müdürünü aktif bir şekilde çalışır olarak görmek istiyorum. Okul müdürü, profesyonel davranmalı, insan ilişkileri iyi, adaletli olmalı; çalışkanlığı ile örnek olmalı bence. Aktif bir lider olarak okulda okul müdürünü görmeliyim."*

Okul müdürlerinin denetim yetkileri üzerine görüş bildiren katılımcılar, denetimin sağlam bir mentörlük üzerine yapılması gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir:

KOD KE10: *"Telefon gruplarından akşama kadar yapılacak işleri atmak okul müdürlüğü olmasa gerek. Sınıfa gelip denetleme yapıyorsa, sağlam bir geri dönüt versin. Olmadı örnek ders versin; bana liderliğini, mentörlüğünü göstersin."*

Denetim konusunda ise yukarıda hakkaniyetli davranma, etik değerlere uyum, herkese eşit mesafede profesyonel bir iletişim dili ve insan ilişkileri dengesi problemleri sonucunda denetim mekanizmasının güvenilir olmaktan uzaklaştığı (Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020), mentörlük yeterliğinin olmaması sebebiyle verimli bir şekilde işlemediği söylenebilir (Algül, 1998; Altun, Şanlı & Tan, 2015; Aslanargun & Göksoy, 2013; Ergen & Eşiyok, 2017):

KOD KK8: *"Hele son zamanlarda onlar bize puan verir oldular iyice kötü oldu. Eskiden müfettişler gelirdi onlar iyiydi bence; dışardan tarafsız birisi. Şimdi her şey yanlı. Denetim yetkisinin müdüre verilmesi hiç iyi olmadı. Bu kadar mesafe ayarlamayan, adam kayıran okul müdürleri nasıl hakkaniyetle öğretmeni değerlendirecek?"*

Katılımcıların hem mevcut okulları hem de daha önce deneyimledikleri kurumsal deneyimleri sonucu hem kendi okullarında hem de genel izlenimlerini kombine ederek görüşlerini ifade ettiklerini göz önünde bulundurduğumuzda, okul yönetiminde teamüllerin ve işleyişin genel anlamda bu şekilde işlediği, farklı okul yaşantılarının ise ender rastlanan örnekler olduğu düşünülebilir:

> KOD KK2: *"Başka bir okula görevlendirmeli gittim, süper lisedeydi. İlk gün müdür bey, hangi günle ders istediğimi işaretlemem için bir kâğıt göndermiş; şaştım kaldım!!İnanın hiç unutamıyorum bunu. Demek bunu yapan müdürler de varmış. Yine başka bir okula görevlendirmeli gittim. Orada da 'Yönetimden istediğiniz bir şey var mı?' diye sordular. Yine orada da dondum kaldım! Neden? Çünkü ben hiç böyle bir şeyle karşılaşmamışım. Bize sürekli, sen şunu yap bunu yap vs. dikte etmekten başka bir davranışla karşılaşmamışım o güne kadar… Sen şu görevdesin, herkes şunu yapacak, herkes proje yapacak! Mültecilerle uğraşmak zorundasınız ve 5 tane de proje üretmek zorundasınız. Nasıl olacak? Ne yapayım ve yazayım kâğıt bana bakar ben kâğıtlara…"*

Okul Müdürlerinin Eğitim İhtiyacın Tespitine Yönelik Görüşler

Bu konu ile ilgili yöneltilen soruda, katılımcıların, okul yöneticisinin eğitim ihtiyacı konusunda görüş bildirirken en çok hangi durumları referans aldığı belirlenmeye çalışılmıştır. Beraber çalıştıkları yöneticinin gözlemlenebilir davranışları konusunda katılımcıların en çok vurguladıkları alanlar ve bakış açıları insani yeterlikler olarak nitelendirilebilir:

> KOD KK2: *"Konuşma tarzı, saygın duruşu, konu hakkındaki bilgisi, işleri yoluna koyarken gösterdiği tavrı, öğretmene bakış açısı; bunlarda eksiklik hissediliyorsa eğitim almalı."*
>
> KOD KE7: *"Adaletli ve inisiyatifli davranabiliyorsa kendine güveniyor bilgisi var derim. Elbette personeline karşı öncelikle tutumu çok önemli."*
>
> KOD KK1: *"İlk ipucu iletişim şeklidir. (Konuşma, hitap vb.) İkinci ip ucu konulara yaklaşımıdır (düşünce, algı vb.). Bunlar kişiye özel yeterliklerdir idari konular gibi diğer kişiler tarafından telafi edilemez."*
>
> *KOD KK9 "Okul müdürü, her şeyden önce çalışan personeline karşı saygılı olmalıdır. Yapılacak işler usulüne göre ve zamanında yapılmıyorsa bir yerlerde bir şeyler eksiktir diye düşünürüm."*
>
> KOD KK12: *"Teknik açıdan ne kadar donanımlı olursa olsun idarecinin arada kaldığı durum öğretmen veli; iletişimi iyi olacak ki krizi yönetebilsin. Veliler mevki sahibi olabiliyor ve bunu çok vurgulayarak baskı kurabiliyor üstünüzde. Böyle durumlarda dengeyi sağlamalı ve bu zamanlarda krizi iyi yönetebilmeli. Yönetmelik, teknik bilgiler onlar zaten bir şekilde öğrenilir ama bu tür kriz yönetmek, problem çözmek vb. daha incelikli konularda eğitim almalı. Ben mesela bu yeterlikte idarecilik yapamam."*

İnsani yeterlikler kapsamında yine etkileşim, insan ilişkilerini koordinasyon, hitap gibi iletişime ait yeterliklerin daha çok gözlenebilen veya öncelikle öne çıkan yeterlikler olduğu söylenebilir. Katılımcıların yöneticilerden bekledikleri yeterlikler arasında insani yeterliklerin öne çıkması sebebiyle eğitim ihtiyacını tespite yönelik görüşlerde yine insani yeterliklerin sıklıkla bahsedilmesinin paralel ve birbirini doğrulayan bulgular olabilir:

> KOD KK4: *"Toplantılarda, öğrenci-öğretmen-veli ilişkilerinde iletişimi ve yaklaşımından hangi eğitime ihtiyacı olduğu daha çok belli oluyor."*

KOD KK14: *"Bir olay karşısında tutumu, bilgi eksikliğini ifade eder. Çalışanlara karşı davranışı da ihtiyacı olan eğitimleri ele verir."*

KOD KK12: *"Okul yöneticisinin eğitim ihtiyacı kendi tutum ve davranışları ele verir; öğretmenlere hitabı, tavrı, okul yönetiminin rutin işleyişi ve düzenden anlaşılır."*

KOD KK3: *"Kesinlikle konuşma ve yaklaşım tarzı."*

KOD KK7: *"Davranışları ve tavrından bilirim; bizi ne kadar bilgilendirebiliyor?'*

KOD KK10: *"Olaylara bakış açısından anlarım; öğretmenlere çalışanlarına, öğrencilerine yaklaşımından anlarım."*

Katılımcıların, iletişim, hitap ve yaklaşımı bu kadar fazla vurgulamalarının nedeni, okul yönetiminde teamüller gereği, okul yöneticisinin personel ile doğrudan iletişime geçme, iş birliği içinde ortak çalışma alanları oluşturma yerine, dolaylı yolu tercih ederek, ara yöneticilere sahada bu görevleri vermesi sebebiyle olabilir. Müdür yardımcılığı deneyimlemiş personelin, "arada bir duvar/tampon/ kötü polis" *(KK1)* olma durumlarının bu alışkanlıklar çerçevesinde personelin okul yöneticisi ile doğrudan ve fonksiyonel bir iletişime geçme ihtiyacını gösterebilir. Birebir iş birliği ve takım çalışması içinde olmak, okul personelinin "muhatap alındığı" hissi ile okuldaki varlığına ve görevlerine anlam yükleyerek değerli ve önemli hissetmesini sağlayacak önemli bir halka olabilir. Bu durumda okul yöneticisi teknik/yönetsel veya kavramsal yeterliklerde ne kadar yetkin olursa olsun, insani ilişkilerdeki yeterliklerin eksikliği, okul performansı ve verimini yükseltmede, diğer alanlardaki yeterliklerde performansını sergilemede bir engel olduğu söylenebilir. Okullardaki bu yönetim geleneği, makro-kültürel bir geleneğin okullara yansıması olarak görülebilir:

KOD KE3: *"İyi bir müdür, tamamen paydaşlarını işe koşan kişidir; kendinin bir iş yapmasına hiç gerek yok; organize etmeyi iyi bilsin. İyi bir gözlemci sıfatıyla gözlem yayıp çok iyi organize edecek. Müdür yarımcısının öğretmenle ilişkisini, öğretmenin veli ile ilişkisini organize edip birebir rehberlik yapacak. Eğer fikrimi değiştirir de okul müdürü olursam yapacağım iş budur. Yetkiyi devredip, insanlara güvenip gözlemci sıfatı ile devam etmek gerek. Bunu başarabiliyorsa bir müdür; veli ile öğretmenle vb. çok yüzgöz olmamış oluyor çünkü müdür sorumluluk makamıdır. Müdür yardımcılığı ise bir hizmet, memurluk makamıdır. Müdür makamının bir ağırlığı var, sorumluluğu vb. temsili var, işte Türk bayrağı bahçede dalgalanırken kimseyi sormazlar okul müdürünü sorarlar. Ondan beklenen sadece mentörlük yapsın, gözlem yapsın, eğitsin, yönlendirsin, kimse ile yüz göz olmasın."*

Yukarıdaki alıntıda katılımcının görüşlerine göre, okuldaki bahsedilen yönetim teamülü ve iletişim kopukluğunun uygulamada hatalı yorumlandığını gösterebilir. Okul yöneticisinin mentörlük etmesi, iyi bir gözlem yapabilmesi, rehberlik yapabilmesi için sahada ve iletişim içinde olması gerekirken, iletişim dengesini *profesyonel* bir şekilde kurarak etkileşime formal bir şekilde devam etmesini beklentisi söz konusudur. Bu noktada, okul yöneticisinden, ara yöneticilere bu sorumluluğu devretmek yerine, teknik işleri devrederek, kavramsal ve insani yeterlikleri ile yönetici rolünü gerçekleştirmesi beklendiği söylenebilir. Bu bağlamda, okul yöneticisinin, insani yeterliklerinin, diğer yeterliklerin sergilenmesinde

etkili bir değişken olduğu ve yönetim performansındaki kritik önemini vurgulayabilir. Bu nedenle "Başkaları tarafından telafi edilemeyecek olan, tutum, algı, empati, hitabet vb. yeterlikler" *(KK1)* okul yöneticilerinin paydaşlar tarafından öncelikle fark edilen eğitim ihtiyacı alanı olarak görülmesine bir gerekçe olabilir. Bu çıkarımlara göre, doğrudan yöneticinin kişisel birikimi ve kişiliğine bağlı olan insani ve kavramsal yeterlikler, teknik/yönetsel yeterliklere göre daha fazla eksikliği hissedilen alanlar olduğu söylenebilir.

İnsani yeterlikler dışında, sorun çözme, kararlara katılım, özerkliği sağlama, ihtiyaçların karşılanması, kararlara katılma, teknik bilgi ve tecrübe, okul sisteminde aksaklıklar olarak özetlenebilir. Bu konular içerisinde en çok sorun çözme ve kararlara katılım konularının öne çıktığı görülmektedir:

> KOD KE10: *"Dediğim dedik veya 'Ben yaptım düşüncesiyle hareket eden okul yöneticilerinin eğitime ihtiyacı olduğunu düşünüyorum."*
>
> KOD KK17: *"Rehberlikte, iş birliğine açık ve etik olmalıdır. Kurumsal çalışmaları yürütürken çalışanın arkasında durmalıdır. Mesela rehberlik okulların kara kutusudur. Genelde hiçbir okulda hiçbir okul müdürü elini taşın altına koymak istemez. İntihar, taciz, istismar gibi olaylar örtbas ediliyorsa etik sorun var demektir. Yönetici bir sorunu 'örtbas 'ediyorsa profesyonel değildir; bu yönünü geliştirmesi gerekir. Bu konularla ilgili bir proje hazırlıyorsam da 'ben ne yapabilirim?' diye sormasını beklerim."*
>
> KOD KE5-KK6: *"Basit bir sorunu bile çözmekte zorlanıyorsa, özlük işleri ile ilgili sorunlar veya başka bir konuda sorular cevapsız kalıyorsa, bizimle kurduğu ilişki, çözüm üretip üretmemesi, sizi sorunlarla kendi halinize bırakıyorsa bir şeyler eksiktir derim."*

Buna göre, katılımcıların, istişare olmadan, bilgilendirilmeden, okul yöneticisinin münferit kararlar almasının uygulayıcı olarak personel tarafından dikte edilmesinin, okul yönetimine uygun bir davranış olmadığı düşüncesi ile ifade edilmiş olabilir. Başka bir katılımcı daha önceki okul yöneticisi ile ilgili deneyimini şöyle aktarmıştır:

> KOD KK8: *"Daha önce gelen okul müdürü proje okulu olması için başvurmuş. O dönem hazırlıklı olmayan okullar istemiyorlarsa mülteci öğrenci almıyorlardı ve biz bunu çok sonra öğrendik. Okul emekçisi olarak bu kararın bizim dışımızda olması kabul edilir bir şey değil. Keşke bize sorulsaydı. Bu konu, ortak karar olsaydı durum daha başka olurdu. Mülteci öğrenciler gelmeye başlayınca, öğrenciler, öğretmenler yavaş yavaş okulu terk etmeye başladı Bütün sıkıntıyı biz kalanlar çektik."*

Yukarıda katılımcının bahsettiği durumlar ile ilgili yaşantıların verdiği sorunların personeli mecburi bir sıkıntı ve zorlanma gerekçesiyle moral, motivasyon, örgütsel bağlılık ve verim düşmesine yol açabileceği söylenebilir. Bu nedenle yine okul yönetimindeki teamüllerin sadece yönetim kararını uygulama alışkanlığından dolayı, demokratik yönetim, kararlara katılım ile ilgili konularda eğitim ihtiyacı gözlemlenmiş olabilir.

Yine tersi bir deneyimde başka bir katılımcıya göre ifade edilmiş bir tecrübe bu yorumu kuvvetlendirdiği söylenebilir:

KOD KK8: *"Müdüre Hanım çevreyi sahiplendi buradaki gariban düzeyi hemen fark etti. Burada ne yapabiliriz diye bizi topladı biz hoşlanmasak da biz sınıf öğretmenlerine ev ev dolaşma görevi verdi. Ben de itiraz edenlerin başındaydım fakat ev ziyaretlerine gidince gördüm ki evler harap… Ben de 15 yıl bu havalideyim. İlk geldiğimde buralarda çeteleşmeler vardı; 15 yaşında çocuklar bıçak çekerdi. Bir öğrenci kavgaya karıştı müdahale ettim beni itince omunuz hala arızalıdır. Müdüre hanım be yardımcıları bu sorunları çözmeye çalıştı çok uğraştı. Ev ziyaretleri veli-okul arasını yumuşattı onun zamanında okula yatırımlar yapıldı mesela konferans salonu yaptırdı. Biz de kurs açmaya istekli öğretmen yoktu ama hepimiz ister olduk. Hem kızıyorduk ama hem de yapıyorduk. Ama bu çevreye, gerçekten sahip çıktı. Eli kolu uzundu ve bu imkânlarını bu okul için kullandı. Geziler düzenledi, şiir dinletileri düzenlendi, veliler ve öğretmenleri bir araya getirip konuşmalar yapıyordu. Bizlerle 15 günde bir toplantı yapardı. O kadın okulda arı gibi çalıştı ve bizi de çalıştırdı. Biz de veliler de okulu daha çok sevmeye başladık."*

Katılımcılar, öncelikle, beraber çalıştıkları okul yöneticisi ile birlikte bir arada iş birliği içinde çalışmayı, onları işbaşında ve işini sahiplenmiş bir şekilde görmeyi bekledikleri söylenebilir:

KOD KK16: *"Beraber çalışalım; o da kollasın sıvasın. Ben müdürüm işleri başkası yapsın anlayışı ile bir yere varamadığımız ortada. Okulla hiç ilgilenmesin, işi müdür yardımcıları ile götürsün, çalışanları muhatap almasın fakat okul temsilinde genel toplantılarda orda burada boy göstersin ile olmuyor işte."*

KOD KK3: *"Geç odaya otur, Cuma'dan Cuma'ya İstiklal Marşına çık olmuyor bu işler!"*

Diğer taraftan müdür yardımcılarının yukarıdaki analizlerde bahsedildiği üzere, diğer personel ve okul müdür arasında *tampon* görevi üstlenmek zorunda kalması, aksiyon ve müdahale gerektiren tüm iş yükünde sahnede olmaları, okulun günlük yaşantısında personelin çoğunlukla okul yöneticisi ile karşılaşmadığı, gözlem yapabilecek kadar iş birliği içinde ortak alanlar oluşturmadıkları, okul müdürlerinin bu görevleri müdür yardımcıları vasıtasıyla yapmayı tercih ettiklerini gösterebilir:

KOD KK1: *"Müdür yardımcıları arada ses geçirmez duvar gibi, bir tarafın tepkisini diğer taraf yansıtmıyor veya yumuşatarak şekil vermek zorunda kalıyor."*

KOD KE3: *"Okullarda krizleri ilk gören, karşılaşan ve dolayısıyla müdahale etmek durumunda kalanlar müdür yardımcılarıdır."*

Yukarıdaki görüşler ve yorumlara göre, okul personelinin, müdür yardımcıları dışında okul müdür ile pek karşılaşmadıkları, karar ve bu kararların uygulamalarında aracı olarak müdür yardımcılarını kullandıklarını, bu nedenle de okul yöneticisinin okul sahnesinde pasif rolde, reaktif konumda, arka planda kaldığı bu nedenle okul çalışanlarının, okul müdürlerini insan ilişkileri ile ilgili yeterliklerde baskın bir şekilde eksik gördüğü söylenebilir. Bu durum okuldaki *yönetişim* döngüsünü sekteye uğratabildiği, moral, motivasyon, iş birliği, takım çalışması, kararlara katılım, problem çözme gibi okul ortamında iş birliği gerektiren alanların personel ve yönetim kopukluğuna yol açabilir.

İnsani yeterlikler ve bununla ilintili olabilecek kavramsal yeterlikler dışında bazı katılımcılar teknik bilgilerin de okul yöneticilerinde gözlemlediklerini dile getirmişlerdir:

KOD KK20: *"Okulda meydana gelen olaylar ya da durumlar karşısında sergilediği tutum ve mevzuat ile ilgili bilgi birikimine bakarım."*

KOD KK2: *"Okulun işleyişinin tamamında bir sıkıntı ve aksama hissedilir zaten. Çok merak ediyorum; müdür yardımcıları olmasa biz ve sadece okul müdürü olsa, okul müdürleri bu okulları nasıl ve kimin yardımı ile yönetecek?"*

Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Tespitine Yönelik Görüşler içerik olarak Tablo 49'daki kategorilerde verilmiştir:

Tablo 49

Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Tespitine Yönelik Görüşler

Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı Tespitine Yönelik Görüşler		
Okul yöneticisi seçme-atama ile ilgili görüşler	- Öğretmen eğitimi ve seçimi - Liyakate ilgisizlik - Torpil ve kayırma sorunu - Yönetici seçim süreci ve uygulamalarında adaletsizlik	
Okul müdürlerinden beklenilen yeterlikler	Teknik/yönetsel yeterlikler - Planlama - Organizasyon - Yetki devri - Mentörlük - Denetim - Profesyonellik İnsani yeterlikler - Etkili iletişim - Empati - İnsan psikolojisi - Motivasyon	Kavramsal yeterlikler - Entelektüellik - Dünya görüşü ve vizyon - Yabancı dil bilgisi - Öğrenmeye yatkınlık - Etik ve adaletli davranış - Liderlik
Okul müdürlerinin eğitim ihtiyacı tespitine yönelik görüşler	- İletişim şekli - Personel ile ilişkileri - Paydaşlarla etkileşimi - Olaylar karşısında tutumu ve tavrı - Konuşma/hitap tarzı - Disiplin anlayışı - Karar verme tarzı - Etik ve adaletli davranma konusunda hassasiyeti	

Yeterlik Alanları Tablosu ile İlgili Bulgular

Katılımcılar, görüşmelerin tamamlanmasını takiben son olarak araştırmanın ölçme araçları kuramsal alt yapısına göre hazırlanmış yeterlik alanları tablosunu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılardan 34 kişiden 3 kişi tabloyu doldurmayı reddetmiştir. 31 kişiden alınan tablo verilerine okul yöneticisinin öz değerlendirmesi, veli ve öğretmenlerinin katılımı ile ortak bir veri havuzu oluşturulmuştur.

Yeterlik alanları tablosunun veri analizine ait 31 kişiden alınan verilerin sayısal bilgileri Tablo 50'de verilmiştir:

Tablo 50

Verilere Ait Sayısal Bilgiler

Yeterliklere göre Eğitim İhtiyacı Tablosu Verileri					
Yeterlik	Konular		Gerekli	Gerekli değil	Boş
Teknik/Yönetsel	1	Fiziki mekânları ve donanım sağlama	24	7	1
	2	Öğrenme ortamlarını hazırlama	23	7	2
	3	Planlama yapabilme	25	7	-
	4	Sağlık-güvenlik tedbirleri alma	23	8	1
	5	Denetleme ve mentörlük	20	11	1
	6	Okul-çevre-aile iş birliğini sağlama	23	8	1
	7	Kurum izleme değerlendirme yolu ile örgütleme	20	10	2
	8	Mali kaynakların etkili kullanabilme ve kaynak sağlama	18	12	2
	9	Şeffaflık ve hesap verilebilirlik	19	10	3
	10	Kapsayıcı eğitim ve eşitlik	20	9	3
	11	Okul kültürü oluşturma	21	9	2
	12	Etik ilkelere uyum	17	13	2
	13	Sosyal adaleti gözetme	19	13	1
	14	Ar-Ge faaliyetleri ve proje üretebilme	24	7	1
Kavramsal	15	Değişim ve kriz yönetimi	19	13	1
	16	Vizyon belirleme ve strateji geliştirme	21	10	1
	17	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışları	19	13	1
İnsani	18	Öğrenmeye teşvik ve öğrenme kültürü	20	11	1
	19	Mesleki profesyonellik için entelektüel birikim sağlama yolları	19	11	2
	20	Motive edici davranışlar ve olumlu kişilik değişiklikleri	16	13	3
	21	Duyguları kontrol edebilme	16	14	2
	22	İşbirliklerini yönetme	15	13	3
	TOPLAM TABLO KATILIMCISI SAYISI = 35				

Bu tablodan elde edilen verilere göre, oylanan verilerin frekans değerleri sayma yöntemi ile belirlenerek aşağıdaki Tablo 51'de gösterilen bulgular elde edilmiştir:

Tablo 51

Yeterlik Tablosundaki Madde Frekanslarına göre Eğitim İhtiyacı

Yeterlik Tablosundaki Madde Frekanslarına göre Eğitim İhtiyacı	
Frekanslara göre en çok "gerekli" görülen alt yeterlik alanları	Yeterliklere göre Eğitim Alanları
1 (25)	• Planlama yapabilme (teknik/ yönetsel)
2 (24)	• Fiziki mekânları ve donanım sağlama (teknik/ yönetsel) • Ar-Ge faaliyetleri ve proje üretebilme (teknik/ yönetsel)
3 (23)	• Öğrenme ortamlarını hazırlama (teknik/ yönetsel) • Sağlık-güvenlik tedbirleri alma (teknik/ yönetsel) • Okul-çevre-aile iş birliğini sağlama (teknik/ yönetsel)
4 (20)	• Okul kültürü oluşturma (Kavramsal) • Vizyon belirleme ve strateji geliştirme (Kavramsal)
5 (20)	• Kapsayıcı eğitim ve eşitlik (teknik/ yönetsel) • Denetleme ve mentörlük (teknik/ yönetsel) • Kurum izleme değerlendirme yolu ile örgütleme (Teknik/ yönetsel) • Öğrenmeye teşvik ve öğrenme kültürü (Teknik/Yönetsel)
6 (19)	• Mali kaynakların etkili kullanabilme ve kaynak sağlama (Teknik/ yönetsel) • Şeffaflık ve hesapverilebilirlik (teknik/ yönetsel) • Sosyal adaleti gözetme (teknik/ yönetsel) • Değişim ve kriz yönetimi (kavramsal) • Okul-çevre-aile iş birliğini sağlama (teknik/ yönetsel) • Mesleki profesyonellik için entelektüel birikim sağlama (Teknik/ yönetsel)
7 (17)	• Etik ilkelere uyum (teknik/ yönetsel)
8 (16)	• Motive edici davranışlar ve olumlu kişilik değişiklikleri (İnsani) • Duyguları kontrol edebilme (insani) • İşbirliklerini yönetme (teknik/ yönetsel)

Yukarıdaki tabloya göre en çok gerekli görülen eğitim ihtiyacı Teknik/yönetsel ana yeterlik alanındaki alt yeterlik maddeleri olduğu görülmektedir. Teknik/yönetsel yeterlik alanından sonra en çok insani yeterlik ve son olarak kavramsal yeterlik alanındaki alt yeterlik maddelerinin oylanmıştır. Buna göre, katılımcıların, okul içi yaşantıları, gözlemleri ve deneyimlerine göre, okul yöneticisinin en çok teknik/yönetsel yeterlik alanında kümelenmiş alt yeterliklerde eğitim ihtiyacı gözlemledikleri söylenebilir. Bu bulgular, okulun, düşük sosyo-ekonomik çevreye sahip olması, son yıllarda beklenmedik şekilde mülteci akını ve göç olgusu ile karşı karşıya kalmaları, bu sorunlara çözüm bulmaya çalışırken okul yönetici değişikliğinin olması ve bunu takiben çıkan COVID 19 salgını sebebiyle farklı sorunlara

çözüm bulmak zorunda kalmaları, bu ana yeterlik alanında ihtiyaçlarının öne çıkardığı şeklinde yorumlanabilir:

> KOD KE2: *"Okulda yaklaşık 1250 öğrenci var. Burada en son veriye göre 642 öğrenci mültecidir. Iraklılar daha azınlıkta; %80 Suriyeli diyebilirim, Suriyeliler daha fazla. Bölge sürekli göç alan bir bölge hala da göç almaya devam ediyor. Öğrenci kaydetmeye devam ediyoruz. Özellikle Anadolu mahallesinde Suriyelilerin sayısı oldukça fazla. Duyduklarımıza göre, giden çok az fakat bir hayli fazla göç devam ediyor. Her geçen gün nakillerde kayıtlarda göçlerin arttığını görebiliyoruz… Öğrencilerin aşamalı farkları, sıkıntı olarak bize yansıyor. En çok zorlandığım konu budur. Hepsi aynı zamanda yerleşmiş olsa sorun bir şekilde çözülür fakat sürekli tazelenen göç, sorun yaratıyor. Sonuçta uyum sınıfları bizi rahatlattı."*

Değiştirilmesi mümkün olmayan toplumsal ve genel seyrin akışına ilaveten, okul yöneticinin *geleneksel* (KE3) okul yönetimi yaklaşımını benimsemesi, daha çok müdür yardımcılarını işe koşarak dolaylı olarak olaylara pasif müdahaleyi tercih etmesi bu tür sorunların dile getirilmesine sebep olabilir. Ayrıca, okul yöneticilerinin, atama, yetiştirme, hizmet içi eğitimleri, eğitim ihtiyaçlarının belirlenme konusundaki uygulamalar ve eğitimlerin nitelikleri ile ilgili olarak benzer bir çıkarımda bulunulabilir. Hızla değişen ve gelişen dünyanın yine aynı hızla küresel sorunlara da eş zamanlı maruz kalması ile geleneksel kalıplar ve teamüllerin yan etkileri yanı sıra, yeterlikleri güncellemenin ve pratiği güçlendirmenin öneminin daha çok hissedildiği söylenebilir. Öğretmenler, aktif olarak eğitim öğretimde olması sebebiyle ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriyi bir şekilde alarak mecburen kendilerini güncellerken eğitim yöneticilerinin kendini güncellemesinin kişinin kendi inisiyatifine bırakıldığı, yeterlik eksikliklerini müdür yardımcıları vasıtasıyla kapatmayı tercih ettikleri şeklinde yorumlanabilir:

> KOD KK3: *"Bize sadece MEB'den gelen talimatlarla ne yapacağımız oradan gelenlere göre iletildi. EBA dan ders nasıl tanımlanır? Videosu gönderildi. Hayatımda zoom kullanmamıştım evde çocuklarım yardımcı oldu öğretti. O dönem darma duman olduk. Keşke bizim ulaşabileceğimiz, sorularımızın cevaplarını alabileceğimiz birisi olsaydı. Her birimiz bir yerde kıvrandık. EBA çöktü dersler kaldı, derdimizi kimseye anlatamadık. Nasıl büyük bir stres anlatamam. Çok büyük sıkıntı çektik. Birbirimize sorduk hep; okuldan teknik bir destek almadık."*
>
> KOD KK6: *"En basit örneği, uzaktan eğitime başladık ya inanın kendi çabalarımızla öğrendik. Yapboz misali. Bizler uğraştık, öğrencilerimiz de bu uygulamaya çok uzaktı, hiçbirimiz alışık değildik. Mesela Bakanlık, 1 hafta bir eğitim hızlı bir şekilde verseydi en azından aşina olurduk. Biz yine kendi ailemizin çevremizin yardımı ile işimiz halletmeye çalıştık. Kendi göbeğimizi kendimiz kestik. Çoğu şeyi hatta sınıf içi sorunlarda dâhil olmak üzere hep bir başınayız."*

Katılımcıların, "Duyguları kontrol edebilme" yeterliliği ile ilgili maddeye "gerekli değil" işaretledikten sonra "Çünkü bilimin ve eğitimin olduğu yerde duygusal kararlar almaması gerekir" ifadesini not düşülmesi, literatürdeki *duygu yönetimi* ile ilgili çalışmalardan ve araştırmalardan alandaki profesyonel kesimin habersiz olduğunu gösterebilir. Bu durum da öğretmen veya yönetici de olsa eğitimcilerin "*kuramsal yeterlik*" bakımından gerekli hazır

bulunuşlukta olmaları ve düzenli olarak kendilerini güncellemeleri gerektiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Görüşme kâğıdının bu bölümünde, katılımcılar, okul yöneticinin yeterliklere dayalı olarak belirlenen sorumluluk alanları hakkında görüşleri alınmıştır. Hangi sorumluluk alanlarında eğitim ihtiyacı gerekli veya değil; gerekçeleri ile birlikte istenmiştir.

Görüşme esnasında yöneltilen sorulara cevaplar not alınmakla beraber katılımcıların tamamı bu bölümü yazılı olarak vermeyi tercih etmişlerdir. Katılımcılara özellikle mevcut eğitim yöneticisinin eğitim ihtiyacını belirlemeye yönelik bir çalışma olduğu hatırlatılmıştır. Katılımcıların tamamı, genel anlamda bir eğitim yöneticisinde bir yeterlik alanlarının eğitiminin neden gerekli olduğu sorusunu cevaplama eğilimi gözlemlenmiştir. İlk bölümlerdeki katılımcı görüşlerini de dikkate alınırsa öğretmenlerin ve velilerin, okul yöneticisinin seçme ve yetiştirme aşamasında zaten bu yeterliklere dayalı sorumluluk alanlarında bilgi sahibi olması gerektiği düşüncesi gözlemlenmiştir. Öğretmenler arasından seçilen okul yöneticilerinin, her ne kadar seçme ve yetiştirme konusunda olumsuz görüşler bildirilmiş olsa da yine de sisteme güven duyma, diğerlerinden farklı özelliklere sahip kişilerin okul yöneticisi olduğu inancının varlığından bahsedilebilir. Diğer taraftan, okul paydaşlarının, kültürel alışkanlıklar ve teamüllerin belirlediği algı nedeniyle, okul yöneticisinin bir *makam* olarak gördüğü, okul yöneticisini makama atayan üst sistemin *devlet* olması sebebiyle net belirlenmiş konularda *eğitime ihtiyacı olduğu* alanları gerekçeli olarak açıkça dile getirmeyi yadırgadıkları; sicil ve denetleme yetkisi olduğu için kendilerinin *zorda bırakabileceği* düşüncesi, bir nevi suçluluk duygusu izlenimi söz konusudur. Bu bulguya göre, okul yönetiminde, denetim mekanizmasının okul yöneticisine bırakılması ayrıca tartışmaya açılabilir. Yönetici olarak hem sicil veren hem yöneten hem de denetleyen bir kişinin ne kadar tarafsız olabileceği sorgulanabilir. Okul yöneticilerinin seçme/atama sistemi ve kriterlerine dair eleştiriler göz önüne alınırsa, okul örgütlerinde, adil ve objektif bir örgüt iklimini oluşturabilmenin nasıl mümkün olabileceği konusunda çözüme ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen katılımcılar arasında, kendilerinin görüşlerinin, düşüncelerinin önemsenmeyeceği algısının kayda değer bir yükseklikte olması dikkat çekidir:

> KDO KK10: *"Bir şey diyemem çünkü düşüncelerimi dinleyip dikkate alacak bir yönetici yok."*
>
> KDO KE6: *"Okul yöneticilerinin bilgi eksikliğini fark edebiliyoruz. Ama bunu tamamlamaları içi benim yapabileceğim bir şey yok. Varsa eksikliğini kendisi bilip tamamlamalı."*

Aşağıdaki tablo verilerine göre (Tablo 52), katılımcıların, doğrudan okul yöneticisinin eğitim ihtiyacı belirlemek amacından daha çok okul yöneticilerinin bu yeterliklere neden

sahip olması gerektiği ile ilgili gerekçeleri sıraladıkları söylenebilir. 36 katılımcıdan sadece 15 kişi bu bölüme gerekçeli yorumlarını eklemişlerdir. Bu verilerde 5 adet geçersiz veri dışında sadece seçenekler sayısal olarak sıralanmaya alınmıştır. Kapalı zarfta herhangi bir iz emare vb. titizlikle açıklanmasına karşın yine de e-mail, cep telefonu ve elden gelen verilerde eğitim yöneticisinin eğitim ihtiyaçlarına açıkça hedefleyen bölümün gönüllülük ilkesi ve titiz etik önlemlere rağmen gerekçeli tabloların sayısının düşük olması düşündürücüdür. Bu şartlarda, özellikle öğretmenlerin, her ne kadar okul yöneticisi ile mesafeli veya iyi ilişkiler gayreti içinde olsalar da okul yöneticisinin sicil amiri ve denetçi görevleri sebebiyle dışlanma, mimlenme korkusu, mobbing riski, yetkilerini kötüye kullanma olasılığı sebebiyle zorlandıkları söylenebilir. Bu korkunun sebebi, öğretmenlerin daha önce deneyimledikleri mesleki yaşantılar da olabilir. Bu nedenle bu modelin nitel bölümünde sağlıklı veri toplayabilmek için, makro sistemin hiyerarşik tablosu, okul yöneticisi ve çalışanların yetki, sicil ve denetleme gibi örgütsel yetki gücünün göz önünde bulundurulması gerekebilir.

Tablo 52'de yeterliklere göre eğitim ihtiyacı tablosuna ait veriler görülebilir:

Tablo 52

Yeterliklere Göre Eğitim İhtiyacı Tablosu Verileri

Yeterliklere Göre Eğitim İhtiyacı Tablosu Verileri				
	Konular	Gerekli	Gerekli değil	Çünkü
1	Fiziki mekânları ve donanım sağlama	24	7	1-Gerekli: • Sürdürülebilir eğitim ortamları ihtiyacı • Bakım onarım vb. işlemler için imkân yaratma • İhtiyaç duyulan materyallerin temini • Mevcut alanların etkili kullanımı nasıl olmalı? 2-Gerekli değil: • MEB bundan sorumlu • Fiziki ortamları hazırlama öğretmenin görevi
2	Öğrenme ortamlarını hazırlama	23	7	1-Gerekli: • Olumlu olumsuz tüm olasılıkları takibi için sistem kurmak gerekli • Araç gereç bakımı ve onarımı nasıl olmalı? 2-Gerekli değil: • Öğretmenin görevi • İhtiyaç yok
3	Planlama yapabilme	25	7	1-Gerekli: • Sistem kurmaktır • Koordinasyon için • Düzen ve eşgüdüm ihtiyacı 2-Gerekli değil: • Yeterli
4	Sağlık-güvenlik tedbirleri alma	23	8	1-Gerekli: • Riskli ortam, güvenmiyorum • Kaza risklerine önlem alınmalı • Bölgede suç riski var • Okul güvenliği uzmanlık gerektirir 2-Gerekli değil: • Okul gereken tedbir var • Hiçbir şey es geçilmiyor; tedbirler çok hassas.
5	Denetleme ve mentörlük	20	11	1-Gerekli: • Denetleme konusunda teknik bilgi gerek • Denetleme konusunda standart • İç verimi yükseltmek için 2-Gerekli değil:

				• Aksaklık yok • Olması gerektiği gibi
6	Okul-çevre-aile iş birliğini sağlama	23	8	1-Gerekli: • Veli ve çevre sorunlu • Aileler sorumluluk almıyor • İş birliği nasıl geliştirilir? • Aileler işe dahîl edilmeli • Okul, mahalle, veli, devlet iş birliği nasıl yaratılmalı? 2-Gerekli değil: • Bu bölgede zaten aile karılımı imkânsız • Ne gerekiyorsa yapılıyor
7	Kurum izleme değerlendirme yolu ile örgütleme	20	10	1-Gerekli: • Bu önemli ama sistem ihtiyacı var • Çerçevesi belirlenmeli ve rutin olmalı • Farklı gruplaşmalar takibi gerekli 2-Gerekli değil: • Yeterli • Gerektiği gibi
8	Mali kaynakların etkili kullanabilme ve kaynak sağlama	19	12	1-Gerekli: • Mali kaynakları nasıl kullanılması gerektiği önemli • Kendi ihtiyaçlarımıza kaynak yaratmak gerek • Okulun mali imkânları düşük • Kaynakları harcamada öncelik nedir? 2-Gerekli değil: • Olması gerektiği gibi • MEB sorumlu • Çevre zaten fakir
9	Şeffaflık ve hesap verilebilirlik	19	10	1-Gerekli: • Uygulamalardan geç haber olma • Cevapsız sorular • Güven kurmak için 2-Gerekli değil: • MEB istiyor idare yapıyor • Sistem ne ise o yapılıyor
10	Kapsayıcı eğitim ve eşitlik	20	9	1-Gerekli: • Kadın-erkek algı eşit değil • Iraklı öğrenciler Suriye yardımını alamıyor 2-Gerekli değil: • MEB yazı ile organize ediyor zaten • Yukardan ne gelirse ona göre yapılıyor
11	Okul kültürü oluşturma	21	9	1-Gerekli: • Eşgüdümlü davranma ihtiyacı • Bağlılık hissetmeme • Oluşturulursa iyi olur 2-Gerekli değil: • Mevzuat gerekeni yapılıyor • Yeterli • Eksiklik gözlemlemedim
12	Etik ilkelere uyum	17	13	1-Gerekli: • Herkes eşit hissetmeli • Aidiyet duygusu hissetmemek 2-Gerekli değil: • Zaten bu konuda iyiyse okul yöneticisi olmuştur • Bu konuda her şey yolunda • İnsancıl ve değer verildiğini hissediyorum
13	Sosyal adaleti gözetme	19	13	1-Gerekli: • Eşitlik hak ve adalet kavramı daha fazla göstermesi • Daha fazla vurgulanmalı • Ağzı laf yapan değil liyakat önemli 2-Gerekli değil: • Sosyal adalet kavramı sadece yöneticinin sorumluluğu değildir • Bu özelliği yoksa yönetici olamaz • Irak Türkmenlerine Suriye yardımlarından temin etti • Olması gerektiği gibi zaten
14	Ar-ge faaliyetleri ve proje üretebilme	24	7	1-Gerekli: • Projeler olması gerektiği için var • Daha fazla nitelikli üretilebilir • Verimli proje faaliyetleri nasıl üretilebilir? 2-Gerekli değil: • Zaten olması gerektiği kadar yapılıyor • Proje yapın diyen Bakanlık

				• Gerçekten yararlı olacaksa olsun • Öncelikli olarak okulun diğer ihtiyaçları giderilmeli • Proje esas işleri ihmale yol açmamalı
15	Değişim ve kriz yönetimi	19	13	1-Gerekli: • Sürekli eğişim ve kriz yaşıyoruz bunda ustalaşmak şart • Önemli • Değişime uyum yavaş 2-Gerekli değil: • Zaten bilmesi gerekir • Yeterli deneyim var
16	Vizyon belirleme ve strateji geliştirme	21	10	1-Gerekli: • Heveslendiren bir vizyon için • Kurumsal dayanışmanın artması için • Çalışanların ortak beklenti için çakılması için 2-Gerekli değil: • Yeterli gerek yok • Vizyonu MEB belirliyor • Zaten yapılıyor
17	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışları	19	13	1-Gerekli: • Daha belirgin ve vurgulu olmalı 2-Gerekli değil: • Oldukça yerinde yapılıyor zaten, • Üst politika bunu yap diyor zaten • Gerektiği kadar yapılıyor
18	Öğrenmeye teşvik ve öğrenme kültürü	20	11	1-Gerekli: • Beraber öğrenme ortamı yaratmak gerek • Ortak çabada olmak gerekli • Kendini geliştirmesi iyi bir örnek olur 2-Gerekli değil: • Zaten var ki yönetici olmuş • Yeterli seviyede teşvik ediyor
19	Mesleki profesyonellik için entelektüel birikim sağlama yolları	19	11	1-Gerekli: • Önemlidir ve daima geliştirilmelidir • Ne kadar geliştirilirse o kadar iyidir 2-Gerekli değil: • Yeterli derecede etkileyici • Deneyimli tecrübeli • İhtiyacı yok
20	Motive edici davranışlar ve olumlu kişilik değişiklikleri	16	13	1-Gerekli: • Oldukça önemli • Motivasyon eksikliği hissediyorum • Profesyonelce yapılmalı • Daha çok takdir beklerim 2-Gerekli değil: • Motivasyon sorunum yok • Olsa iyi olur • Daha fazla teşvik güdüleme ve takdir
21	Duyguları kontrol edebilme	16	14	1-Gerekli: • Objektiflik için şart • Formal iletişimin sağlıklı olması için gerekli • Profesyonel tutum için gerekli 2-Gerekli değil: • Zaten yapıyor • Saygın bir şekilde yapıyor • İhtiyaç yok bu konuda tecrübeli
22	İşbirliklerini yönetme	15	13	1-Gerekli: • Daha fazla yardım almalıyız • Girişimcilik gerekli 2-Gerekli değil: • Yeterince yapılıyor • Olumlu atmosfer var
TOPLAM TABLO YORUM YAPAN KATILIMCISI SAYISI =				15

Bu tablonun verilerinde katılımcıların sadece belli bir kısmı veri değeri olabilecek gerekçeleri tüm maddelere göre sıralamışlardır. Bir kısım katılımcı ise bu maddelerin tamamında gerekçelerini söylemeyi/yazmayı tercih etmediklerini açıkça beyan etmişlerdir.

Verilere göre bazı katılımcıların "MEB istiyor idare yapıyor", "MEB sorumlu" ifadelerini kullanmaları, merkezi ve bürokratik yönetime vurgu yaptığı söylenebilir. Başka bir deyişle okul örgüt yapılarının merkezi ve bürokratik olması sebebiyle, okul müdürlerinin bu yeterliklere sahip olsa da olmasa da kullanıp kullanmama tercihlerinin yöneticilere bırakıldığı ifade edilmiş olabilir.

Olgubilim Analizi Ortak Bulguları

Olgubilim çalışmasının bütünleştirilmiş bulgularına göre, okul yöneticisi, eğitim yönetimi, okul yönetimi, liderlik vb. ilgili temel literatür bilgisi ve kuramsal alt yapıya sahip olması ortak bir görüş olarak özetlenebilir. Ayrıca, sadece eğitim ihtiyacı belirlenmeye çalışılan okul yöneticisi değil, aynı zamanda okul yöneticisini değerlendiren personelin de bu yeterlik alanları ve temel teorik bilgilerde hazır bulunuşluğu önemli bir katkı sağlayacağı görülmektedir. Bu nedenle sağlıklı bir eğitim ihtiyacı analizi için bu yeterliklere göre seçme/yetiştirme kriterleri, öğretmen ve yönetici için temel yeterlik alanları olması gerektiği ortak görüş olarak aktarılabilir.

Okul yöneticisinden beklentileri doğrultusunda eğitim ihtiyacı alanları olarak kurum kültürünü geliştirmesi, ortak vizyon ve hedefler konusunda iş birliği, değişim ve kriz yönetiminde inisiyatif alabilme ve hızlı oryantasyon sağlayabilme talebi doğrultusunda kendisini geliştirmesi gerektiğine dair tespitlerde bulunulmuştur. İnsani yeterlikler kapsamında, genel anlamda okul yöneticilerinden beklentilerden fazlasıyla söz edilmesine rağmen, okul yöneticileri için bu ihtiyaç, diğer ana yeterlik alanlarına göre fazlaca vurgulanmamıştır. Bu bulgular, okul yöneticisinin insani yeterlikler kapsamında eğitim ihtiyacının diğer alanlara göre daha az hissedildiğini göstermekle birlikte COVID 19 salgını ile ilgili kriz ortamında Teknik/yönetsel yeterliklere öncelikle ihtiyaç duyulmasına bağlı olabilir. Diğer taraftan, okul yönetiminde mesleki ve kültürel teamüller gereği, iletişimde daha çok okul müdür yardımcılarının çalışanlar ile doğrudan iletişime geçmesi, kişilerin okul yöneticisinin bir *makam* olarak görülmesinden dolayı olabileceği gibi doğrudan iletişime geçme konusunda rahat hissetmemesi gibi gerekçeler sebebiyle de olabilir. Halbuki, ilgili yönetmeliğin 7. Bölüm 39. Maddesinde, okul yöneticisinin görev, yetki ve sorumlulukları Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer *çalışanlarla birlikte* müdür tarafından yönetilir. Müdür; "okulun öğrenci, her türlü eğitim ve öğretim, yönetim, personel, tahakkuk, taşınır mal, yazışma, eğitici ve sosyal etkinlikler, yatılılık, bursluluk, taşımalı eğitim, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen,

nöbet, halkla ilişkiler ve benzeri görevler" ile Bakanlık ve il/ilçe millî eğitim müdürlüklerince verilen görevler ile görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar." (https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942& Mevzuat Tur=7&MevzuatTertip=5) ifadesi ile tanımlanmıştır. Bu ifadede, teknik/yönetsel, kavramsal, insani yeterlikleri kısmen kapsadığı ve okul yöneticisinin *diğer çalışanlarla birlikte* okulu yönetmesi; diğer bir deyişle, istişare, iletişim ve iş birliği için olması gerektiğini hükme bağladığı söylenebilir. Bu durumda okul yöneticisinin liderlik davranışları sergilemesi, iletişim ve iş birliğinde olması anlamına gelebilir. Bu bulgulara göre, okul yöneticisinden beklenen yeterliklerin sergilenmesinde, her ne kadar resmî görev tanımında kısmen okul yöneticisinden bu yeterlikler *resmen* sorumlu tutulsa da uygulamadaki kültürel ve geleneksel dinamikler, Millî Eğitim Bakanlığının bürokratik/merkezî örgüt yapısından kaynaklanan geleneksel görev/rol algısı, okul yöneticisi seçme/atama/yetiştirme kriterlerindeki bürokratik yoğunluk vurgusu ve/veya uygulanan politika ve geleneğin bütüncül bir etkisi olabilir. Halbuki değişen şartlar ve insani yaklaşımları gereği, katılımcıların;

"Okul yöneticisi evrak takipçisi; Okul, mevzuat ve evrak işi değil; okul hakikaten iletişim isteyen, gerektiren bir kurum hâline getiren" (KK2),

"İyi bir yönetici, ruhsal yapısı, dünya görüşü, vizyonu iyi geniş; tutum ve davranışları çalışanların motivasyonu, kurum içi etik davranışları, entelektüel seviyeyi aşağı çeken veya yukarıya taşıyan" (KK29),

"Paydaşlarını da işe koşan bir organizatör," (KE3),

"Beraber çalışan; kollarını sıvayan. 'Ben müdürüm işleri başkası yapsın' anlayışını terk etmiş" (KK16) okul yöneticilerine ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Tablo 53'te, olgubilim çalışması bulgularına göre eğitim ihtiyacı yeterlik alanları verilmiştir:

Tablo 53

İçerik Analizine Göre Eğitim İhtiyacı Alanları

Ana ve Alt Yeterlik Alanlarına Göre Eğitim İhtiyacı Alanları	
Ana yeterlik alanları	Alt yeterlik alanlarına ait maddeler
Teknik ve Yönetsel yeterlikler	•Planlama yapabilme •Fiziki mekânları ve donanım sağlama •Ar-Ge faaliyetleri ve proje üretebilme •Öğrenme ortamlarını hazırlama •Sağlık-güvenlik tedbirleri alma •Okul-çevre-aile iş birliğini sağlama •Kapsayıcı eğitim ve eşitlik •Denetleme ve mentörlük •Kurum izleme değerlendirme yolu ile örgütleme •Mali kaynakların etkili kullanabilme ve kaynak sağlama •Şeffaflık ve hesap verilebilirlik •Sosyal adaleti gözetme •Okul-çevre-aile iş birliğini sağlama •Mesleki profesyonellik için entelektüel birikim sağlama •Etik ilkelere uyum •Öğrenmeye teşvik ve öğrenme kültürü
Kavramsal yeterlikler	•Değişim ve kriz yönetimi
İnsani yeterlikler	•Motive edici davranışlar ve olumlu kişilik değişiklikleri •Duyguları kontrol edebilme

Özetle, olgubilim bulgularına göre, Teknik/ yönetsel ana yeterlik alanında frekans sayısı olarak (f = 16) diğer ana yeterlik alanlarına göre baskın bir şekilde eğitim ihtiyacı görüşünün mevcut olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin bu ana yeterlik başlığı altındaki alt yeterlik alanlarına göre eğitim ihtiyacı olduğu söylenebilir.

Tablo içeriğinde teknik/yönetsel yeterliklerde fazlaca maddenin olması, bu yeterlik alanı ile ilgili madde sayısı ile orantılı olması sebebiyle olabilir. Yine mesleki ve kültürel teamüller sonucu, teknik /yönetsel konularda okul yöneticisi yerine müdür yardımcıları ile daha çok bu konuda muhatap olunması ve yine aynı gerekçe ile müdür yardımcıları dışında veli ve öğretmenlerin doğrudan iş birliği içinde çalışma ortamları olmaması sebebiyle sınırlı gözlem yapabildikleri, bu nedenle ‘okulun yöneticisini’ değil, ‘okul yönetimini’ değerlendirdikleri izlenimini vermektedir. Bu bulgular ise kuramsal altyapıya dayalı bilimsel verilere göre sağlıklı bir eğitim ihtiyacını bir okulda belirleyebilmek için, bu okulda bulunan tüm paydaşların hazırbulunuşluğunun mevcut olması, okul kültürünün de bu anlamda buna uygun olması gerektiğini gösterebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi; "Örneklemin tamamından elde edilen ortak nicel araştırma verileri ve ortak nitel araştırma verilerine göre okul yöneticilerinin yeterliklere göre eğitim ihtiyacı nedir?" şeklindedir. Bu araştırma sorusunu cevaplayan bulgular, KOYYE envanterlerinin ve KOYYA Geleneksel anketlerindeki gruplara ait ortak bulguları kullanılarak belirlenmiş yeterlik alanlarının, sıralama ve ortalamalarına göre ortak nicel bulgular adı altında verilerek yorumlanmıştır. Nitel verilere göre ise ortak olgubilim ve ortak KOT verilerine göre nitel bulgular verilerek yorumlanmış; nicel ve nitel araştırma bulguları veri uyumu ve niteliği bakımından karşılaştırılarak araştırma sorusu cevaplanmıştır.

Nicel Ortak Bulgular

KOYYE Envanterleri ve KOYYA Anketleri Ortak Bulgularına Göre Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyacı

KOYYE envanterleri ve KOYYA anketi gruplardaki ortalamalar göre elde edilen bulgular, her iki ölçme aracı bulgularının ortalama düzeyde benzer olduğu söylenebilir. Her iki ölçme aracında, öğretmen ve veli gruplarından paralel bulgular tespit edilse de KOYYA geleneksel anketlerinde yönetici öz değerlendirme puanlarının, KOYYE envanterleri yönetici öz değerlendirme puanlarından daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca Yönetici öz değerlendirme anketi genel yeterlik ortalamalarına göre en düşük puan, Teknik/yönetsel ana yeterlik alanındaki 'Etik ilke ve kurallara riayet etme (ToO-Ort)' alt yeterliliğidir. Bu bulgu, yöneticilerin kendilerini en yeterli bulmaları beklenen alanda en çok eğitim ihtiyacı hissettiklerini göstermesi açısından manidardır. EİA literatürü dahîlinde Sleezer vd. (2014, s.69)'nın önerilerine göre, anketlerde, yönergenin detaylı yazılmasına rağmen, anket olması sebebiyle sadece alt yeterlik alanlarını vermesi; buna rağmen envanterin her alt yeterlikte en az 3 madde sayısı kadar detaylı bilgi ile tam cümle şeklinde davranışı açıklamasının, KOYYE envanterlerinin, özel tasarımlı ölçme aracı (custom-designed) (Maher & Kur, 1983; Preskill, 1991) olarak, daha güvenilir ölçme aracı olduğu; anketlerin ise envanterleri destekleyen ve doğrulayan ikincil bir ölçme aracı olarak daha verimli kullanılabileceğini gösterebilir (Anderson, 1994; Barbazette, 2006; Broadbent & Froidevaux, 1998; Brown, 2002; Cekada, 2010; Christensen, 2016; Christensen, 2018; Ferreira & Abbad, 2013; Kaufman & Guerra-López, 2013).

KOYYE envanterleri ve KOYYA anketlerinden elde edilen iki farklı gruba ait ortalamalara göre elde edilen sıralama ortalamaları, Tablo 54'te verilmiştir. Diğer taraftan KOYYE envanterlerin, ortalama değerleri karşılaştırıldığında, öğretmenlerin, okul yöneticilerini değerlendirirken daha profesyonel değerlendirdikleri söylenebilir. Yine bu bulgular, KOYYE tüm grupların ortalama değerlerine göre, ilk 5-10 sıralamasında benzer yeterlik alanlarının olduğu görülebilir; buna göre yeterliklere dayalı eğitim ihtiyacı belirlenirken KOYYE envanterlerinin daha tutarlı bir veri toplama aracı olduğunu gösterebilir. Buna göre KOYYE envanterleri, alt yeterliklerin çoklu madde sayısı yardımı ile detaylı açıklanmış olması, daha fazla profesyonel bilgilendirme içermesi sebebiyle daha tutarlı veri elde edebilme bakımından kısa ve yüzeysel olan geleneksel anketlere göre daha avantajlı olarak nitelendirilebilir. Bu bakımdan ele alındığında KOYYE envanterleri bulgularının, KOYYA geleneksel anketlerin bulguları ile paralellik göstermesi, araştırmanın amacına uygun olarak, yeterliklere dayalı eğitim ihtiyacı analizinde, zengin ve nitelikli veri elde edebilmek adına EİA literatürünü doğruladığı söylenebilir.

Buna göre, KOYYE envanterleri ve KOYYA geleneksel anketi sıralama ortalamalarının karşılaştırılması ve her iki ölçme aracının ortak sıralama ortalamalarına göre yeterlik alanları Tablo 54'te verilmiştir:

Tablo 54

KOYYA ve KOYYE Gruplarının Öncelik Sıralamasına Göre Alt Yeterlik Ortak Eğitim İhtiyacı

S/N	KOYYE GRUPLARI		KOYYA GRUPLARI		ORTAK	
	Ana Yeterlik alanı	Alt Yeterlik alanı Kodları	Ana Yeterlik alanı	Alt Yeterlik alanı Kodları	Ana Yeterlik alanı	Alt Yeterlik alanı Kodları
1	Teknik/Yönetsel	TA_ORT	İnsani	IA_ORT	Kavramsal	KE_ORT
2	Teknik/Yönetsel	KE_ORT	Kavramsal	KE_ORT	Teknik/Yönetsel	TA_ORT
3	Kavramsal	TG_ORT	Kavramsal	KD_ORT	Teknik/Yönetsel	TN_ORT
4	Teknik/Yönetsel	TN_ORT	Teknik/Yönetsel	TN_ORT	Teknik/Yönetsel	TG_ORT
5	Teknik/Yönetsel	KG_ORT	Teknik/Yönetsel	TO_ORT	Teknik/Yönetsel	TF_ORT
6	Teknik/Yönetsel	TF_ORT	Teknik/Yönetsel	TA_ORT	Teknik/Yönetsel	TH_ORT
7	Teknik/Yönetsel	TcC_ORT	Teknik/Yönetsel	TG_ORT	Kavramsal	KD_ORT
8	Teknik/Yönetsel	TI_ORT	İnsani	IC_ORT	Teknik/Yönetsel	TT_ORT
9	Teknik/Yönetsel	TT_ORT	Teknik/Yönetsel	TF_ORT	Teknik/Yönetsel	TcC_ORT
10	Kavramsal	TM_ORT	Teknik/Yönetsel	TH_ORT	Kavramsal	KA_ORT
11	Teknik/Yönetsel	KA_ORT	İnsani	IcC_ORT	İnsani	IC_ORT
12	Kavramsal	TH_ORT	Teknik/Yönetsel	ToO_ORT	Teknik/Yönetsel	TI_ORT
13	Teknik/Yönetsel	TiI_ORT	İnsani	IB_ORT	Kavramsal	KG_ORT
14	Teknik/Yönetsel	TL_ORT	Kavramsal	KcC_ORT	Kavramsal	KF_ORT
15	Kavramsal	KF_ORT	Teknik/Yönetsel	TD_ORT	Kavramsal	KcC_ORT
16	İnsani	KD_ORT	Kavramsal	KC_ORT	Teknik/Yönetsel	TL_ORT
17	Teknik/Yönetsel	KcC_ORT	Teknik/Yönetsel	TK_ORT	Teknik/Yönetsel	TM_ORT
18	Kavramsal	IC_ORT	Teknik/Yönetsel	TsS_ORT	İnsani	IA_ORT
19	Kavramsal	KC_ORT	Kavramsal	KA_ORT	Kavramsal	KC_ORT
20	Kavramsal	TJ_ORT	Kavramsal	KB_ORT	Teknik/Yönetsel	TiI_ORT
21	Teknik/Yönetsel	KB_ORT	Kavramsal	KF_ORT	Kavramsal	KB_ORT
22	Teknik/Yönetsel	TE_ORT	Teknik/Yönetsel	TJ_ORT	Teknik/Yönetsel	TJ_ORT
23	Kavramsal	TC_ORT	Teknik/Yönetsel	TT_ORT	İnsani	IB_ORT
24	Teknik/Yönetsel	TsS_ORT	Teknik/Yönetsel	TP_ORT	İnsani	IcC_ORT
25	İnsani	IB_ORT	Teknik/Yönetsel	TR_ORT	Teknik/Yönetsel	TSS_ORT
26	Teknik/Yönetsel	TB_ORT	Teknik/Yönetsel	TL_ORT	Teknik/Yönetsel	TO_ORT
27	Teknik/Yönetsel	TS_ORT	Teknik/Yönetsel	TcC_ORT	Teknik/Yönetsel	ToO_ORT
28	Teknik/Yönetsel	ToO_ORT	Teknik/Yönetsel	TS_ORT	Teknik/Yönetsel	TK_ORT
29	İnsani	IcC_ORT	Teknik/Yönetsel	TI_ORT	Teknik/Yönetsel	TD_ORT
30	Teknik/Yönetsel	TK_ORT	Teknik/Yönetsel	TE_ORT	Teknik/Yönetsel	TE_ORT
31	Teknik/Yönetsel	TD_ORT	Teknik/Yönetsel	TiI_ORT	Teknik/Yönetsel	TS_ORT
32	İnsani	IA_ORT	Kavramsal	KG_ORT	Teknik/Yönetsel	TC_ORT
33	Teknik/Yönetsel	TO_ORT	Teknik/Yönetsel	TM_ORT	Teknik/Yönetsel	TP_ORT
34	Teknik/Yönetsel	TR_ORT	Teknik/Yönetsel	TC_ORT	Teknik/Yönetsel	TB_ORT
35	Teknik/Yönetsel	TP_ORT	Teknik/Yönetsel	TB_ORT	Teknik/Yönetsel	TR_ORT
			DYS, KBS eğitimi Teknik/Yönetsel* İngilizce eğitimi*			

***** *Önerilen yeterlikler*

Tablo 54'e göre, KOYYE envanterleri ve KOYYA anketlerinin ortak grup bulgularındaki alt yeterlik alanlarının sıralama puanlarının matematiksel ortalama hesaplarına sonucu Kavramsal ana yeterlik alanındaki, "Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (KE_ORT)" alt yeterlilik alanı, en düşük yeterlik düzeyi olarak ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Kuramsal altyapıda belirlenmiş olan 35 alt yeterliliğin gerçekleştirme düzeylerine göre her iki ölçme aracının birleştirilmiş bulgularında, öncelikli olarak Teknik/ Yönetsel, ikinci sırada Kavramsal ve son olarak İnsani ana yeterlik alanında alt yeterliklerin

sıralandığı görülebilir. Buna göre, ortak bulgulara göre ana ve alt yeterlik alanlarının sıralaması Tablo 55'te verilmiştir:

Tablo 55

KOYYA Envanterleri ve KOYYE Geleneksel Anket Gruplarının Öncelik Sıralamasına Göre Birleştirilmiş Ortak Alt Yeterlik Eğitim İhtiyacı

Sıra No	Alt Yeterlik	Ana Yeterlik alanı	Yeterlik alanı Kodları	Gruplar Sıralama ortalamaları
1	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	Kavramsal	KE_ORT	2,0
2	Okul için gerekli donanımı sağlama	Teknik/Yönetsel	TA_ORT	2,5
3	Kurumu örgütleyebilme	Teknik/Yönetsel	TN_ORT	3,5
4	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	Teknik/Yönetsel	TG_ORT	4,0
5	Okul aile iş birliğini sağlama	Teknik/Yönetsel	TF_ORT	5,0
6	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	Teknik/Yönetsel	TH_ORT	8,0
7	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	Kavramsal	KD_ORT	8,5
8	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	Teknik/Yönetsel	TT_ORT	9,0
9	Değişimi yönetebilme ve uyum	Kavramsal	KA_ORT	10,0
10	Planlama yapabilme	Teknik/Yönetsel	TcC_ORT	10,0
11	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	İnsani	IC_ORT	10,5
12	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	Kavramsal	KG_ORT	11,0
13	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TI_ORT	11,0
14	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	Kavramsal	KF_ORT	12,0
15	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	Kavramsal	KcC_ORT	12,5
16	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	Teknik/Yönetsel	TL_ORT	13,0
17	İzleme ve değerlendirme yapabilme	Teknik/Yönetsel	TM_ORT	13,0
18	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	İnsani	IA_ORT	13,5
19	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	Kavramsal	KC_ORT	13,5
20	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TiI_ORT	14,0
21	Liderlik davranışlarını gösterebilme	Kavramsal	KB_ORT	14,5
22	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TJ_ORT	14,5
23	İletişim becerileri sergileyebilme	İnsani	IB_ORT	14,5
24	Kararlara katılım sağlayabilme	İnsani	IcC_ORT	15,0
25	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	Teknik/Yönetsel	TsS_ORT	15,0
26	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	Teknik/Yönetsel	TO_ORT	15,5
27	Etik ilke ve kurallara riayet etme	Teknik/Yönetsel	ToO_ORT	15,5
28	Kurumu temsil edebilme	Teknik/Yönetsel	TK_ORT	17,0
29	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	Teknik/Yönetsel	TD_ORT	17,5
30	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	Teknik/Yönetsel	TE_ORT	18,0
31	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	Teknik/Yönetsel	TS_ORT	18,5
32	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	Teknik/Yönetsel	TC_ORT	19,0
33	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	Teknik/Yönetsel	TP_ORT	20,0
34	Öğrenme ortamlarını hazırlama	Teknik/Yönetsel	TB_ORT	20,5
35	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	Teknik/Yönetsel	TR_ORT	20,5
	DYS, KBS eğitimi Teknik/Yönetsel*			
	İngilizce eğitimi*			

***** *Önerilen yeterlikler*

Tablo 55'deki sıralamada ilk 10 alt yeterlik alanı ele alındığında, her iki ölçme aracının ortak bulguları olarak, Teknik/yönetsel ve kavramsal ana yeterlik alanı başlığı altında kodlanmış olan alt yeterlik alanları öncelikli olarak eğitim ihtiyacı algılanan ortak alanlar olduğu söylenebilir. Bu bulguya göre ilk sıralamalarda aşağıdaki alt yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacı olduğu görülmektedir:

- Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (Kavramsal),
- Okul için gerekli donanımı sağlama (Teknik/Yönetsel),
- Kurumu örgütleyebilme (Teknik/Yönetsel),
- Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel),
- Okul aile iş birliğini sağlama (Teknik/Yönetsel),
- Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme (Teknik/Yönetsel),
- Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim (Kavramsal),
- AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme (Teknik/Yönetsel),
- Değişimi yönetebilme ve uyum (Kavramsal),
- Planlama yapabilme (Teknik/Yönetsel).

Nitel Ortak Bulgular

Her iki nitel araştırmanın ortak bulgularında, sıklıkla vurgulanan noktalar mevcut olduğu ve birbirini desteklediği görülmektedir. Okul, sosyal ve ekonomik bakımından dezavantajlı bir bölgede yer almaktadır. Bölgede iç ve dış göç ile gelenler ağırlıklı olarak yerleşmişlerdir. Daha önceleri de ekonomik olarak düşük gelirli ailelerin yaşadığı, suç oranının yüksek olduğu, sosyal- kültürel seviyenin de düşük olduğu bir bölgededir. Ayrıca mültecilerin de yerleşmeye başlamasından sonra, bölgenin nüfus dokusu tamamen değişmiş ve göç sirkülasyonu artmış ve halen devam etmektedir. Okulun gittikçe sorunları artarak devam eden sosyal çevresi sebebiyle veli profili de oldukça düşük olduğu olgubilim bulgularında vurgulanmıştı. Bu duruma bağlı olarak okul yönetimi ve çalışanları eğitim/öğretim hizmetlerinin önemli bir paydaşı olan velilerden yeterince destek almadıkları görülmekte; çevre iş birliği, maddi manevi anlamda veli desteği olmadığını da göstermektedir. Bu durum okul yönetimini ve öğretmenlerin özellikle bu açıdan zorladığı söylenebilir. Bu şartların bir sonucu olarak, okul yöneticilerinin sıklıkla değişmesi, atanan okul yöneticilerinin kendilerini geçici olarak görmeleri, mesleki olarak, çok fazla olan sorunlara reaktif tutumlar sergilemeyi yeğlemeleri, daha çok müdür yardımcıları vasıtasıyla iletişime geçmeyi tercih

etmeleri, okulun şartlarını daha sıkıntılıhâle getirdiği söylenebilir. Bu uygulamaların mevcut okul yönetimine kadar uzanan bir kurum kültürü oluştuğunu da gösterebilir.

Hizmet içi eğitimlerin planlama ve program bakımından yeterli olmadığı, eğitim ihtiyacı analizinde geçerli tekniklerin uygulanmadığı, özellikle zamanlama sebebiyle gerekli verim alınamadığı şeklinde yorumlanabilir. Katılımcılara göre, alınan eğitimlerin başarısı, öncesi ve sonrası arasındaki farkı hissettirmesi ile doğru orantılıdır. Bu nedenle eğitim ihtiyacı somut bir şekilde belirlendikten sonra, herkesin ihtiyacı olan eğitime göre iyi bir planlama yapılarak, okulun kapalı olduğu tatillerde daha uzun süreli, iyi programlanmış, uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması katılımcılar tarafından önerilmiştir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerden seçilmesi sebebiyle başta öğretmen yetiştirme olmak üzere okul yöneticileri yetiştirmede eğitim yönetimi ile ilgili teorik bilgilerin yer alması gerektiği çoğunlukla ifade edilmiştir. Aynı şekilde, yönetici seçme, atama kriterlerinde de eğitim yönetimi içeriğine dayalı yeterliklere göre bir politika belirlenmesi gerektiği düşüncesi paylaşılmıştır. Bakanlık tarafından bu kriterlerin temel alındığı, şeffaf bir politika uygulanmaması, okul yöneticilerinin yönetim ve liderlik davranışları açısından gerekli mesleki denetimleri ve performans değerlendirmeye tabi tutulmaması, yöneticilerin seçiminde liyakat, eğitim yerine daha çok siyasi ve kayırmacı politikaların öne çıkması ve bu nedenle yönetici yeterliğine dayalı performansın düşük olmasına bağlı olarak okulların kurumsal ve işlevsel problemlere maruz kaldığı görüşünün ortak bir görüş söylenebilir.

Okul yöneticileri hakkında tecrübelere göre, genel olarak, okul personelinde liyakati dikkate almama, kayırmacılık yapma, ekip çalışması içinde bulunmaktan kaçınma, müdür yardımcılarını ön safta tampon kişi olarak işe koşma, okul personeli ile doğrudan iletişime geçme konusunda isteksizlik, kendi performanslarının reklamını sağlayacak etkinliklerde ısrarcı olmak, moral ve motivasyon konusunda sorumluluk kabul etmemek, iş birliğine ve sorun çözmede proaktif davranışlar sergilememek gibi davranışları ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak bir okul yöneticisinde, olması gereken yeterlikleri de bu bağlamda özetlemişlerdir. Buna göre, teknik/yönetsel yeterlikleri konusunda donanımlı, insani yeterlikler konusunda başarılı, kavramsal yeterlikler konusunda ise entelektüel gelişimi ve bilgisi ile kurumu ileriye götürecek liderlik davranışlarını sergilemesi çokça ifade edilmesi ile birlikte; insani yeterliklerin diğer yeterlik alanları için aracı ve etkili bir unsur olduğu vurgusunun katılımcı ifadelerinde ortak fikir olarak öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, sicil amirlerini *eleştirmekten* rahatsız oldukları söylenebilir. Okul yöneticilerinin yeterlikleri hakkında görüş bildirmenin her ne kadar gerekli olduğuna

inansalar ve bundan memnun olduklarını bildirseler de bu konuda rahatsızlık hissettikleri gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmaların kısmen interaktif ortamda ve yazılı olması, gizliliği, çalışmanın objektif veri toplamada önemli bir seçenek olabileceğini doğruladığını gösterebilir.

Bu bulgular dışında, olgubilim araştırması ve KOT bulgularının ortak noktası, Teknik/Yönetsel yeterlik alanında diğer alanlara göre daha çok yeterlik alanlarının tespit edilmiş olmasıdır. Buna bağlı olarak her iki araştırmanın bulgularına göre ortak yeterlik alanları da diğer yeterlik alanlarına göre sayı olarak daha fazla olduğu görülmektedir. Diğer taraftan KOT bulgularına göre, Kavramsal ve insani yeterlik alanlarında aynı sayıda yeterlik alanı tespit edilirken, olgubilim araştırma sonuçlarına göre her iki yeterlik alanında sadece tek alt yeterlik alanı tespit edilmiştir. Nitel araştırmaların ortak bulguları Tablo 56'da verilmiştir:

Tablo 56

Nitel Araştırma Bulguları ve Ortak Sonuçlar

Nitel Araştırma Bulguları ve Ortak Sonuçlar			
Yeterlik alanları	Olgubilim Bulguları	KOT Bulguları	Ortak Alt Yeterliklere göre Sonuç
Teknik/Yönetsel	- Planlama yapabilme ve koordinasyon - Fiziki mekânları ve donanım sağlama - Ar-Ge faaliyetleri ve proje üretebilme - Öğrenme ortamlarını hazırlama - Sağlık-güvenlik tedbirleri alma - Okul-çevre-aile iş birliğini sağlama - Kapsayıcı eğitim ve eşitlik - Denetleme ve mentörlük - Kurumu örgütleyebilme - Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme - Şeffaflık ve hesap verilebilirlik - Sosyal adaleti gözetme - Okul-çevre-aile iş birliğini sağlama - Mesleki profesyonellik için entelektüel birikim sağlama - Etik ilke ve kurallara uyum -Öğrenmeye teşvik ve öğrenme kültürü	- Öğrenme ortamlarını hazırlama - Planlama yapabilme ve koordinasyon - İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme - Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme - Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme - Kurumu temsil edebilme - Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme - Kurumu örgütleyebilme - Hesap verilebirlik ilkelerini uygulama - Etik ilke ve kurallara uyum - Ar-Ge ve proje faaliyetlerini yürütebilme	- Öğrenme ortamlarını hazırlama - Planlama yapabilme ve koordinasyon - Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme - Kurumu örgütleyebilme - Etik ilke ve kurallara uyum
Kavramsal	- Değişimi yönetebilme ve uyum	- Değişimi yönetebilme ve uyum - Liderlik davranışlarını gösterebilme - Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme - İnisiyatif alabilme ve takım ruhu oluşturabilme - Mesleki koçluk/ profesyonalism	- Değişimi yönetebilme ve uyum
İnsani	- Motive edici davranışlar ve olumlu kişilik değişiklikleri - Duyguları kontrol edebilme	- İnsan ilişkilerinde olumlu davranabilme ve olumlu kişilik özellikleri sergileyebilme - İletişim becerileri sergileyebilme - Kararlara katlım sağlayabilme - İşbirliklerini yönetebilme - Destekleyici ve motive edici davranışlar gösterebilme - Uzlaşı ve müzakere yapabilme	- Destekleyici ve motive edici davranışlar gösterebilme
Toplam	19	22	7

Tablo 56'da görüldüğü üzere, okul yöneticilerinin en fazla eğitim ihtiyacı görülen yeterlik alanı Teknik/yönetsel yeterliklerde olduğu görülmektedir (f=19). Kavramsal (f=1) ve İnsani (f=1) yeterlik alanlarında eşit sayıda yeterlik alanı belirlenmiştir. Buna göre aşağıda sıralanan ana ve alt yeterlik alanları eğitim ihtiyacı olarak belirlenmiştir:

Teknik/yönetsel ana yeterliklerde;

- Öğrenme ortamlarını hazırlama,
- Planlama yapabilme ve koordinasyon,
- Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme,
- Kurumu örgütleyebilme,
- Etik ilke ve kurallara uyum yeterlik alanları görülmektedir.

Kavramsal yeterliklerde;

- Değişimi yönetebilme ve uyum,

İnsani yeterliklerde ise;

- Destekleyici ve motive edici davranışlar gösterebilme.

Nicel ve Nitel Bulguların Karşılaştırılması

Nitel verilere göre (T4), "Kurumu örgütleyebilme (TN_ORT)", nicel veriler içinde 3. sırada yer alması sebebiyle her iki metodun araştırma sonuçlarına göre, örneklemin genelinde, eğitim ihtiyacı olan bir yeterlik alanı olduğu sonucunu güçlendirmektedir. Benzer bir sonuç olarak, nitel verilere göre (T2), "Planlama yapabilme (TcC_ORT)", nicel verilerde ilk on içinde yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçlara göre, bu yeterlik alanı, nitel veri desteği ile örneklemin tamamında öncelik verilebilecek, eğitim ihtiyacı algısının yoğun olduğu bir alan olarak görülebilir. Bu anlamda, bu alana ait eğitim ihtiyacı öncelikli bir sonuç olarak kabul edilebilir. Nicel verilere göre "Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (KE_ORT)" ilk sırada en çok eğitim ihtiyacı görülen yeterlik alanı olduğu görülmektedir. Nitel verilerde ise aynı yeterlik alanı (K2), kavramsal ana yeterlik alanında eğitim ihtiyacı olarak yer almaktadır.

Diğer taraftan, nitel verilere göre (T1), "Öğrenme ortamlarını hazırlama (TB_ORT)", öncelikli eğitim ihtiyacı alt yeterliği olarak bulunmasına rağmen, nicel verilerde 26. sırada

yer aldığı görülmektedir. Bu sonuca göre, örneklemin geneli için alt sıralarda yer alan bir yeterlik alanı, kritik örneklemde, öncelikli ihtiyaç olarak görülmektedir. Başka bir deyişle, örneklemdeki dezavantajlı okullar da göz önüne alınarak okul yöneticilerinin bu yeterlik alanında eğitim ihtiyacı öncelikli alanlar içinde değerlendirilebilir veya sadece kritik örneklem özelliklerine sahip diğer okul müdürlerine verilecek eğitimlerde bu yeterlik alanına öncelik verilebilir. Aynı şekilde, nitel verilere göre (T3), "Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme (TJ_ORT)", nicel araştırma verilerine göre, 22.sırada bulunmaktadır. Bu alt yeterliliğin, kritik örneklem verilerine göre üst sırada yer alması yine bu yeterlik alanının örneklem genelinde eğitim ihtiyacı yeterlik alanı olarak sıralamada önemsenmesi gerektiğini gösteren bir sonuç olarak kabul edilebilir. Nitel verilere göre (T5) alt yeterlilik alanı da 'Etik ilke ve kurallara riayet etme (ToO_ORT)', nicel verilere göre alt sıralamada olmasına rağmen nitel veriye göre öncelikle desteklenmesi gereken yeterlik alanları arasında kritik bir ihtiyacı işaret etmektedir.

Nitel verilere göre, "Değişimi yönetebilme ve uyum (KA_ORT)" (K1) ve "Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme" (İ1), kavramsal ve insani yeterlik alanında tek olarak eğitim ihtiyacını göstermiştir. Nicel verilere göre, üst ve orta sıralarda yer alan bu yeterlilik alanları da eğitim ihtiyacı öncelik sırasında nitel veriler tarafından desteklendiği görülmektedir. Nitel verilerin ise daha çok Teknik / Yönetsel ana yeterlik alanındaki alt yeterlik alanlarını desteklediği söylenebilir. Nitel verilerin, örneklemdeki en büyük ve en dezavantajlı okul olarak belirlendiği göz önüne alınırsa, dezavantajlı okullar lehine nicel verilere göre belirlenen eğitim ihtiyacı sırlamasında belirli alt yeterlik alanlarına dikkat çekerek vurgu yapması, söz konusu alanlarda eğitimin dikkatle programlanmasını önermek adına nicel bulguların niteliğini arttırdığı ve detaylandırdığı görülmektedir.

Nicel bulgulara göre, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacı öncelikli olarak Teknik/yönetsel ve Kavramsal ana yeterlik alanlarında olduğu görülmektedir. Bu ana yeterlik alanında ilk sırada Kavramsal yeterlik alanına ait "Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme (KE_ORT)" alanı ilk sırada yer almasına rağmen, Teknik/yönetsel ana yeterlik alanı daha ağırlıklı olduğu görülmektedir. Teknik/yönetsel ana yeterlik alanındaki alt yeterlik sayılarının nicel ve nitel araştırmalarda ağırlıklı bulgularda olması, okul yöneticilerinin bu ana yeterlik alanında eğitim ihtiyacının daha fazla olduğunu gösterebilir. Teknik/yönetsel ana yeterlik alanının, diğer ana yeterlik alanlarına göre daha gözlemlenebilir olmasının bu bulguların ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Buna ilaveten, teknik yeterliklerin ağırlıklı olarak eğitim ihtiyacı listesi içinde yer alması, ölçme araçlarının kuramsal altyapısı

içinde bu ana yeterlik alanının uzman görüşlerine ve Türk Milî Eğitim yapısına uyarlanması nedeniyle olabilir.

Başka bir ifade ile özetlenirse, nicel bulgulara göre, okul yöneticileri diğer paydaşlara göre kendilerini daha yeterli görmekle birlikte ağırlıklı olarak Teknik/yönetsel ana yeterlik alanındaki alt yeterlik alanlarında eğitim ihtiyacı belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin bu ana yeterlik alanında eğitim ihtiyacının daha fazla olduğunu gösterebilir. Nicel ve nitel ortak bulguların tamamı, nitel verilerin nicel verilerin niteliğini arttırdığı; nicel ve nitel araştırma birbirini destekleyecek şekilde uyumlu olduğu söylenebilir. Nitel ve nicel verilerin uyumu/tutarlılığı (the fit of integration) bulgulardan elde edilen sonuçlara göre uyumlu olduğu görülmekle birlikte (Moseholm & Fletters, 2017); nitel verilerin nicel verileri genişlettiği (expantion) söylenebilir (Fletters, Curry & Creswell, 2013).

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi; "Okul yöneticileri üzerinde uygulama bulguları bağlamında, belirlenen model, EİA literatürüne göre nasıl bir modeldir?" şeklindedir. Bu soru, araştırma yöntemi ve diğer araştırma bulguları bağlamında EİA literatürüne göre cevaplanmıştır. Buna göre, bu araştırma sorusunu cevaplayan bulgular, diğer alt problemlerin bulguları ve İEA literatürü parametreleri sentezlenerek modele ait bulgular olarak yorumlanmıştır.

Nicel bulgulara göre, okul yöneticileri diğer gruplara göre kendilerini yüksek düzeyde yeterli bulmuş; gruplar arası düzeyde ise anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Gruplar arası farklılıkların anlamlı düzeyde çıkması, çok paydaşlı eğitim ihtiyacı belirleme yönelik olan bu araştırmanın halen alanda daha çok tercih edilen öz değerlendirme araştırmalarına göre veri çeşitliliği ve güvenirliğini taahhüt ettiğini gösterebilir. Nicel bulgulardan ortak bulguların elde edilmesinde puan ortalamalarının baz alınması daha somut ve güvenilir bir veri elde edildiğinin kanıtı olabilir. Nitel bulgularda ise yine okul yöneticisi ve paydaşların, okul yöneticisinin yeterlikleri hakkında farklı görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre eğitim ihtiyacı analizinde, farklı paydaşların algılarının veri çeşitliliğine katkı sağlayarak daha objektif bir bakış açısı sağladığı söylenebilir (Aziz vd., 2007; Michalak & Yager, 1979, s. 20; Taylor & O'Discroll, 1998). Ayrıca, araştırılan örneklemin dahîl olduğu Millî Eğitim Bakanlığının, kurumsal yapı değerlendirilmesi, bu aşamanın araştırma planlamasında yer alması, veri toplama araçlarının kuramsal altyapının parametrelerine göre

düzenlenmesi ile bütüncül bir bakış açısı (Gould vd., 2004) ile eğitim ihtiyacını değerlendirdiği söylenebilir. Buna göre, bu araştırmada uygulanan Mesleki Yeterliklere göre Eğitim İhtiyaç Analizi (MYEİA) modelinin, EİA parametrelerine göre, yaklaşım, metot, planlama, model, metodoloji açısından değerlendirilmesi, bu modelin, literatüre göre kuramsal bulgularını ve yorumunu belirleyecektir.

Yaklaşım Bakımından Model

Chiu vd. (1999)'ne göre, örgüt temsilcileri, eğiticiler ve katılımcıların, gruplar ve kişiler seviyesinde veya büyük çaplı olarak örgüt seviyesinde beklenilen sonuçlara göre EİA yaklaşımları belirlenmektedir. Katılımcı merkezli yaklaşım (Trainee-centred approach), öz değerlendirme yolu ile kişilerin kendi eğitim ihtiyaçlarını değerlendirmeleri ve hangi eğitimi alacaklarına karar vermeleridir. Bu yaklaşımın tek başına kullanılmasının ciddi eleştiriler almasının sebebi, katılımcının ihtiyaçtan çok isteklerini yansıtma durumudur ve oldukça yanıltıcıdır. Katılımcıların ılımlı ve yanlı değerlendirme yapma potansiyelleri yüksektir (Nowack, 1991). Süreç odaklı yaklaşım (Process-oriented approach), lokal gruplara, değişim ve yenilenme gerektiren, güncellenmesi gereken yeterlikler gibi durumlar için tercih imkânı verir. Bu yaklaşımdaki amaç, güncellenme gerektiren durumları tespit etmek ve uygulamaya yönelik sonuçlar verebilecek bir eğitim için ihtiyaçları belirlemektir. Talep yaklaşımı (Demand-led approach), örgütün misyonu ve vizyonu gereği, üst düzey yöneticilerin, örgütün başarısı adına önemli gördükleri ihtiyaçlar çerçevesinde, yukarıdan aşağıya finanse edilen, çalışanların ve paydaşların görüşünü daha az önemseyen bir yaklaşımdır (McGehee & Thayer, 1961; Rossett, 1987; Snape, Redman & Bamber, 1994). Buna göre, bu araştırmadaki ortak bulgular, uygulanan model, kurum politikalarına göre, mikro (nitel) ve makro (nicel) uygulama esnekliği sayesinde (Leigh vd., 2000), talep yaklaşımı içerecek esnekliğe sahip olduğu söylenebilir. Aynı zamanda, yeterliklerin ihtiyaca göre güncellenmesini amaçlaması sebebiyle öncelikle süreç odaklı bir yaklaşıma göre tasarlandığı düşündürmektedir. Diğer taraftan, öz değerlendirme kapsadığı için katılımcı odaklı yaklaşımı da kapsamakla birlikte, veri analizinde, paydaş görüşlerinin de eşit genel ortala içinde değerlendirilmesi ile çoklu veri desteği sağladığı söylenebilir. Buna göre, bu modelin, uygulama teknikleri amacı ve sonuçlarına göre üç temel yaklaşım bazından hibrit bir perspektife sahip olduğu ifade edilebilir. Bu bulgulara göre, hibrit bir yaklaşıma sahip bir EİA modeli, kurumun ihtiyaçlarına göre mahallî, genel, mikro veya makro ölçekte eğitim ihtiyacı analizinde esnek ve kullanışlı bir araç olarak kullanılabilir.

Planlama Aşamaları Bakımından Model

Meiers vd. (2014), eğitim ihtiyacı belirlemede ihtiyaç analizinin uluslararası platformda kullanılan stratejileri, *tanım, tasarım, geliştirme, eylem* ve *rapor* aşamaları olarak belirlemiştir. Bu stratejilere göre, örgütü ve kurumu tanımlamak, bunun için tasarım geliştirmek, bu tasarımı eyleme geçirmek ve sonuçları rapor hâline getirmek, bu modelinin temel stratejisi olduğu söylenebilir. Bu stratejiye göre, araştırma planlaması Sleezer vd. (2014)'nin aşamalarına göre gerçekleştirilmesi nedeniyle aşamalar, 5 fazda uygulanmıştır. Modelin veri toplama için uygulamaya geçmeden önce planlanmasında ise;

1. Fazda, örgüt yönetimi ve çalışanların ihtiyaçları konusunda bir önbilgi araştırması yapılmıştır.

2. Fazda, modelin tamamı, paydaş katılımı, örneklemin belirlenmesi, metot belirleme vb. planlama detaylarının tamamını kapsamaktadır (Gould vd., 2004).

3. Fazda, bilgi ve yeterliklerle ilgili kuramsal altyapı belirlenmiş ve buna göre veri toplama araçları hazırlanmıştır.

4. Fazda veri analizi yapılmıştır.

5. Fazda ise sonuç raporu hazırlanarak öneriler verilmiştir. Buna göre, bu modelin, EİA literatürünün, planlama anlamında beklentisini karşıladığı söylenebilir. MYEİA modelinin yukarıda tartışılan tasarım ve planlama aşamalarına göre ele alındığında, EİA literatürüne göre sistematik bir prosedür takip edilmesi sebebiyle EİA literatürünün beklentilerini karşılayarak sistematik veri toplama, analiz ve raporlama yapıldığı görülebilir.

Model Bakımından Model

McClelland (1993)'ın, *Açık Sistem Modeli* referans alınarak tasarlanmıştır. Bu model içinde önerilen 11 adım uygulanarak araştırma aşamaları da bu modele göre belirlenmiştir:

1. *Amaçları belirlemek* (Okul yönetici yeterliklerine göre eğitim ihtiyacının belirlenmesi),
2. *Değerlendirilecek grubu belirlemek* (Okul yöneticileri),
3. *Nitelikli kaynakların kullanılabilirliğini belirleyerek projeyi yürütmek ve denetlemek* (Araştırma amacına uygun en iyi örneklem gruplarını oluşturacak bölgeyi belirleyerek araştırmanın yürütülmesi),

4. *Süreç için üst düzey yönetim desteğinden yararlanmak ve taahhüt almak* (MEB Strateji Daire, İl MEM ARGE birimi ve örneklemin seçildiği İlçe MEM Müdürlüğünün onayı, desteği ve tavsiyelerine göre araştırmanın yürütülmesi)

5. *Değerlendirme yöntem ve araçlarını gözden geçirmek ve seçmek* (Araştırma metodu belirlenerek, ölçme araçları ve deseninin tasarlanması ve oluşturulması; aynı örneklemden çoklu veri kaynağı elde etmek için veri toplama sürecinin eş zamanlı düzenlenmesi)

6. *Kritik zaman dilimlerini belirlemek* (Veri toplama için COVID 19 salgınının seyrine göre, nicel ve nitel verilerin eş zamanlı toplanmasını sağlayacak bir zaman diliminin belirlenmesi),

7. *Planlama ve uygulama* (Raporlama süreçlerinin aşamalara paralel olarak yapılması ve belirlenen kritik zamanda araştırmanın uygulanması),

8. *Geribildirim toplamak* (Veri toplama sürecinde katılımcılar ve diğer kurum çalışanlarının görüşlerine göre düzeltmeler yapılması ve üst yöneticiler ile araştırma istişare edilerek önerilerin dikkate alınması),

9. *Geribildirimleri analiz etmek* (Uygulama aşamalarında, sürekli güncellenebilecek şekilde geri bildirimlerin değerlendirilmesi),

10. *Sonucu ortaya çıkarmak* (Araştırma sonucunun, kuramsal teknik bir altyapıya göre, anlaşılır ve görsel olmak üzere somut ve açık bir şekilde tablolar yardımıyla görsel ortaya çıkarılması ve yorumlanması),

11. *Bulgular ve önerileri sunmaktır* (Araştırma bulguları ve sonuçlarının raporlanarak sunulması) (McClelland, 1993).

Açık sistem modeli, yeterlik alanlarını belirlemek amacıyla nicel metotlar ile birlikte rastgele kişisel görüşmeler ile görüşlerin de alınmasını gerektirir. Bu modelin 93 okul yöneticisinden sayma yöntemi ile örneklem alınması (Açık sistem modeli 100'e kadar olan sayıda önerilir), nitel araştırmada görüşmelerde gönüllük esasına dayalı rastgele katılımcılar ile bireysel ve odak grup görüşmelerin yapılması önemli bir Açık Model göstergesi olarak kabul edilebilir (McClelland, 1993).

Metodoloji Bakımından Model

Uygulanan model, çoklu metotların (multimetot) "karma araştırma deseni" (MMMR) kullanılması sebebiyle EİA literatürünün talebini karşıladığı söylenebilir. Diğer taraftan, Abbad, Freitas ve Pilati (2006), Koslowski vd. (2000) ve Pilati (2006), çoklu metot yaklaşımının, EİA araştırmalarına adaptasyonunun ne kadar gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Bu araştırmacılara göre, eğitim ihtiyacının çoklu araştırma alanına dahîl edilmesine minnettar olmak gerekir çünkü bütün paydaşların eğitim ihtiyacının belirlenmesi sürecine katılımı, farklı seviyede araştırmalar ile birbiri ile örtüşen, birbirini tamamlayan birbirine bağlı çoklu tasarımlar, eğitim ihtiyacı analizinde artık bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Buna rağmen araştırmalar incelendiğinde, çoklu tasarımlar çok az gözlemlenmektedir. Ostroff ve Ford (1989)'a göre, çoklu düzey yaklaşımın, makro seviyede (örgüt), mezo seviyede (gruplar ve süreç) ve mikro seviyede (kişiler), EİA araştırmalarına adapte edilmemesi bir eksikliktir (Abbad vd., 2006; Coelho Junior & Borges-Andrade, 2011; Ferreira vd., 2009; Pilati, 2006). Bu anlamda MYEİA modelin, EİA literatürünün güvenilir sonuçlar vaat etmesi bakımından talep ettiği metodolojiye göre tasarlandığı, mikro ve makro seviye araştırma düzeyleri ile bu talebi karşıladığı söylenebilir.

Araştırma bulguları ve İEA literatürü bağlamında bu çalışmada uygulanan EİA modelinin, EİA literatürüne uygun olarak geliştirildiği söylenebilir. Şekil 14'te model ve EİA kuramsal alt yapısına göre eşleşim diyagramı verilmiştir:



Şekil 14. EİA literatürüne göre Mesleki Yeterliklere göre Eğitim İhtiyaç Analizi Modeli (MYEİAM).

Bu bulgulara göre, MYEİA Modeli, metot, yaklaşım, kuramsal altyapı, kullanılan ölçme araçları ve teknikler bağlamında EİA literatüründeki parametreleri karşılayan ölçütlere sahip bir model olmakla birlikte (Kraiger vd., 2014); ölçme araçlarının kuramsal altyapısı içinde bu ana yeterlik alanının uzman görüşlerine ve Türk Millî Eğitim yapısına uyarlanması nedeniyle Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacını, kurum yapısına uyumlu bir şekilde, bilimsel temelli ve sistematik, çok yönlü (Aziz vd., 2007; Michalak & Yager, 1979, s. 20; Taylor & O'Discroll, 1998) karşılayabileceği ifade edilebilir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde alt problemlere ait bulguları tartışıldıktan sonra araştırma sonucu ve öneriler yer almaktadır. Tartışma bölümünde, araştırmanın alt problemleri bulgular ve literatür çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmanın sonucu, araştırma deseni veri birleştirme literatürüne göre nicel ve nitel araştırmalardan elde edilen ortak bulgular tablo yardımıyla (Joint-display) ve yorumlanarak (narrative) (Fletters, Curry & Creswell, 2013) birleştirilmiş şekilde araştırma nihai sonuçlar olarak raporlanmıştır (Bryman, 2006; Creswell, 2014, s. 296-305; Creswell & Creswell, 2003; Creswell & Plano Clark, 2017; Driscoll vd., 2007; Moseholm & Fetters, 2017; Plano Clark vd., 2010). Eğitim yönetimi ve EİA alanından ortak disipline göre yapılan bu araştırmada, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacı (Eğitim Yönetimi alanına göre sonuç) ve MYEİA modeli (EİA alanına göre sonuç) olarak ilgili başlıklar altında verilmiştir. Tartışma ve sonuç bağlamında uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara öneriler verilmiştir.

Tartışma

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi; "Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri nedir?" şeklindedir. Bu soru, KOYYE Envanterlerinin bulgularına göre tartışılmıştır.

Bu alt problemin bulgularına göre, okul yöneticileri, bütün yeterlik alanlarında en yüksek düzeyde olan gruptur (GENEL_ORT= 4,42). Veli grubu ise en düşük düzeye sahiptir (GENEL_ORT= 3,51). Öğretmenler ise velilerden sonra okul yöneticilerinin, eğitim ihtiyacını (GENEL_ORT= 3,95) yüksek düzeyde algılayan gruptur. İlgili literatürde yapılan çalışmalar ele alındığında, okul yöneticilerinin kendilerini değerlendirdiklerinde genelde

yeterli bulmaya eğilimli oldukları görülmektedir. Literatürde okul yöneticisi yeterliklere dayalı eğitim ihtiyacının daha çok öz değerlendirme üzerinden yapılmış olması, farklı grup görüşlerine göre yapılan çalışmaların sınırlı olması nedeniyle, bu alt probleme ilişkin tartışma daha çok öz değerlendirme çalışmaları üzerinden yürütülmüştür.

Araştırmalarında okul yöneticilerinin yeterliklere göre eğitim ihtiyacını öğretmen ve yönetici görüşlerine göre araştıran Ağaoğlu vd. (2012)'nin bulgularına göre, okul yöneticileri, kendilerini, öğretmenlere göre daha yeterli görmektedir. Yıldırım ve Aslan (2008) ise okul yöneticilerini kendilerini müfettiş ve öğretmenlere göre daha yeterli gördüğü sonucuna varmışlardır. Aynı şekilde Dönmez (2002) ve Güngör (2001) de, araştırmalarında bu bulguyu destekleyen sonuçlar elde etmişlerdir. Benzer şekilde, Özdemir, Sezgin ve Kılıç (2015) araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri kendilerini, liderlik yeterliliği konusunda, öğretmen algılarına göre daha yeterli görmektedirler. Görgülü, Küçükali ve Şükrü (2013), araştırmalarında, okul yöneticilerinin öz değerlendirme sonucu kendilerini, teknoloji öz yeterlikleri konusunda oldukça yeterli buldukları sonucuna varmışlardır. Ak (2006) ise ilköğretim okul müdürlerinin değişimi yönetme düzeylerini kendileri 'çok/pek çok' olarak belirlerken öğretmenler 'orta' düzeyde ifade etmişlerdir. Görüldüğü üzere, bahsedilen araştırma bulgularının, bu araştırmaya ait olan birinci alt problemin bulgularına göre okul yöneticilerinin öz değerlendirmelere göre yeterlik algılarının diğer paydaşlara göre daha yüksek düzeyde olduğu bulgusunu desteklediği söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi; "Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin yeterliklerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu soru, KOYYE Envanterlerinin bulgularına göre tartışılmıştır.

Bu alt problemin bulgularına göre, okul yöneticileri, öğretmen ve velilerin okul yöneticilerinin yeterlikleri konusundaki algıları, tüm ana yeterlik alanlarında, anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. İlgili literatür incelendiğinde, benzer şekilde, Özdemir, Sezgin vd. (2015), Ağaoğlu vd. (2012), Yıldırım ve Aslan (2008), Dönmez (2002), Güngör (2001) ve Ak (2006) araştırma bulgularının bu araştırma probleminin bulgularını desteklediği görülmektedir.

Güven (2002), ilköğretim okul yöneticileri yeterliklerini değerlendirdiği araştırmasında, okul yöneticilerinin, yönetimin bütün süreçlerinde öğretmen ve yöneticilerin algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulgusuna ulaşmamıştır. Okul yöneticileri kendilerini; öğretmenler ise okul yöneticilerini çoğunlukla yeterli bulmuşlardır.

Menteşe, Üstün ve Gökdelen (2014)'in araştırma bulgularında, okulun parasal kaynakları yönetme (Teknik/yönetsel) konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin algı düzeylerinin anlamlı farklılık gösterdiği ifade etmişlerdir.

Bahsedilen araştırma bulgularının, bu araştırmaya ait olan ikinci alt problemin bulgularına göre okul yöneticilerinin ve diğer paydaşlarının algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu bulgusunu çoğunlukla desteklediği söylenebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi; "Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları hangi düzeydedir?" şeklindedir. Bu soru, KOYYA Geleneksel Anketlerin bulgularına göre tartışılmıştır.

Bu alt problemin bulgularına göre, okul yöneticileri, bütün ana yeterlik alanlarında en düşük düzeyde eğitim ihtiyacı hisseden (genel ortalama 2,90) gruptur. Okul yöneticilerinden sonra öğretmenler, orta düzeyde algıya sahip gruptur (genel ortalama 3,10). Veliler, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacı algı düzeyleri en yüksek düzeyde (genel ortalama 3,28) olduğu görülmektedir.

Literatürde yer alan benzer araştırmalara ait bulgular ele alındığında, Ağaoğlu vd. (2012), Ak (2006), Yıldırım ve Aslan (2008), Güngör (2001), Özdemir, Sezgin vd. (2015), Görgülü vd. (2013) ve Dönmez (2002)'in bulguları ile çeliştiği görülmektedir. Bu araştırmalarda, okul yöneticilerinin araştırma alanlarına konu olan yeterliklerinde kendilerini yüksek düzeyde değerlendirmelerine rağmen bu araştırmanın bulgularında, okul yöneticilerinin kendilerini en düşük düzeyde değerlendirdikleri görülmektedir. Bu araştırma bulgusunun çeliştiği noktada, Menteşe vd. (2014) ile Güven (2002) araştırma bulgularını desteklediği söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın dördüncü alt problemi; "Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin algılarına göre; okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklindedir. Bu soru, KOYYA Anketlerinin bulgularına göre cevaplanmıştır.

Bu alt problemin bulgularına göre okul yöneticileri, öğretmen ve velilerin okul yöneticilerinin yeterlikleri konusundaki algıları, tüm ana yeterlik alanlarında, anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Bu bulgulara göre, okul yöneticilerinin, Ağaoğlu vd. (2012), Ak (2006), Yıldırım ve Aslan (2008), Güngör (2001), Özdemir, Sezgin vd. (2015), Görgülü vd. (2013) ve Dönmez (2002)'nin bulgularını desteklediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin kendileri hakkındaki eğitim ihtiyacı algı düzeylerinin diğer iki gruba göre düşük olması ise bu araştırma bulgularını diğerlerinden ayıran önemli bir fark olarak görülebilir. Gruplar arası anlamlı farkı yaratan değişkenin, okul yöneticilerinin kendini diğer gruplara göre daha düşük düzeyde değerlendirmeleri, bu araştırma bulguları ile çelişmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi; "Kritik durum örneklemi olarak belirlenen okuldaki okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerine uygulanan KOT analizine göre eğitim ihtiyacı nedir?" şeklindedir. Bu soru, KOT bulgularına göre cevaplanmıştır.

Bu alt problemin bulguları incelendiğinde, KOT bulgularına göre, en fazla Teknik/Yönetsel ana yeterlik alanında dezavantajlı okul olarak belirlenen kritik örneklem dahîlindeki bu okulda eğitim ihtiyacı belirlenmiştir. İnsani ve Kavramsal ana yeterlik alanında eşit sayıda alt yeterlik belirlenmesinden dolayı bu alanlardaki eğitim ihtiyacı eşit seviyede olduğu söylenebilir.

Bu araştırma tekniğinin kullanıldığı, okul yöneticileri yeterlikleri veya eğitim ihtiyacı konulu benzer bir araştırmaya ulaşılamamıştır. İKY'de hizmet kalitesini arttırabilmek için kullanılan bu teknik ile yapılan araştırmalar arasında 'yönetici/Kritik Olay Tekniği-Critical incident tecnique/school administrator' anahtar kelimelerine göre yapılan literatür taramasında bu konunun çalışıldığı bu tekniğin uygulandığı başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat farklı sektörlerde özel ve kamu işletmelerde müşteri memnuniyetinin

araştırıldığı çalışmalara sıklıkla mevcuttur. Eğitim bilimleri bağlamında sadece Özyiğit ve Atik (2021), Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon konusunda psikolojik danışmanların görüşlerini bu teknik ile toplamıştır; Şahin (2007) ise araştırmasında Halk Sağlığı intörn staj programından geri bildirim amaçlayarak eğitim programlarının değerlendirilmesinde kullanmışlardır. Bu nedenle KOT bulguları, kuramsal alt yapıya göre betimsel ve içerik analizine göre kategorize edildiği için, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacı bulguları konulu diğer araştırma bulguları üzerinden tartışılabilir.

Buna göre, en fazla teknik/yönetsel ana yeterlik alanında eğitim ihtiyacı belirlenmiştir. Bu bulgu diğer yapılan nicel ve nitel çalışmaların bulguları incelendiğinde bu bulguyu, diğer alt problemlerde olduğu gibi desteklediği (Ağaoğlu vd. 2012; Bursalıoğlu, 1981; Gürsel, 2012 Sabandi vd., 2018; Yıldırım & Aslan, 2008 gibi) görülmektedir. Örneğin Duman (2021), nitel araştırmasında okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öncelikle teknik ve yönetsel yeterliklerinin güçlendirilmesi gerektiği bulgularına ulaşmıştır. Benzer şekilde, Özan, Nanto ve Öztürk (2020), öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin en çok teknik/yönetsel yeterliklerde yeterli olması gerektiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın altıncı alt problemi; "Kritik durum örneklemi olarak belirlenen okuldaki okul yöneticisinin, öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin görüşlerine göre eğitim ihtiyacı nedir?" şeklindedir. Bu soru, olgubilim bulgularına göre cevaplanmıştır.

Bu alt problemin bulguları incelendiğinde, Teknik/ yönetsel ana yeterlik alanında frekans sayısı olarak (f = 16) diğer ana yeterlik alanlarına göre baskın bir şekilde eğitim ihtiyacı görüşünün mevcut olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin bu ana yeterlik başlığı altındaki alt yeterlik alanlarına göre eğitim ihtiyacı olduğu söylenebilir. Bu bulguları, KOT bulgularında olduğu gibi, Ağaoğlu vd. (2012), Bursalıoğlu (1981), Duman (2021), Gürsel (2012), Özan vd. (2020), Sabandi vd. (2018) ve Yıldırım ve Aslan (2008)'in araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Yirci ve Berk (2021) ise araştırmalarında en önemli sırada teknik/yönetsel yeterliklerde yeterli olduğunu bulmuşlardır. Nacar ve Demirtaş (2017) ise öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin, insani ana yeterlik alanında kategorize edilebilecek iletişim becerileri, empati kurma, personele ve öğrencilere karşı hoşgörülü, adaletli ve adil olma gibi yeterlikler konusunda yeterli seviyeye gelmelerini sağlayacak

eğitimler önediklerini bulmuşlardır ve bu bulguların, bu alt problemin bulguları ile çeliştiği söylenebilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın yedinci alt problemi; "Örneklemin tamamından elde edilen ortak nicel araştırma verileri ve ortak nitel araştırma verilerine göre okul yöneticilerinin yeterliklere göre eğitim ihtiyacı nedir?" şeklindedir. Bu araştırma sorusunu cevaplayan bulgular verilirken, KOYYE envanterleri ve KOYYA Geleneksel anketlerindeki okul yöneticisi, öğretmen ve veli gruplarına ait bulgular kullanılarak belirlenmiştir. Yeterlik alanlarına ait nicel bulgular, sıralama ve ortalamalarına göre ortak nicel bulgular olarak yorumlanmıştır. Nitel verilere göre ise ortak olgubilim ve ortak KOT verilerine göre ortak nitel bulgular verilerek yorumlanmış; nicel ve nitel araştırma bulguları veri uyumu ve niteliği bakımından karşılaştırılarak araştırma sorusu cevaplanmıştır.

Bu alt problemin bulguları incelendiğinde, nicel bulgulara göre, okul yöneticileri diğer paydaşlara göre kendilerini ağırlıklı olarak daha yeterli görmektedir. Nitel ve nicel bulgulara göre, Teknik/yönetsel ana yeterlik alanındaki alt yeterlik alanları, eğitim ihtiyacı olarak ağırlıklı ana yeterlik alanı olarak bulunmuştur. Bu bulgular, okul yöneticilerinin bu ana yeterlik alanında eğitim ihtiyacının daha fazla olduğunu gösterebilir. Nitel verilerin, nicel verileri destekleyerek niteliğini arttırdığı; nicel ve nitel araştırma birbirini destekleyecek şekilde uyumlu olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde Ağaoğlu vd. (2012), Bursalıoğlu (1981), Gürsel (2012), Sabandi vd. (2018) ve Yıldırım ve Aslan (2008)'ın araştırma bulgularının, bu araştırma bulgusunu desteklediği görülmektedir. Bu araştırmalarda, okul yöneticilerinin teknik/yönetsel yeterliklerde eğitim ihtiyacı bulgularının elde edilmesi, bu problemin bulguları ile örtüşmesine rağmen Ibay vd. (2020) araştırmasında okul yöneticilerini teknik/yönetsel yeterliklerde yeterli bulmuşlardır. Yine benzer şeklide Şekerci ve Aypay (2009) araştırma bulgularında, öğretmen algılarına göre okul yöneticileri yönetsel yeterliklerde yeterli bulmuştur. Bu araştırma bulgularının ise bu alt problemin bulguları ile çeliştiği söylenebilir.

Genel yeterlikler temel alınarak yapılan diğer araştırma sonuçlarına göre ise bu alanda yeterliklerin aynı gerekçe ile başat yeterlikler olarak belirlenmesine dair sonuçları desteklemektedir. Okul yöneticisi yeterlikleri konusunda yapılan yayınları inceleyen Erçetin ve Eriçok (2016), bu yayınlarda kullanılan yeterlik başlıklarında en çok kullanılan

kavramları, Teknik Yeterlikler (bina, tesis, teknoloji), Eğitimsel-Öğretimsel Yeterlikler (eğitim-öğretim, öğretim liderliği), Örgütsel Yeterlikler (stratejik planlama, kurum kültürü, çatışma, kriz yönetimi, problem çözme), Kaynak Yönetimi (insan ve mali kaynak yönetimi, denetleme, eş güdüm vb.), Duygusal-sosyal yeterlikler (empati, iletişim, güdüleme, etik liderlik vb.), Kişisel-Ahlaki Yeterlikler (güvenirlik, evrensel değerler, vizyon sahibi olma vb.) başlıkları altında toplamıştır. Bu meta analiz çalışmasına göre, bu modelde Katz kuramına göre tasnif edilen alt yeterlik alanlarının şimdiye kadar yapılan çalışmaların yeterlikleri ile teknik/yönetsel yeterlik ana yeterlik alanında uyum gösterdiği söylenebilir. Bununla beraber, küresel ve güncel ihtiyaçlara göre okul yöneticisi profesyonellerin eğitim ihtiyacında öncelik verilmesi gereken yeterlik alanlarının açık ve anlaşılır bir şekilde ana yeterlik alanları altında toplaması bakımından farklılık gösterdiği söylenebilir. Bu noktadan hareketle, bu alt problemin bulgularına göre, nitel verinin de desteklediği ve nicel veriye göre ilk sırada yüksek ortalama puana sahip olan 'Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme' alt yeterliliği, okul yöneticilerinin "okul finansmanı için parasal konularda diğer kişilerle karşı karşıya kalmaktan rahatsızlık duyma" (Erçetin & Eriçok, 2016) alanı ile paralel bir sonuç olabilir. Üstelik bu alt yeterlilik alanının, bu modelin uygulamasında temelde 4 ayrı ölçme aracı ile yönetici, veli, öğretmen paydaşların görüş ve algılarının bütünleşik sonucu olduğu dikkate alınırsa, alanda yapılan diğer araştırma sonuçları ile uyumlu fakat daha görünür ve somut, doğrulayıcı sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Buna ilave olarak, Erçetin ve Eriçok (2016), 2004-2016 yılları arasında okul yöneticilerinin yeterlikleri ile ilgili yayınlanan araştırmalarla ilgili çalışmalarında, bu makalelerin büyük çoğunluğunda cinsiyet, yaş, kıdem, branş gibi demografik bilgilere göre benzer değişkenlerin çalışıldığı, bu değişkenlerinin bu alanda çalışılmasının alanda doyum noktasına geldiği görüşünü ileri sürmüşlerdir. Bu anlamda bu araştırmada, demografik değişkenler yerine, alt yeterlik alanlarının analiz edilerek doğrudan eğitim ihtiyacı sonuçlarının ortaya çıkarılması bakımından, alanda yapılan diğer çalışmalardan farklı olarak bu anlamdaki beklentiyi karşıladığı söylenebilir. Bu bağlamda bu alt probleme ait bulgular, doğrudan okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacını somut bir şekilde belirleyerek bu bulgu ile çeliştiği söylenebilir. Ağaoğlu vd. (2012) ise bu konuda ilk olarak Katz (1956)'ın yeterlik sınıflandırmalarına benzerlik gösteren bir ölçek geliştirerek Aydın (1998)'in okul yöneticilerinden beklenen sorumluluklara göre önerdiği başlıklar temel alan bir ölçekle okul türü hedeflenmeyen bir örneklem ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma ile benzer bir bakış açısı olmakla birlikte bu modelin belirli bir kuramsal alt yapıya dayanması, EİA

alanının farklı bir disipline göre bir modelin belirlenmesi, yeterlik yaklaşımı bakımından yine İKY alanında mesleki yeterlik kavramına göre mesleki yeterlik tanımının kuramsal çerçevede yapılması ile araştırma tasarımı olarak disiplinler arası bir yapı göstererek farklı bir kulvara yerleştiği söylenebilir. Bu nedenle bu alt problem bulgularının, teknik yeterlikler başlığındaki diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermesi sebebiyle, Katz kuramına göre elde edilen diğer araştırma bulguları tarafından desteklendiği söylenebilir.

Sekizinci Alt Probleme İlişkin Tartışma

Araştırmanın sekizinci alt problemi; "Okul yöneticileri üzerinde uygulama bulguları bağlamında, belirlenen model, EİA literatürüne göre nasıl bir modeldir?" şeklindedir. Bu soru, araştırma yöntemi ve araştırma bulguları çerçevesinde EİA literatürüne göre cevaplanmıştır.

Bu alt problemin bulgularına göre, okul yöneticileri üzerinden elde edilen araştırma bulgularına göre tasarlanan model MYEİA modeli, bu araştırmada cevaplanan bütün alt problemlere ait bulgular bağlamında EİA literatürüne göre güvenilir bir modeldir. EİA literatüründe mevcut olan kuramsal çalışmaların bu bulguyu desteklediği görülmektedir. Nitekim Kaufman ve Herman, (1991) ve Miech (1995)'e göre, her çalışanın ihtiyaçlarına göre gerekli ve nitelikli eğitimi sağlayarak çalışanların eğitime erişimlerini kolaylaştırmak, bu anlamda, çalışanlara verilecek eğitimin, başarılı olması, rasyonel bir çözümdür; zira eğitim ihtiyacı, herhangi profesyonellik gerektiren bir işin veya hizmetin gereklerine dayalı olarak çalışanların sahip olduğu mevcut yeterliklerle olması beklenen ve gereken yeterlikler arasındaki farktır. Diğer taraftan, nitel bulgulara göre, mevcut hizmet içi eğitimlerin planlama ve program bakımında yeterli olmadığı, eğitim ihtiyacı analizinde geçerli tekniklerin uygulanmadığı, özellikle zamanlama sebebiyle gerekli verim alınamadığı ve eğitimlerin başarısı, öncesi ve sonrası arasındaki farkı hissettirmesi ile doğru orantılı kabul edilmekte olduğu belritlmiştir. Bu nedenle eğitim ihtiyacı somut bir şekilde belirlendikten sonra, herkesin ihtiyacı olan eğitime göre iyi bir planlama yapılarak, okulun kapalı olduğu tatillerde daha uzun süreli, iyi programlanmış, uygulamaya yönelik hizmet içi eğitimlerin yapılması katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Bu amaçla, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaç analizi bulgularından faydalanarak bir EİA modeli olarak tasarlanan bu modelin, EİA literatürüne göre nasıl bir model olduğu, alanın 'kaliteli bir model' tanımındaki parametrelere göre, uygulama prosedürleri ve kuramsal dayanakları ile hâlen yürürlükte olan hizmet içi eğitim uygulamaları ve yönetmelik hükümleri bağlamında aşağıda tartışılmıştır:

Yaklaşım Bakımından MYEİA Modeli

MEB kurumsal altyapısına göre, 11 Mart 2022 tarihli ve 31775 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin personelin Hizmet İçi Daire Başkanlığı nezdinde yapılacak eğitimlerinin içerik ve kapsamına genel bir çerçeve verilmiştir (https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm). Bu yönetmeliğin 3. Bölüm 8. Madde C fıkrasında, *personelin mesleki yeterliklerine göre* ifadesine yer verilmemesi, mesleki yeterliklerin hizmet içi eğitimlerde temel alınmadığını göstermektedir. Yine aynı yönetmeliğin 5. bölüm 20. Maddesine göre "Hizmet içi eğitim faaliyetine katılacaklar, personelin eğitim ihtiyacı ve talebi, programın özellikleri ve eğitimin amacı dikkate alınarak oluşturulacak başvuru kriterleri doğrultusunda merkezde ilgili genel müdürlükçe, mahallînde ise il millî eğitim müdürlüklerince belirlenir" ifadesi ise ilgili makamların onayı olmadan bu eğitimlere personelin katılamayacağını hükme bağlamıştır. Yürürlükten kaldırılılan, 8/4/1995 tarihli ve 22252 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinde (https://www.mevzuat.gov.tr /mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5) de benzer şekilde, 16. Maddesi, bu eğitimlere katılacak personelin, Bakanlık Daire Başkanları ve Valilikler tarafından belirlenmesi ve bu makamların onayı olmadan bu eğitimlere personelin katılamayacağını hükme bağlamıştır. Bunlara göre, MEB örgüt yapısında, personel eğitimlerinin, Talep yaklaşımı ile yukarıdan aşağı (top-down) planlanan eğitimler olduğu görülmektedir. Valiliklerin mahiyetinde, İl MEM tarafından yapılan hizmet içi eğitimlerde, kullanılan tarama anketleri vasıtasıyla da mahallî eğitimler olarak planlandığı bilinmektedir. Katılımcı odaklı yaklaşıma göre tasarlanan bu eğitimlerin de sadece öz değerlendirme verilerine göre içerik belirlendiği söylenebilir. Buna göre, Millî Eğitim Bakanlığında, kurumun merkezi yapısı nedeniyle talep ve katılımcı odaklı hibrit bir yaklaşım ile personel eğitimi yapılmaktadır. Buna karşılık, Uçar (2017)'ın araştırmasında, MEB yönetici, öğretmen ve müfettişlerin görüşlerine göre, hizmet içi eğitimlerin ihtiyaçlara yönelik olmaması, eğitimlere katılanların objektif seçilmemesi gibi EİA süreçlerinin eksikliğini işaret eden bulgular söz konusudur. Keleş (2019)'in bulgularına göre ise öğretmen ve yöneticiler, hizmet içi eğitimlerin, güncel mesleki yenilikleri içermediği, bu gelişmeleri takip eden programların olmadığı gibi nedenlerle eğitimler, ihtiyaçlara yönelik talepleri karşılamamaktadır. Diğer taraftan, Can ve Köse (2015) ise okul yöneticilerinin teknik eğitimlerden çok insani ilişkiler konusunda eğitim ihtiyacı hissetmelerine rağmen bu eğitim

konularını içeren eğitim programlarının mevcut olmadığını dile getirmiştir. Hizmet içi eğitimlerin, profesyonel eğitim ihtiyacına yönelik tasarlanmamasının (Akkaya, 2010; Aksakal, 2020; Arık, 2017; Aydoğan, 2002; Karadağ, 2015; Keleş, 2019), bu eğitimlerin, verimli bir eğitim programının ilk basamağı olan EİA aşamasını (Barbazette, 2006; Miller & Osinski, 2002) atlanması sebebine bağlanabilir. Ayrıca, en geleneksel eğitim ihtiyacı analizi yaklaşımı çalışanlara ihtiyaçlarını ve ne tür eğitimler istediklerini sormak ve sıralamaya koyarak eğitim kurslarını belirlemektir. Bu tür bir değerlendirme modeli, büyük örgütlerde pek çok çalışanın eğitim ihtiyacını kısa sürede belirlemek için oldukça pratik görünmekle beraber performans temelli ve çoklu veri kaynağı kullanılmadığı için, çalışanların *ihtiyaçlarından* çok *isteklerine* göre şekillenen eğitim programlarının hazırlanmasına neden olur (Cekada, 2010). Bu tartışma bağlamında, son 27 yıldır Türkiye'de, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçlarının, literatürde sıkça eleştirilen bir çerçevede şekillendirildiği söylenebilir. Tartışmada yer verilen çalışmalar ve bu araştırmanın nitel ve nicel bulguları göz önüne alınırsa, MEB hizmet içi eğitiminde, EİA bağlamında, arz-talep dengesini sağlayacak verimli bir sistemin halen eksik olduğunu ve bu durumun uygulanmaya devam ettiğini göstermektedir. Bu bağlamda, MYEİA Modeli, MEB kurum politikalarına göre, mikro ve makro uygulama esnekliği sayesinde (Leigh vd., 2000), talep yaklaşımı içerecek esnekliğe sahiptir. Aynı zamanda, yeterliklerin ihtiyaca göre güncellenmesini amaçlaması sebebiyle öncelikle süreç odaklı bir yaklaşıma göre tasarlanmıştır. Diğer taraftan, öz değerlendirme kapsadığı için katılımcı odaklı yaklaşımı da kapsamaktadır. Buna göre, bu modelin, uygulama teknikleri amacı ve bulgularına göre üç temel yaklaşım bazından hibrit bir perspektife sahip olduğu söylenebilir. Hibrit bir yaklaşıma sahip bir EİA modeli, kurumun ihtiyaçlarına göre mahallî, genel, mikro veya makro ölçekte eğitim ihtiyacı analizinde esnek ve kullanışlı bir araç olarak kullanılabilir.

Planlama Aşamaları Bakımından MYEİAM Modeli

Wright ve Geroy (1992)'a göre, EİA, kişilerin, grupların ve/veya örgütlerin yeterliliklerine dair veri toplama, analiz ve yorumlama süreci bakımından sistemli ve sistematik olmalıdır. Wright ve Geroy (1992)'a göre, beş faz takip edilerek planlanan model uygulamasındaki aşamalar, Wright ve Geroy (1992) aşamaları tarafından desteklenmektedir. Planlama fazları karşılaştırmaları aşağıda açıklanmıştır:

1- *Büyük ölçüde, örgütsel kültür ve felsefeye uyumlu olmalıdır:* MEB örgütsel yapısı, felsefesi ve kurumun okul yöneticilerinden beklentisine göre kuramsal altyapı da göz önüne

alınarak ölçme araçları geliştirilmiştir. OABYK ve diğer yönetmelikler ile Teknik/Yönetsel alt yeterlikler, kurumun bürokratik ve merkezi yapısına göre uyarlanmıştır.

2- *Reaktif yerine proaktif olmalıdır:* Modelin uygulama aşamasında, izin mercileri ve katılımcılar, veri toplama araçları üzerinden, araştırma amacı ve olası katkıları bakımından detaylı bilgilendirilmiştir. Ölçme araçları tasarımı, veri analizine göre bulgular, somut ve hemen uygulamada kullanılabilecek, açık ve anlaşılır sonuçlar hedeflenerek hazırlanmıştır. Demografik bilgilere göre veri analizi yerine, öğretmen, veli, yönetici öz değerlendirme puanları ve görüşlerine göre eğitim ihtiyacı algılanan yeterlik alanları bilimsel ve somut puanlara/frekanslara göre belirlenmiştir.

3- *Metodu, eğitimden sonra çözülebilecek durumları ve çözülemeyecek olanları ayırt edebilmeye uygun olmalıdır:* Model, karma eş zamanlı ve gömülü desende, çoklu metot olması sebebiyle örneklemde genellemeye uygun ve özgün ihtiyaçları ayırt edebilecek bir esnekliğe sahiptir. Örneğin nitel araştırma bulgularında KE3 ait "Ayrıca belli eğitimleri alıyor olması lazım, özellikle eğitim yönetimi ve denetimi mezunu şartı olması gerekir. Bu işin teorisini de bilmeli. Bir müdür olup 40 yıl bir koltukta oturmamalı. Bir sürü yenilik geliyor. DYS sistemi geldi; E-Okul geldi. Yeniliklere açık olmalı. Kendini geliştirip eksikliklerini gözlemlemek de bir profesyonel yeterlilik gerektirir. Seçilirken bu şatların aranmadığı bir kişi, hizmet anında bunu nasıl yapsın veya anlasın?" ifadesi örneği ve benzeri betimsel bulgular, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacının sağlıklı olarak belirlenebilmesi ve bununla ilgili verimli bir sistemin işleyebilmesi için, öncelikle okul yöneticilerinin seçimi ve sonrasında yetiştirilmesinin önemli olduğunu göstermesi (Ainley & McKenzie, 2000; Aktepe, 2014; Altrichter vd., 2007; Backmen & Trafford, 2007; Çevik & Cemaloğlu, 2018; Karakuş, 2008; Korkmaz, 2006; Ongun, 2016; Sezer, 2016) bakımından kritik bir ip ucu olabilir. Bu tespit, bu modelin sonuçlarına göre verilecek eğitimin, yeterli hazır bulunurluktaki yöneticilerde çok daha etkili olabilirken, esas sorunun, kısa vadeli, anlık (ad-hoc) eğitimlerle yeterli sonuç alınamayacak olan okul yöneticisi yetiştirme politikasına vurgu yaptığı söylenebilir.

4- *Eğitim ile ilgili, doğrudan veya dolaylı örgüt üyelerini de kapsaması gerekir:* Model, doğrudan ve dolaylı okul örgüt üyeleri olarak kabul edilen öğretmen ve velilerin görüşlerini de eşit seviyede önemseyecek şekilde kapsayan çok paydaşlı bir modeldir.

5- *Yöneticilerin, direktörlerin veya liderlerin algıları yerine gözlemlenebilir yeterliliklere dayalı olmalıdır:* Bu model, yöneticilerin öz değerlendirmeye dayalı algıları ile birlikte,

öğretmen ve velilerin algıları, okul yöneticisinin gözlemlenebilir mesleki yeterliklere (Baartman & Bruijn, 2011; Cheetham & Chivers, 1996, 1998) dayalı olarak tasarlanmıştır. Benzer düşünceyle, McGehee ve Thayer (1961), Moore ve Dutton (1978) ve Ostroff ve Ford (1989), bütün EİA süreçlerinde, örgütün içsel ve dışsal bütünü içinde yeterliklere ait boşlukları belirlemenin mutlaka ele alınması gerektiği konusunu *uzlaşı* içinde ifade etmişlerdir. Maalesef bu uyarı pek çok EİA araştırmasında hâlâ dikkate alınmamakta; sadece araştırmaların %39'unda, örgütün dışardan değerlendirilen ve örgütün iç dinamiklerinde ihtiyaç duyduğu yeterliklerdeki boşluğu giderme amaçlı analizler yapılmaktadır. Pek çok çalışma (%61) pratik uygulamayı ve pek çok teorik makale bu prosedürün önemini maalesef vurgulamamıştır (Ferreira vd., 2014).

6- *Veri toplama ve analiz aşamalarında, farklı tekniklerin kullanımı düşünülmelidir:* Modelde, nicel veriler, bir envanter ve bir tarama anketi üzerinden toplanmıştır. Nitelde ise daha önce işletme yönetiminde sıkça kullanılan KOT ve olgubilim teknikleri kullanılmıştır. Bu ölçme araçlarının tamamı, öğretmen, yönetici ve veli katılımcılar için özgün veri toplama araçları hâline getirilmiştir. Böylece temelde dört; uygulamada adapte edilmiş on bir farklı ölçme aracı hazırlanarak uygulanmıştır. Bu ölçme araçlarından toplanan veriler, kendi desenlerine ait literatürün gereklerine göre analiz edilmiş ve veriler birleştirilerek nihai sonuç elde edilmiştir.

7- *Kâr/getiri analizinin de yapılması gerekir*: Modelin uygulama sonuçları ve süreci referans alınarak farklı alanlarda ve daha geniş çaplı uygulamaların kar/getiri analizi yapılabilir. Model uygulamasının eğitim kurumlarına yönelik yapılması, işletme yönetiminden daha farklı olarak bu aşamanın, özel eğitim kurumları için, eğitim yatırımı adına devlet okullarında uygulanabilir olduğunu göstermektedir.

Model Bakımından MYEİA Modeli

Kraiger vd. (2014)'ne göre, "EİA model bakımından ele alındığında, araştırmaların %88'i, belirli bir model vermemiş ve atıfta bulunmamıştır. Literatür taramasına göre, mevcut EİA modelleri hâlâ çok nadir araştırmalara adapte edilerek atıf kullanılmaktadır. Buna göre, EİA araştırmalarında yeterliklerdeki eksikliklerin tespit edilmesi için bir EİA modelinin rehberliğine adapte olunması bir alışkanlık hâline gelmesi gerekir. Bu bulgulara göre, literatürde halen mevcut olan EİA modellerinin, örgütlerde eğitim ve gelişme uygulamaları yönetiminde henüz yeterli desteği veremediği görülmektedir." Bu tespite karşılık, MYEİA

Modeli, McClelland (1993)'ın, *Açık Sistem Modeli* referans alınarak tasarlanmış; bu suretle İEA modellerine göre atıflanan az sayıda araştırmalar arasında yer almaktadır.

Ayrıca, literatürdeki çalışmaların toplamında, örneklemde kolay ulaşılabilen ve rastgele örneklemin çoğunlukla az kullanılması; araştırma katılımcıları bakımından yöneticilerin çok az çalışılması ve azınlıkta olmaları; daha çok yönetim kademesinden olmayan diğer çalışanların incelenmesi şeklindeki tespitler (Ferreira vd., 2014) ele alınırsa bu modelde doğrudan yöneticilerin araştırılması, ilaveten yönetim kademesinden olmayan paydaş görüşlerinin eşit değerlendirmeye alınması açısından EİA literatürünün taleplerini karşıladığı söylenebilir. Benzer şekilde, Ferreira vd. (2014)'ya göre, yapılan İEA araştırmalarında, örneklem teknikleri ile ilgili eksiklik mevcuttur; ayrıca katılımcı profili olarak, çoğu araştırmada örgütte sadece belli bir ayrıcalığa sahip profesyonel bir kesim seçilmektedir. Hâlbuki, sadece tek bir profesyonel kesimden örnek alınarak yapılan araştırmaları (öz değerlendirme) muğlak olarak tabir edilmekte (Burack, 1979; Dreilinger & Robinson, 1982); danışmanlar, astlar, ara seviye çalışanları ve hatta müşteriler, destekçiler ve rakipler gibi diğer paydaşların görüşlerinin dikkate alınmasına önem vermesi ve araştırmaya dahîl edilmesi önerilmektedir. Bu nedenle eğitim faaliyetinin hedef profesyonel kitlesinin, kendilerinin iş temelli yeterlikleri konusunda bilinçli objektif olmama ihtimaline karşılık eğitim ihtiyacı ölçekleri uygulanırken çoklu paydaş değerlendirme stratejilerinden faydalanılması gerektiği de EİA modellerinde önerilmektedir. Bu beklentiler dikkate alındığında, MYEİA model uygulamasında, yöneticilerin eğitim ihtiyacının araştırılması, öğretmen ve velilerin araştırmaya eşit ağırlıkta dahîl edilmesi ile bu tespitleri karşılayacak şekilde tasarlandığı görülmektedir.

Metodoloji Bakımından MYEİA Modeli

Ferreira vd. (2014)'a göre, bu alanda nicel çalışmaların hegemonyası mevcuttur ve bu durum EİA için bir çıkmaz hâline gelmiştir. Bu hegemonya, EİA çalışmalarının sonuçlarına yansıyan bir verim düşüklüğüne ve tekrarlayan bir tekdüzeliğe işaret eder. EİA çalışmaları çoğunlukla betimleyici; nicel baskın bir şekilde tarama tekniği kullanılarak yapılmıştır; çok az çalışma birden fazla metot kullanarak araştırma prosedürü tasarlamıştır. Halbuki, çoklu metot ve çok paydaşlı çalışmalara göre modellenen araştırmaların çeşitlilik gösteren metodolojisi (McClelland, 1993; Ferreira vd., 2014) alanın beklentilerini karşılarken EİA sonuçlarını da daha güvenilir ve kaliteli kılabilecek güce sahiptir. Bu eleştirilerin yapıldığı 2014 yılından günümüze kadar yapılan bazı araştırmalarda (Adora vd., 2020; Bai & Martin,

2015; Febrizon vd., 2020; Holloway, Arcus & Orsborn, 2018; Ludwikowska, 2018; Rodl vd., 2018; Sabandi vd., 2018; gibi), bu eleştirilere rağmen, nicel ağırlıklı ve tarama tekniği metotları kullanmışlardır. Veri analizi bakımından daha çok çıkarımsal veya çok değişkenli istatistik analiz stratejileri tercih edilmiştir. Bu eleştiriye karşılık EİA alanında, çoklu metot ve kaynaklara göre bu metotların geliştirilmesi, veri toplama ve analiz sürecinde bireysel kişi ve dokümanlardan elde edilen verileri toplayabilmek için de gerekli prosedürlerin uygulanması önerilmektedir. Üçgenleme (triangulation) gibi çoklu metot araştırmaları, eğitim değerlendirme ve öğrenim tasarlama alt sistemlerine önemli bilgiler sağlayarak yeterlilik eksikliğini çok daha kaliteli bir biçimde ortaya koyacaktır. Böylece çok daha etkili kararlar verilmesi adına hem alan çalışmalarına hem de örgütlere büyük katkılar vaat emektedir. Odak grup, Delphi metotları gibi doküman analizi, görüşme ve gözlem, EİA uygulama ve araştırmalarına yeni bir bakış açısı kazandıracaktır (Ferreira vd., 2014). MYEİA modelinin, okul yöneticileri üzerinde uygulama bulguları bağlamındaki yorumlara göre, EİA alanının taleplerini karşıladığı ve bunun sonucunda somut ve uygulamaya yönelik güvenilir sonuçlar elde edildiği söylenebilir. Nitekim, EİA çalışmalarında, araştırmaların kuramsal bir modele dayandırılmaması, araştırmaların %78'inde halihazırda var olan EİA modellerinin kuramsal altyapıda kullanılmaması, geçerli bir model parametresine dayandırılmayan öğrenme ihtiyacı araştırmalarının, geçici karakteriyle ve öğrenme işlemlerinin etkili yönetimi bağlamında katkısı olmayan sistematik olmaktan uzak bilgi üretilmesine sebep olması bir sorun olarak özetlenmiştir. Ayrıca, MYEİA Modelinin, çoklu düzey ve metot yaklaşımı, teorik çerçeve kavramı, eğitim ihtiyacı olgusunu hiyerarşik bir düzene sokması, önceyi ve sonrayı, moderatör ve eşitleyici değişkenleri belli bir ilişki içinde içi içe bir örüntü sağlaması, literatür beklentilerini karşılaması ile EİA sonuçlarının da daha güvenilir ve etkili olmasını garanti ettiği söylenebilir.

Ferreira vd. (2014)'nın araştırmasına göre, incelenen literatürün %99'unda, çoklu seviye yaklaşımı ile yeterlik eksikliklerinin alan çalışmalarına adaptasyonu önerilmesine rağmen henüz EİA dahîlinde bunu yapan bir çalışmaya rastlanmamış olması, 1990'lardan 2000'li yıllara yapılan çalışmalar da dahîl olmak üzere çoklu düzey yaklaşımı önerilerinin EİA alanında görmezden gelinmesi, bu araştırmada tasarlanan ve uygulanan MYEİA modelinin geçerli ve güvenilir bir model olduğunu doğrular niteliktedir (Evans, & Kersh, 2014). Diğer taraftan, EİA alanında, parametrik veya parametrik olmayan çok değişkenli ve yordayıcı istatistiklerin de (ortalama veya ortanca farklılıkları, ortalama test, Mann-Whitney U, ANOVA, t testi ve korelasyonel testler; Spearmen, Pearson korelasyon gibi) araştırmacıların

keşfetmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eğitim ihtiyaç analizinde farklı değişkenlere göre daha işlevsel verilerin elde edilmesi konusunda bu gereklilikten söz edilmektedir (Ferreira vd., 2014). Bu bağlamda, bu araştırmaya ait alt problemlerin yönlendirdiği veri analizi tekniklerine göre MYEİA modelinin, bu beklentileri karşıladığı görülmektedir. Modelin uygulandığı okul yöneticilerine ait örneklemin araştırma sonuçları ise bu istatistiklerin somut sonuçlarını göstermesi bakımından bu beklentinin ne kadar gerekli olduğunu doğrular nitelikte olduğu söylenebilir.

MYEİA (Mesleki Yeterliklere göre Eğitim İhtiyaç Analizi) modeli, alan yazında yapılan, okul yöneticisi yeterlikleri konusunda yapılan diğer araştırmalar ile karşılaştırıldığında ise metot, yaklaşım, disiplin ve kuramsal çerçeve anlamımda farklılık gösterdiği görülmektedir. MYEİA modelinin geliştirildiği ve uygulandığı bu araştırmada, okul yöneticisi yeterliklerinin, yöneticinin sahip olduğu yönetim anlayışına göre farklılık gösteren bir kavram olduğu görüşünden (Gökçe, 2008) farklı olarak, akredite olabilecek, kurumun ve zamanın taleplerini karşılayabilecek 'profesyonel temel yeterlikler' belirlenerek bir kuramsal altyapı ile eğitim ihtiyacı belirlenmeye çalışılmıştır. Uzun zamandır eğitim yöneticisi yetiştirme politikasının bilimsel bir temele oturtulmadığı bir ortamda (Çelik, 2002), isteğe bağlı lisansüstü eğitim ile eğitim yönetimi eğitiminin var olduğu mevcut şartlarda (Kaya, 1999; Şişman & Turan, 2005) profesyonel temel yeterliliklere göre eğitim ihtiyacının, öz değerlendirme ve paydaş görüşlerine göre belirlenerek yapılması, bu modelden elde edilen sonuçlara göre çoklu ve somut veriye dayalı olması sebebiyle güvenilir sonuçlar olduğu söylenebilir. Buna bağlı olarak eğitim programı geliştirme çerçevesinde sınırlı kalarak, Türkiye'de yapılan benzer konulu çalışmalarda, genellikle özel bir ilgi alanına veya tek bir okul seviyesine göre yönetici yeterlikleri araştırmalarının yapılması (Ağaoğlu vd., 2012) akredite bir yeterlik anlayışının olmaması sebebine bağlanabilir. Örneğin, toplantı yönetimi (Şencan, 2008), denetim (Öncel, 2006), teknoloji (Aktay & Çakır, 2018; Artul, 2003; Yılmaz, 2008), sosyal beceri (Çelik, 2004; Kara, 2000), liderlik (Babaoğlan & Litchka, 2010; Gümüşeli, 2006; Kırılmaz, 2005; Özdemir, Sezgin vd., 2015); insan ilişkileri ve iletişim (Öksüz, 1997; Özdemir, Bozkurt & Aydın, 2015; Topluer, 2008) gibi tek bir yeterlik alanları incelenmesine rağmen; kısıtlı sayıda genel yeterlik alanlarının (Ağaoğlu vd., 2002; Ağaoğlu vd., 2012; Bursalıoğlu,1981; Dönmez, 2002; Gürsel, 2012; Karadağ, 2015; Madenoğlu, 2003; Şahin, 2000 gibi) araştırıldığı görülmektedir. Diğer taraftan, bu araştırmalarda çoğunlukla metot olarak, (doğaçlama/ad hoc) uygulayıcı tarafından hazırlanan anketler ve tarama çalışmalarının kullanıldığı (Cemaloğlu vd., 2018;

Demirel & Budak, 2003; Karadağ, 2015; Kaya & Ataman, 2017; Kaya vd., 2004; Küçüktepe, 2013; Özdemir, 2012; Tekin & Ayas, 2006 gibi) görülmüştür. Buna karşılık, MYEİA modelinde, nitel verilerin, nicel verileri daha niteliklihâle getirerek belirli yeterlik alanlarına vurgu yapması, eğitim planlaması yapacak olan profesyoneller için zengin bir veri kaynağı sağlayabileceği, araştırma bulguları ve tartışmaları bağlamında gözlemlenebilir. Karma desende, kritik örneklem düzeyindeki verilerin, örneklem genelinde, genel sıralamada kaybolan fakat alandaki kritik örneklem görüşlerine göre öne çıkarılması ve vurgulanması gereken eğitim ihtiyaçlarını ortaya çıkarması ile *örtük kritik ihtiyaç alanlarının* da tespit edildiği görülmektedir. MYEİA modeli uygulama bulgularında, karma metot kullanımı ile nitel araştırma verilerinin nihai sonuçlara katkısı, yönetici öz değerlendirme ve öğretmen ile birlikte veli görüşlerinin de eşit puanlara göre değerlendirmeye alınması bakımından, literatürdeki araştırmalardan farklı olduğu görülmektedir. MYEİA modeli bakış açısına göre, bu üç paydaş grubun algıları arasındaki farkların araştırılması, okul yöneticisini ve *yeterlik kavramını* işletme yönetimi içinde yer alan farklı bir disiplin gözlüğü ile İKY bakımından değerlendiren bir *model* olması, okul içindeki öğretmen-öğrenme iş kurulumunu (Gamage, 2007, s.39-42) yöneten bir profesyonel yaklaşımı ile daha önce yapılmış çalışmalardan ayrılan bir bakış açısıyla okul yöneticisini değerlendirmesi de ayrıca diğer araştırmalara göre alanda farklılık gösterdiği söylenebilir.

Literatüre göre, EİA kapsamında yapılan eğitim araştırmalarında amaç, her ne kadar eğitim ihtiyacını belirlemek olsa da diğer sektörlerde yapılan benzer araştırmalarda olduğu gibi, anlık, doğaçlama (ad-hoc) araştırma potansiyelinden bahsedilebilir. Halbuki EİA, uygulandığı kurumun holistik bakış açısına göre değerlendirilmesini gerektiren (Gould vd., 2004), kendi literatürüne göre tasarlanan, kendi alanına ait bilimsel çerçevesi oluşturulmuş bir proje tasarımıdır (Bedeian, 1983; Ferreira & Abbad, 2013; Koslowski vd., 2000; McGehee & Thayer, 1961; Mossholder & Bedeian, 1983, O'Driscoll & Taylor, 1992; Ostroff & Ford, 1989; Watkins & Altschuld, 2014). Bu nedenle örneğin, ölçme araçları ve örneklem gibi araştırma dinamikleri bakımından ele alındığında, tek paydaşlı öz değerlendirme (self-assessed) anketi kullanılan (Adora vd., 2020; Bai & Martin, 2015; Esfandnia vd., 2016; Goodarzi, 2002; Ibay & Pa-alisbo, 2020; Kin & Kareem,2019; Raksanakorn vd., 2020; Rodl vd., 2018; Sabandi vd., 2018; Seyedinejat vd., 2014 gibi) araştırmalardan farklı olarak, MYEİA Modeli, paydaş katılımları güçlendirmek adına veli ve öğretmen eklenerek çok yönlühâle getirilmesi ile literatürdeki benzer amaçlı araştırmalardan farklıhâle gelmiştir. Ölçme araçları bakımından ele alındığında, Goodarzi

(2002) ve aynı anketi kullanan Seyedinejat vd., (2014), Ibay ve Pa-alisbo (2020), Esfandnia vd. (2016) ve Ağaoğlu vd. (2012)'nin hazırladıkları ölçme aracı kuramsal alt yapısını ve Katz (1955) kuramını temel olmak üzere uygulaması bakımından bu araştırma ile benzerlik göstermesine rağmen MYEİA modeli; ölçme araçları kuramsal alt yapısındaki çalışmada (Ak Küçükçayır, 2021), Katz kuramı ana yeterlik alanı olarak belirlenirken, alt yeterlik alanlarının, eğitim yönetimi, liderlik ve yönetim literatürüne göre disiplinler arası teori sentezi ile belirlenmesi; yeterlik tanımının ise İKY alanındaki *mesleki yeterlik* tanımına uygun olarak *bilgi-beceri-tutum/davranış* entegrasyonu (Baartman & Bruijn, 2011; Cheetham & Chivers, 1996, 1998) olarak yine kuramsal bir bakış açısına oturtulması bakımından farklılık göstermektedir. Ayrıca bu kuramsal altyapı, okul yöneticisi profesyonel yeterliklerine, evrensel ihtiyaçların adapte edildiği, güncellenebilir ve genişletilebilir bir esneklik sunmaktadır.

Diğer taraftan, Ferreira ve Abbad (2013)'e göre yeterlik ve yeterlikler yönetimi ile ilgili literatürün, EİA uygulama ve araştırmaları için birincil bir kaynak olarak kullanılması gerektiğini (Boyatzis, 1982; Cockerill, 1989; McClelland, 1973; Prahalad & Hamel, 1990; Sparrow & Bognanno, 1994), iş yerindeki insan eğitimi ihtiyaçlarını araştırmanın tek yolunun yeterliklerdeki boşlukları tespit etmek olduğu varsayılmaktadır. EİA araştırmalarında, kurumun mevcut yeterlik ihtiyaçlarını belirlemek (Borges-Andrade & Lima, 1983); buna ilaveten, gelecekte ihtiyacı olabilecek diğer yeterliklerin de belirlenerek listelenmesi gerekli görülmektedir (Felstead & Ashton, 2000). MYEİA modeli ise mevcut durumda olması gereken ve gelecekte ihtiyaç duyulabilecek mesleki yeterlikleri, tasarlamış bir kuramsal çerçeveye göre belirlenmesinden dolayı EİA literatürünün yeterlik ile ilgili taleplerini yerine getirerek bu araştırma bulgularının desteklediği bir model olduğu söylenebilir.

Metot ve örneklem bakımından ele alındığında, Goodarzi (2002) ve aynı ölçme aracını kullanan diğer araştırmacılar, tarama anketini öz değerlendirme (self-assesment) olarak uygularken, Ağaoğlu vd. (2012), geliştirdikleri ölçeği, yöneticiler ile beraber öğretmenlere de uygulamışlardır. Bu çalışmalardan farklı olarak, bu araştırmada, yönetici ve öğretmenlere ek olarak OABYK veliler de örneklem grubuna dahîl edilmiştir. Yöntem bakımından ele alındığında, yukarıda verilen araştırmaların nicel metot çoğunlukla tarama anketi ve ölçek uygulamaları olmasına rağmen, farklı olarak Ibay ve Pa-alisbo (2020), karma metot tekniği kullanması ile bu araştırmada benzerlik göstermektedir. Ibay ve Pa-alisbo (2020), araştırmalarında kullandıkları anket sonuna eklenen açık uçlu soruları nitel analiz

tekniklerine göre değerlendirmeleri sebebiyle araştırmalarını karma metot olarak nitelendirmişlerdir. Bu araştırmada ise farklı olarak, MYEİA modeli, çoklu metot yönetimine uygun karma metot, eş zamanlı gömülü olarak kullanılmıştır.

Alanda yapılan benzer araştırmalar ele alınırsa hedef sektörde beklenen amaçlara göre süreç planlamasına sahip epistemolojik bir altyapısı kullanması nedeniyle MYEİA modeli, EİA literatürdeki boyutlara göre tasarlanma gayreti bakımından farklılık göstermektedir.

Başka bir ifade ile MYEİA modeli, alan yazında yapılan, okul yöneticisi yeterlikleri konusunda yapılan diğer araştırmalar ile karşılaştırıldığında, metot, yaklaşım, disiplin ve kuramsal çerçeve anlamımda farklılık gösterdiği görülmektedir.

Eğitim yönetiminin profesyonel alanında, okul yöneticiliğinin de profesyonellik gerektiren bir hizmet olduğu açıktır. Bu profesyonel iş ve hizmet için gerekli olan yeterlikleri, mevcut olan ve olması gereken yeterlikler arasındaki farkı (Kaufman & Herman, 1991; Miech,1995) belirleyerek eğitim yolu ile geliştirmek, örgütün performansını yükselterek (Clarke, 2003), örgütü değişimin hızına göre güncelleyecektir (Brown, 2002; Reed & Vakola, 2006). Böylece, eğitim örgütlerinin liderlerinden, örgüt amaçlarını gerçekleştirmek maksadıyla azami fayda sağlanacaktır (Drucker, 1996). Modelin uygulama bulguları gösteriyor ki; örneklem içindeki okul yöneticilerinin, mevcut profesyonel yeterlikleri ile örneklemin bulunduğu bölge ve zamanın, okul yöneticilerine gerektirdiği yeterlikler arasındaki farkları net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu suretle okul yöneticilerinde mevcut olan yeterlikler ile olması gereken yeterlikler arasındaki farka göre (Kaufman & Herman,1991; Miech,1995) bir eğitimin tasarlanması, okul örgütlerinin de amaçlarına ulaşmada, insan kaynağının etkin bir şekilde kullanılmasına katkıda bulunarak (Drucker, 1996), MYEİA modelinin, araştırma bulguları bağlamında eğitim yönetimi ve EİA literatür taleplerini karşıladığı görülmektedir.

Sonuç

Okul Yöneticilerinin Eğitim İhtiyacı

Okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaç analizi sonuçları Tablo 57'de verilmiştir:

Tablo 57

Birleştirilmiş Veri

Sıra No	Nicel Veri			Nitel Veri
	Alt Yeterlik	Ana Yeterlik alanı	Yeterlik alanı Kodları	
1	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	Kavramsal	KE_ORT	K2
2	Okul için gerekli donanımı sağlama	Teknik/Yönetsel	TA_ORT	
3	Kurumu örgütleyebilme	Teknik/Yönetsel	TN_ORT	T4
4	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	Teknik/Yönetsel	TG_ORT	
5	Okul aile iş birliğini sağlama	Teknik/Yönetsel	TF_ORT	
6	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	Teknik/Yönetsel	TH_ORT	
7	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	Kavramsal	KD_ORT	
8	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	Teknik/Yönetsel	TT_ORT	
9	Değişimi yönetebilme ve uyum	Kavramsal	KA_ORT	K1
	Planlama yapabilme	Teknik/Yönetsel	TcC_ORT	T2
10	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	İnsani	IC_ORT	
11	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	Kavramsal	KG_ORT	
	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TI_ORT	
12	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	Kavramsal	KF_ORT	
13	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	Kavramsal	KcC_ORT	
14	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	Teknik/Yönetsel	TL_ORT	
	İzleme ve değerlendirme yapabilme	Teknik/Yönetsel	TM_ORT	
15	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	İnsani	IA_ORT	İ1
	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	Kavramsal	KC_ORT	
16	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TiI_ORT	
	Liderlik davranışlarını gösterebilme	Kavramsal	KB_ORT	
17	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	Teknik/Yönetsel	TJ_ORT	T3
	İletişim becerileri sergileyebilme	İnsani	IB_ORT	
18	Kararlara katılım sağlayabilme	İnsani	IcC_ORT	
	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	Teknik/Yönetsel	TsS_ORT	
19	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	Teknik/Yönetsel	TO_ORT	
	Etik ilke ve kurallara riayet etme	Teknik/Yönetsel	ToO_ORT	T5
20	Kurumu temsil edebilme	Teknik/Yönetsel	TK_ORT	
21	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	Teknik/Yönetsel	TD_ORT	
22	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	Teknik/Yönetsel	TE_ORT	
23	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	Teknik/Yönetsel	TS_ORT	
24	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	Teknik/Yönetsel	TC_ORT	
25	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	Teknik/Yönetsel	TP_ORT	
26	Öğrenme ortamlarını hazırlama	Teknik/Yönetsel	TB_ORT	T1
	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	Teknik/Yönetsel	TR_ORT	
27	DYS, KBS eğitimi Teknik/Yönetsel*			
	İngilizce eğitimi*			

Araştırmanın sonucuna göre, kavramsal ana yeterlik alanına ait alt yeterlikler teknik/yönetsel ana yeterlik alanına göre sayıca daha az olmasına rağmen nicel ve nitel verilerde ve ortak bulgularda daha çok öne çıkmıştır. Buna göre kavramsal ana yeterlik alanının öncelikli eğitim ihtiyacı olduğu sonucu elde edilmiştir. Tablo 57'de, nicel ve nitel sonuçlara göre, tüm ana yeterlikleri bağlamında, "Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme

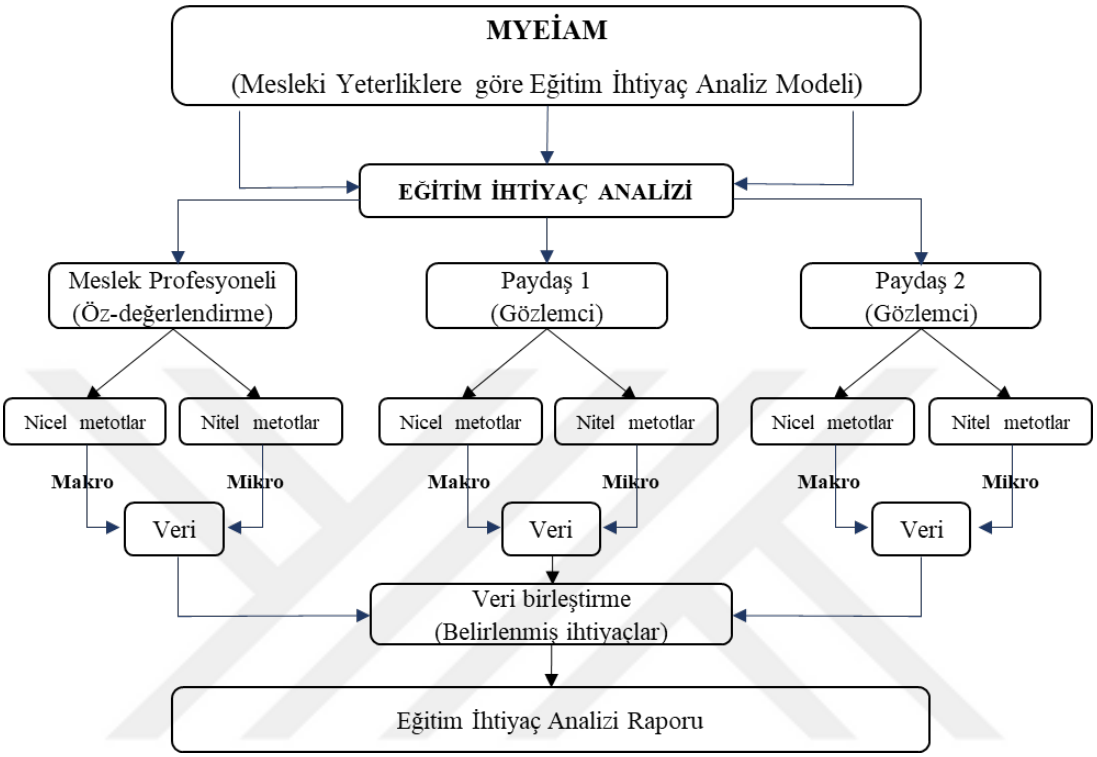
(KE_ORT)" (K2), "Kurumu örgütleyebilme (TN_ORT)"(T4), "Değişimi yönetebilme ve uyum (KA_ORT)" (K1), "Planlama yapabilme (TcC_ORT)" (T2) ve "Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme" (İ1), "Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme (TJ_ORT)" (T3), "Etik ilke ve kurallara riayet etme (ToO_ORT)" (T5), "Öğrenme ortamlarını hazırlama TB_ORT)" (T1) alt yeterlik alanları, dezavantajlı okullar başta olmak üzere nitel verilerle desteklendiği için öncelikli eğitim ihtiyacı olan alt yeterlikler olduğu görülmektedir. Bunlar dışında, tablo genelinde sıralamaya göre diğer alt yeterlik alanları da, tasarlanacak eğitimine süre ve içerik açısından esneklik sağladığı için buna göre alternatif eğitim programları hazırlanabilir.

MYEİA Modeli

Mesleki Yeterliklere göre Eğitim İhtiyaç Analizi (MYEİA) modelin uygulanması ile elde edilen sonuçlara (Tablo 57) göre tasarlanacak eğitim, eğitim müfredatı, kişiye zamana, ihtiyaca göre planlanma esnekliğine sahiptir (Barbazette, 2006; Miller & Osinski, 2002). Bu modele göre eğitim, mikro veya makro seviyede uygulanacağı gibi, öncelikli eğitim ihtiyacı hissedilen ana yeterlik alanlarının birinde veya birden fazla ana yeterlik alanında eğitim tasarlanabilir. Ayrıca MYEİA Modelinin kendisi de mikro veya makro seviyede ayrı ayrı veya bu araştırmada uygulandığı gibi beraber veya tek paydaşlı uygulanma esnekliğine sahiptir. MYEİA modeli, bu özellikleri sayesinde, mesleki yeterlikleri belirlenmek kaydıyla, farklı meslek gruplarına adapte edilebilir özelliğe sahiptir. Modelin uygulanması ve sonuca göre tasarlanacak eğitime esnek seçenekler sağlaması, MYEİA modelinin pratik ve uygulanabilir sonuçlar elde edileceğini göstermektedir.

Çalışanların mevcut olan yeterlikler ile olması gereken yeterlikler arasındaki farka göre (Kaufman & Herman,1991; Miech,1995) bir eğitimin tasarlanması, örgütlerin amaçlarına ulaşmada, insan kaynağının etkin bir şekilde kullanılmasına katkıda bulunacak donanımda olduğu görülmektedir (Drucker, 1996). Bu nedenlere bağlı olarak, MYEİA bilimsel temelli ve sistematik, çok yönlü (Aziz vd., 2007; Michalak & Yager, 1979, s. 20; Taylor & O'Discroll, 1998) sonuçlar sunmakta olduğu uygulama sonuçları (Tablo 57) göstermektedir. Sonuç olarak, MYEİA modeli, farklı örneklem metotları ile belirlenen çoklu paydaş görüşlerini dikkate alan (Ford & Noe, 1987; Gould vd., 2004; Sachs vd., 2004), çoklu metot ile güvenirliği arttırılmış (Guba & Lincoln, 1981), disiplinler arası iş birliği güçlü bir kuramsal alt yapıya göre tasarlanarak nicel ve nitel metotların eş zamanlı kullanıldığı

(While, Ulman & Forbes, 2007), EİA literatürünün desteklediği, güvenilir ve pratik bir EİA modeli (Watkins & Altschuld, 2014) olarak kabul edilebilir (Şekil 15):



Şekil 15. MYEİA Modeli.

Başka bir ifadeyle MYEİA Modeli, bu araştırmada cevaplanan bütün alt problemlere ait bulgular ve tartışmalar çerçevesinde EİA literatürüne göre güvenilir bir model olarak somut sonuçlar sağlamış pratik bir modeldir.

Öneriler

Politika Yapıcılara Öneriler

1. TALIS (2013) raporuna göre, Japonya, Güney Kore, Singapur, Estonya ve Şili gibi okul müdürlerine akredite uzmanlık sağlayan, uzun süreli eğitim yönetimi ve liderlik eğitiminin verildiği ülkeler, PISA verilerine göre öğrenci başarısında daha üst sıralarda yer almaktadır (OECD, 2016). Türkiye'de, okul yöneticiliğinde, seçme ve atama kriterlerinde akredite belirli bir politikanın belirlenmemiş olması (Ağaoğlu vd., 2012; Aydın, 1998; Şişman & Turan, 2005), kriterlerin nesnelliği ihmal edilerek yönetmeliğin sürekli değiştirilmesi (Taş & Önder, 2010) okul yöneticilerinin profesyonel temel yeterliklerini

hizmet öncesi ve sonrası eğitimlerinde tamamlamalarında ciddi bir sorun olarak kabul edilmelidir. Nitekim bu araştırmanın nitel bulgularında eğitim yönetiminin *Türkiye'de uygulamada bir uzmanlık alanı olarak tanınmaması durumu* "yönetici seçme ve yetiştirme" sorunu adına "yönetilen geri bildirimi" olarak ifade edilmiştir. İlaveten yönetici seçme kriterlerinde, doğrudan gençler ve çocuklarla etkileşime geçecek olan eğitimci kitlesinin öğrenciler tarafından örnek alınma olasılığı çerçevesinde sadece *bilginin* önemsenmesi yerine, okul yöneticilerinde sağlıklı ruhsal durum, dengeli kişilik özellikleri ve sağlıklı pedagojik yaklaşımları sergilemede *uzman uygulayıcı* kimliğinin seçim kriterlerinde yer alması gerektiği sıklıkla vurgulanmıştır.

2. Bir *ihtisas* mesleği olan öğretmenlikte, kişilerin öncelikle öğretmen; sonraki aşamada okul yöneticisi adayı olması, seçme ve yetiştirme kriterlerinde tutarlı, nesnel, veriye dayalı kriterlerin, değişen şartlara göre güncellenerek sürdürülebilir hale getirilmesi, olası problemleri ve alandaki profesyonel yeterlik beklentisini karşılayarak okullarda eğitim kalitesini arttıracak güçlü bir adım olabilir. Bu gerekçelerden hareket ederek, öğretmenlerin sadece eğitim fakültelerinden mezun olarak öğretmen adayı olmaya hak kazanabilmeleri, okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ise lisansüstü eğitim almaları sağlam bir başlangıç olabilir. Bulgulara göre katılımcılar, yönetişim mekanizmasında güçlü olabilmeleri için, okul yöneticiliği ile ilgili eğitimlerini, öğretmenlik eğitimleri içinde almaları gerektiği, okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve atama esnasında da eğitim yönetimi ile ilgili eğitimlerin ve kuramsal yeterliliğin başat bir kriter olması gerektiği görüşlerini öne sürmüşlerdir. Özellikle kendileri de dahil olmak üzere *özeleştiri* yaparak sisteme dair uygulamaları bütüncül olarak sorguladıklarını vurgulamışlardır. Okul verimi ve eğitimin kalitesinin arttırılmasında profesyonel eğitimin ve iş başı yetiştirmenin, düzenli olarak profesyonelliği arttıracak ve güncelleyecek politikaların hem okul yöneticileri hem de öğretmenler için uygulanması gerektiği görüşlerini ifade etmişlerdir.

3. Okul yöneticisi eğitiminde yeterlik ihtiyacının sağlıklı belirlenebilmesi için, okul yöneticilerinin öğretmen ve yönetici eğitiminde, lisansüstü ve akademik eğitim ile ihtisas sahibi olarak akredite yeterliklere göre uzmanlıklarını alma şartlarını yerine getirmiş olması gerekir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim aşamasına gelmeden önce hizmet öncesi eğitimlerinin temel yeterlikler açısından ele alınması ana etken olarak kabul edilebilir. Sonraki aşamada, okul yöneticisinin temel mesleki yeterliliklerinin belli aralıklarla değerlendirilmesiyle, performanslarının ölçülerek pratik uygulamadaki başarılarına göre mesleki yeterlikler güncellenerek okul yöneticilerinin eğitim ihtiyaçları giderilebilir.

Nitekim özellikle nitel bulgularda, okulda sağlam bir okul kültürü ve ekip dayanışması oluşturabilmesi adına, öğretmenlerin de lisans düzeyinde *okul yönetimi* derslerinin zorunlu olması, eğitim yönetiminin temel kavramlarını içeren derslerin öğretmenlere lisans düzeyinde verilmesi, öğretmen yeterlikleri arasında pedagojik formasyon kadar okul yönetiminin de öneminin vurgulanması, potansiyel eğitim yöneticisi olan öğretmen adaylarının eğitim yöneticiliğine temelden hazırlıklı olması bakımından önemli olduğu görüşleri sıklıkla ifade edilmiştir.

4. Okul örgütlerinin veriminin daha çok arttırılması için işletme ve İKY alanı parametrelerine göre okul yöneticilerinin yeterliklerinin ele alınarak profesyonel eğitim ve geliştirme (training & development) kriterleri, eğitim yönetimi alanında etkili bir çözüm olarak kullanılabilir. Bu kriterlerin dikkate alınması ve sistemli okul yöneticisi yetiştirme/geliştirme aşamaları, bu amaç için ayrılan bütçenin insan kaynağı bakımından daha işlevsel hale getirilmesini sağlayabilir. Buna bağlı olarak bu araştırmada açıklanan İKY paradigmasına göre tanımlanan (Baartman & Bruijn, 2011; Cheetham & Chivers, 1996, 1998) mesleki yeterliklerin bilgi-beceri yeterlik entegrasyonu aşamalarının uygulanması önerilmektedir. Bu aşamalara göre, okul yöneticisi yetiştirme programında, teorik bilgiyi alan okul yöneticisi adayı, mentörlük ve uyum sürecinde becerileri pekiştirerek, bildirimsel bilgiyi yeterliklere dönüştürdükten sonra *yeterli* ise atanmalıdır. Bu bakımdan ele alındığında yukarıda bahsedilen okul yönetici ve paydaşlarının hazır bulunuşluğunu arttırarak, daha verimli bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sistemi kurulabilir. Sekizinci alt problem bulguları ve tartışması bağlamında, okul yöneticilerinde mevcut olan yeterlikler ile olması gereken yeterlikler arasındaki farka göre (Kaufman & Herman,1991; Miech,1995) bir eğitimin tasarlanması, okul örgütlerinin de amaçlarına ulaşmada, insan kaynağının etkin bir şekilde kullanılmasına katkıda bulunacaktır (Drucker, 1996). Diğer taraftan araştırmanın nitel bulgularına göre halen uygulanmakta olan MEB hizmet içi eğitim modelinin, "sistem ve tasarım eksikliği, eğitim içeriklerinin yetersizliği, zamanlama sorunu, eğitim sürelerinin kısa oluşu ve bilgilerin pratiğe uygulanma zorluğu" olarak kodlanmasının bu öneriyi desteklediği görülmektedir.

5. Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin, araştırma okur-yazarlığına sahip olması ile birlikte belirli seviyede yabancı dil yeterliği ve alan araştırması deneyiminin mevcut olması kavramsal yeterliklerin geliştirilmesinde etkili olabilir. Bu nedenle bu kriterlerin sağlanması için öğretmenlerin yetiştirme ve eğitimlerinde, eğitim yönetimi temel bilgileri ve bilimsel araştırma pratiğinin kazandırılmasının adına, adaylık döneminde bir bilimsel araştırma

yapma/proje önerisi hazırlama şartının eklenmesi önemli bir adımdır. Buna ilaveten öğretmenlerin bilimsel araştırmaya her kademede teşvik edilmesi, bu araştırma raporlarının her yıl değerlendirilmesi ve en iyilerin seçilerek ödüllendirilmesi ile bu konuda daha özendirici politikalar, kurum/üniversite iş birliği ile hayata geçirilebilir. İlaveten, belirlenmiş eğitim fakültelerinde tezli lisans mezuniyeti uygulamasının tekrar getirilmesi ve bu mezunlara bazı avantajların sağlanarak, öğretmen adaylarının bu fakültelere özendirilmesi, bu suretle, bu eğitimi almış eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin, okul yöneticisi olmaları özendirici hale getirilebilir. Aynı gerekçe ile okul yöneticileri ve öğretmenlerin, eğitim bilimlerinde yerli-yabancı literatürü takip edebilmesi için yabancı dil yeterliliği temel yeterlik alanı arasında kabul edilebilir. Her okula üniversiteden bir akademik danışman belirlenmesi umut verici bir başlangıç olmakla birlikte, mesleki becerilerin pratikte yeterliğe dönüşebilmesi için, okul-akademi iş birliğinin, ortak araştırmaların ve projelerin arttırılması, bu alanda çalışan öğretmenler, yöneticiler ve üniversite bünyesindeki akademik kadro için özendirici hale getirilmesi önerilmektedir. Bu araştırmanın anketlere ait olan açık uçlu soru ve nitel araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacı listesinin nihai sonuçlarında İngilizce eğitimi de alt yeterlik alanı olarak eklenmiştir. Bu çalışmanın ortak bulgularında ise kavramsal yeterlik alanı öncelikli eğitim ihtiyacı olarak tespit edilmekle beraber "başkası tarafından telafi edilemeyen yeterlik alanı" (KOD KK1/ KOD KE3/ KOD KK2) olarak ifade edilmesi bu öneriyi anlamlı kılabilir.

Uygulayıcılara Öneriler

1. Sekizinci alt probleme ait bulgular ve tartışma çerçevesinde, MEB bünyesinde sürdürülen hizmet içi eğitimleri, kurumun insan kaynağını etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayacak şekilde EİA alanı parametrelerine göre tekrar tasarlanabilir. Öğretmen ve okul yöneticisi eğitimi ve yetiştirme aşamalarında İKY paradigması ile *mesleki yeterlik* tanımlarını karşılayacak eğitimlerin planlanması ve uygulanması üniversite ve kurum iş birliği çerçevesinde ele alınabilir.

2. Okul yöneticileri ve öğretmenler bireysel yeterliklerini arttırabilmek adına, mevcut hizmet içi eğitimlerden faydalanmakla beraber, üniversitelerin eğitim yönetimi programlarında lisansüstü eğitim alabilirler. Araştırma bulgularına göre, okul yönetiminde

teorik eğitim almanın okullarda hem *yönetim* hem de *yönetişim* mekanizmalarını öğretmen ve okul yöneticilerinin lehine avantajlı hâle getireceği çoğunlukla ifade edilmiştir.

3. Öğretmenlerin isteğe bağlı olarak okul yöneticisi hizmet içi eğitimlerine katılabilmesi için düzenlemeler yapılabilir ve/veya öğretmenlerin belli bir süre okul müdür yardımcılığı görevini deneyimleyebilmeleri için bir uygulama getirilebilir. Katılımcı görüşlerine göre, yöneticiliği deneyimlemiş öğretmenlerin, okula "yönetici gözü ile bakabildiği için" (KOD KE3) daha fazla iş birliği ve çözüm odaklı olduklarını ifade etmesi ve bulgulara göre öğretmen yetiştirme ve seçme kriterleri ile okul yöneticisi seçme, yetiştirme ve eğitim kriterlerinin birbirini tamamlanması gerektiği ortak görüşü sıkça dile getirilmiştir.

4. Veliler için, okul yöneticisi ile iş birliği içinde okulun yönetimine aktif katılabilmek adına, okul yönetimi ve okul yönetiminin yükümlü olduğu sorumluluklar ve işleyişi ile ilgili seminer/eğitim düzenlenebilir. Böylece, velilerin okul yönetiminde destek ve yardımları arttırılabilir ve velilerin okulun yönetimine daha aktif katkısı sağlanabilir. Velilere bu uygulamalar ile bir paydaş olarak sorumluluk verilmesi, okul yönetimi ve öğrencilerin lehine faydalı olurken *paydaş* anlayışının işlevselliğini de sağlayabilir. Nitekim bulgularda yer alan "okul aile iş birliğinin sadece mali boyutta değil eğitici iş birliği boyutunda olması gereken yönünü vurgulayarak okul yöneticisinin veliye bakış açısını değerlendirmesi" bu öneriyi doğrular niteliktedir. Ayrıca KOYYA geleneksel veli anketlerin açık uçlu soru bulgularında, veliler, okul yöneticilerinin gerekli eğitimler ve iş birliği çerçevesinde velilerin potansiyelinin de okul yönetiminde işe koşması gerektiğini ifade edilmişlerdir.

5. Okul yöneticisi eğitim, geliştirme ve seçim aşamalarında, okulların örgütsel mirasını kalıcı hale getirerek okulların toplam kalite yönetimini etkili kılacak olan kavramsal yeterlikler ve okul personeli ile kurumsal iletişim ve örgütsel psikolojiyi yönetebilecek insani yeterlikler, teknik/yönetsel yeterlikler kadar başat kriterler arasında olabilir. Araştırmanın bulgularında, kavramsal ve insani yeterliklerin, teknik/yönetsel yeterliklere göre daha az sayıda olmasına rağmen önemli bir alan bulmuş olması, özellikle nitel verilerde, iletişim, motive edici davranışlar, duygu yönetimi gibi insani yeterlik alanlarının daha önemle vurgulanması bu öneriyi desteklemektedir. Ayrıca teknik/yönetsel yeterliklerin diğer çalışanlar tarafından telafi edilebilmesine rağmen kavramsal ve insani yeterliklerin sadece okul yöneticisinin yeterliklerine bağımlı olduğu görüşleri de (KOD KK1/ KOD KE3/ KOD KK2) bu öneriyi desteklemektedir. Nicel bulgularda, kavramsal yeterlik alanı olan "Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme" nitel verilerin de desteğiyle en fazla eğitim

ihtiyacı alanı olarak belirlenmiştir. Ayrıca nitel bulgulara göre en fazla eğitim ihtiyacı yine kavramsal ana yeterlik alanı olan "Değişimi yönetebilme ve uyum" alt yeterliğinin en fazla kodlanan eğitim ihtiyacı olarak tespit edilmesi de bu anlamda dikkat çekicidir. Bu yeterlik alanları okul yöneticisi seçme ve yetiştirme aşamasında da kullanılarak buna uygun müfredat ve ölçme değerlendirme araçları geliştirilebilir.

5. Nicel araştırmalar dışında, nitel metot ve doğrudan paydaş memnuniyetini analiz eden KOT kullanılarak, bazı dezavantajlı okullarda, nitelikli eğitim ihtiyacı tespiti yapılabilir. Veliler ve öğretmenler bu analiz teknikleri konusunda bilgilendirilerek, işletme yönetiminde kullanılan bu teknikle pratik olarak sınırlandırılmış bir yeterlik alanında eğitim ihtiyacı belirlenebilir. Bu araştırmada, veri toplama esnasında, öğretmen ve velilerin bu konuda görüşlerinin alınmasından memnuniyetlerini bildirmeleri ve bu konuda istekli olduklarını ifade etmişlerdir.

6. Okul yöneticisi eğitimleri vermeye yetkili kurumlar olarak sadece bu alanda uzmanlaşmış akademik kadrolar ile üniversite bünyesinde tezli/tezsiz yüksek lisans ve doktora eğitimi verilmesi, bu eğitimlerde, okul yöneticisi mesleki yeterlikleri konusunda akredite bir uzlaşı ile bu yeterlik alanlarının belirlenmesine katkı sunacaktır. Buna göre araştırmanın nitel bulgularında, okul yöneticilerinin kendilerine öz değerlendirmelerini sağlıklı yapabilmeleri için okul yönetimi ile ilgili "eğitim yönetimi kuramsal yeterlik" konularında hazır bulunuşlukları olması gerektiği belirtilmiştir. Bu hazır bulunuşluğu yeterli olanlar arasında profesyonel ve liyakatli bir şekilde seçim yapıldıktan sonra işbaşı ve teorik eğitimleri tamamlanmış yetkin okul yöneticilerinin düzenli aralıklarla veriye dayalı bir sistemle eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu eksikliklerinin giderilmesi görüşleri sıklıkla dile getirilmiştir. Veri toplama sürecinde, bu eğitimleri almış olan katılımcıların, kuramsal yeterlilikleri, alan uzmanlığını gösteren ifadeleri kullanmaları, durum tespitleri ve profesyonel üslupları gözlemlenmiştir.

7. Modelin nitel olarak tasarlanan mikro modeli, çok başarılı, yatılı, kampüse sahip olan vb. özellikleri bulunan okullarda uygulanarak etkili bir okul yönetiminde hangi yeterliklerin gözlemlendiği referans alınabilir.

8. Modelin makro seviyesi, devlet okullarında veya zincir okul kümesine sahip olan özel okullarda, mikro seviyesi ise tek olan okullarda ayrıca uygulanabilir.

9. Bu modelin nicel tekniklerinde kullanılan ölçme araçları, elektronik daha kolay ve hızlı bir şekilde veriye dayalı eğitim ihtiyaç analizi amaçlı kullanılabilir.

Araştırmacılara Öneriler

1. Mesleki yeterliklerin belirlenmesi kaydıyla, branşlarına göre öğretmen ve diğer okul çalışanları, hatta farklı meslek gruplarında EİA literatürüne göre hizmet öncesi ve sonrası eğitim ihtiyacını analiz amaçlı farklı modeller geliştirilebilir.

2. Araştırmalar, EİA literatürü taleplerine göre, farklı yaklaşım, model, planlama, metot ve araştırma tekniklerine göre değişik kombinasyonlarda tasarlanabilir. Örneğin bu araştırmada uygulanan KOT, katılımcılara veri mahremiyeti ve etik kurallara uyulmasını taahhüt etmek kaydıyla ve detaylı hazırlanmış bir yönerge ile uygulanmış olması, katılımcılar için fazla uzmanlık bilgisi gerektirmediği için veri niteliğini arttırdığı söylenebilir. Katılımcıların kavramları öğrenmeye çalışmak veya araştırmacı olarak açıklamalarla fazla zaman kaybetmek yerine sadece deneyimledikleri olumlu/destekleyici ve olumsuz/engelleyici olayları protokoldeki örnek olaylara benzer şekilde ayrıntılı yazmaları ve/veya anlatmaları her iki taraf için daha kolay ve pratik veri seti oluşturmayı sağlamıştır.

3. Okul yöneticiliği veya okul liderliği bağlamında farklı araştırma desenleri ve disiplinler arası araştırmalar, bu mesleğe bakış açısını değiştirerek alana ve uygulamaya katkı sağlayacaktır.

KAYNAKLAR

Abbad, G., Freitas, I. A., & Pilati, R. (2006). Contexto de trabalho, desempenho competente e necessidades em TD&E. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão (Eds.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizaçőes e trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 231-254). Porto Alegre: Artmed/Bookman.

Açıkalın, Ş. Ş. (1991). Üst yöneticilerin hizmet içi eğitime ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, *15*(80), 24-35.

Adora, M. B., Sannadan, J. G. M., & Saguibo, J. E. (2020). The Kalinga State University human resources training needs: An analysis. *Stress*, *181*(2), 2469-2475.

Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 159-175.

Ağaoğlu, E., Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2002). Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim programı önerisi (hizmet öncesi-hizmet içi eğitim). *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu, 16*, 17.

Ağaoğlu, S., & Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 15*(1), 219-226.

Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement, 40*(4), 955–959. https://doi.org/10.1177/001316448004000419.

Ainley, J., & McKenzie, P. (2000). School governance: Research on educational and management issues. *International Education Journal, 1*(3), 139-151.

Ak Küçükçayır, G. (2021). *A proposed conceptual framework for professional competencies of today's school administrators.* Paper presented at the American Educational Research Association 2021 Virtual Annual Meeting, NewYork.

Ak Küçükçayır, G. (2021). Örgüt yapıları ve eğitim örgütleri. N. Cemaloğlu, & M. Özdemir, (Eds), *Eğitim yönetimi* içinde (s. 73-101) Ankara: Pegem Akademi.

Ak, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlikleri (Uşak ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Akbulut, E. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Akdemir, E. (2015). Okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir hizmet içi eğitim programı önerisi. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Akkaya, A. E. (2010). *Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri becerilerinin ve tutumlarının geliştirilmesi: Bir hizmetçi eğitim uygulaması.* Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.

Aksakal, A. (2020). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aktay, S., & Çakır, R. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 37*(37), 37-48.

Aktepe, V. (2014). Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 9*(2), 89-105.

Alfonso, V. (1997). *Overcoming depressed moods after an HIV+ diagnosis: A critical incident analysis.* Doctoral Dissertation, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada.

Algül, A. (1998). *İlköğretim okulları 1. kademe öğretmenlerinin, okul müdürlerinin denetleme yeterliliklerine ilişkin algı ve beklentileri.* Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (2007). *Educational governance.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Altschuld, J. W. (Ed.). (2010). *Needs assessment kit* (Vols. 1–5). Th ousand Oaks, CA: Sage.

Altschuld, J. W., & Watkins, R. (2014). A primer on needs assessment: More than 40 years of research and practice. *New Directions for Evaluation, 144*, 5-18.

Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç., (2015), Maarif müfettişlerinin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies, 10*(3), 79-96.

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. IJERI: *International Journal of Educational Research and Innovation, 15*, 203-217.

American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association (6th ed.).* Washington, DC: Author

Anderson, G. (1994). A proactive model for training needs analysis. *Journal of European Industrial Training, 18*(3), 23-28.

Anderson, J. R., & Schunn, C. (2000). Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets. *Advances in Instructional Psychology, Educational Design and Cognitive Science, 5,* 1-33.

Andersson, B.-E., & Nilsson, S.-G. (1964). Studies in the reliability and validity of the critical incident technique. *Journal of Applied Psychology, 48*(6), 398-403.

Anzengruber, J., & Goetz, M. A. (2020). The cognitive and the action-oriented elements of competence along the innovation process–evidence from R&D teams in the medical equipment sector. *The International Journal of Human Resource Management, 31*(15), 1891-1912.

Arabacı, İ., Şanlı, Ö., & Altun, M. (2015). Okul yöneticilerinin yetiştirilme ve atama yöntemlerine ilişkin sendika temsilcilerinin, maarif müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(31), 166-186.

Arar, K., Örücü, D., & Ak Küçükçayir, G. (2020). A holistic look at education of the Syrians under temporary protection in Turkey: Policy, leadership and practice. *International Journal of Leadership in Education, 23*(1), 7-23.

Arar, K., Örücü, D., & Küçükçayır, G. A. (2019). Dramatic experiences of educators coping with the influx of Syrian refugees in Syrian schools in Turkey. In K., J.S. Arar,

Brooks, & I. Bogotch, (Eds.) *Education, Immigration and Migration (Studies in Educational Administration)* (pp. 145-167). Emerald Publishing Limited, Bingley.

Ararat, M. (2008). A development perspective for corporate social responsibility: case of Turkey. Corporate Governance: *The International Journal of Business in Society, 8*(3), 271-285.

Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+ 4+ 4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Kütahya ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

Arslan, S., Mirici, İ. H., & Öz, H., (2019). In-service training needs of EFL teachers in non-formal education settings. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 42, 223-244.

Artul, O. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri konusundaki yeterlik düzeyleri (İstanbul ili Avrupa yakası örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul

Asku, A. A. (2005). Defining training needs of five-star hotel personnel: an application in the Antalya region of Turkey. *Managerial Auditing Journal, 20*(9), 945-953.

Aslanargun, E. & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı,* 98-121.

Aycan, Z. (2001). Human resource management in Turkey-Current issues and future challenges. *International Journal of Manpower, 22*(3), 252-2603.

Aydın, İ., Toptaş, B., Kaysılı, A., Tanrıverdi, G., Güngören, N., & Topçu, Ş. (2021). Professional development needs analysis of school administrators and teachers in Turkey. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 29*(2), 428-441.

Aydın, M. (1998). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.

Aydoğan İ. 2002. *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 47*(1), 79–86. doi: 10.1177/0748175613513808.

Aziz, S., Mullins, M. E., Balzer, W. K., Grauer, E., Burnfield, J. L., Lodato, M. A., & Cohen-Powless, M. A. (2007). Understanding the training needs of department chairs. *Studies in Higher Education, 30*(5), 571-593.

Baartman, L. K., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review, 6*(2), 125-134.

Babaoğlan, E., & Litchka, P. R. (2010). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki okul müdürlerinin liderlik yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(158), 58-74.

Bäckman, E., & Trafford, B. (2007). *Democratic governance of schools* (383). Council of Europe.

Bai, H., & Martin, S. M. (2015). Assessing the needs of training on inclusive education for public school administrators. *International Journal of Inclusive Education*, *19*(12), 1229-1243.

Barbazette, J. (2006). *Training needs assessment: Methods, tolls and techniques.* San Francisco: Pfeiffer.

Basım, H. N., & Şeşen, H. (2006). Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği uyarlama ve karşılaştırma çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi, 61*(4), 83-101.

Baş, G. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel adalet ve örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, *1*(2), 17-36.

Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2011). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. İstanbul: Ekinoks Yayınevi.

Baştürk, S., & Taştepe, M. (2013). Evren ve örneklem. S. Baştürk (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 129-159). Ankara: Vize.

Baykal, A. (1994). Davran ölçümünde yapısal geçerlik göstergesi. *Türk Psikoloji Dergisi, 33*, 45-50.

Berliner, D. C. (1995). The nature of experience in teaching. In F. K. Oser, A. Dick, & J. L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis* (pp. 227–248). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Binning, J. F. & Barrett, G. V. (1989). Validity of personnel decisions: a conceptual analysis ofthe inferential and evidential bases. *Journal of Applied Psychology, 74*(3), 478-494.

Bloom, N. (1988). What do employee attitude surveys achieve? *Industrial Marketing Digest, 13*(4), 96-104.

Borges-Andrade, J.E. & Lima, S.M.L. (1983) Avaliaçao de necessidades de Treinamento: um metodo de analise de papel ocupacional. (Training nedds assessment: A method fort he analysis of occupational role). *Tecnologia Educacional, 12*(54), 6-12.

Boshuizen, H. P. A. (2003). *Expertise development: The transition between school and work.* Inaugural address. Heerlen: Open Universiteit Nederland, The Netherlands.

Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27-40, https://doi.org/10.3316/QRJ0902027.

Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. NY: John Wiley & Sons.

Bradshaw, J. (1977). The concept of social need. In N. Gilbert & H. Specht, (Eds.), *Planning for social welfare: Issues, models and tasks.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter. *Education Next, 13*(1), 62-69.

Broadbent, B., & Froidevaux, L. (1998). Training-needs analysis: A broad view. *Annual-San Diego-Pfeiffer and Company*, *1*, 251-264.

Bronstein, L. R., & Kovacs, P. J. (2013). Writing a mixed methods report in social work research. *Research on Social Work Practice*, *23*(3), 354-360.

Brookfield, S.D. (1986) Media power and the development of media literacy: an adult educational interpretation. *Harvard Educational Review, 56*, 151-170.

Brookfield, S. (1998). Understanding and facilitating moral learning in adults. *Journal of Moral Education 27*(3):283-300.

Brookhart, S. M., & Chen, F. (2015). The quality and effectiveness of descriptive rubrics. *Educational Review*, *67*(3), 343-368.

Brown, J. (2002). Training needs assessment: A must for developing an effective training program. *Public Personnel Management, 31*(4), 569–578. https://doi.org/10.1177/009102600203100412.

Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative research, 6*(1), 97-113.

Bryman, A. (2006). *Mixed methods: A four-volume set.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Bucalo, J.P. (1984). An operational approach to training needs analysis. *Training and Development Journal, 38*(12), 80-84.

Burack, E. H. (1979). Self-assessment-strategy of growing importance. *Training and Development Journal*, *33*(4), 48-52.

Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri: İlköğretmen okulu müdürlerinin yeterliliklerine ilişkin bir araştırma.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management (3rd ed.).* London: Sage.

Butterfield, L. D., Borgen, W. A., Amundson, N. E., & Maglio, A. S. T. (2005). Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research, 5*(4), 475-497.

Butterfield, L.D. (2001). *A critical incident study of individual clients' outplacement counselling experiences.* Master's Thesis, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem.

Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. & Weick, K. E. (1970). *Managerial behaviour, performance, and effectiveness.* New York: McGraw-Hill.

Campbell, J. P. (1988). Training design for performance improvement. In J. P. Campbell and R. J. Campbell (Eds). *Productivity in organisations: New perspectives from industrial and organisational psychology.* San Francisco: Jossey-Bass.

Campbell, J. P. (1990). Modelling the performance prediction problem. In M. D. Dunnette and L. M. Hough (Eds). *Industrial andorganisational psychology in handbook of industrial and organisational psychology.* CA: Consulting Psychologists.

Campbell, J. P., & Campbell, R. J. (1988). *Productivity in organizations: New perspectives from industrial and organizational psychology.* SanFrancisco: Jossey-Bass.

Can, N. & Köse, A. (2015). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ve geliştirme kavramlarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(2), 85-118.

Canole, M., & Young M. (2013). *Standards for educational leaders: An analysis*. Washington DC: CCSO.

Caracelli, V. J. & Greene, J. (1997) *Advances in mixed-method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms, new directions for evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cassell, C., Cunliffe, A. & Grandy, G. (2018). Introduction: Qualitative research in business and management. In Cassell, C., Cunliffe, A. L., & Grandy, G. *The sage handbook of qualitative business and management research methods* (pp. 1-13). London: SAGE, doi: 10.4135/9781526430212.

Cekada, T. L. (2010). Training needs assessment: Understanding what employees need to know. *Professional Safety, 55*(3), 28-33.

Cekada, T. L. (2011). Need training? Conducting an effective needs assessment. *Professional Safety, 56*(12), 28-34.

Cemaloğlu, N. (2007). Örgütlerin kaçınılmaz sorunu: Yıldırma. *Bilig, 42,* 111-126.

Cemaloğlu, N., & Kılınç, A. Ç. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmenlerin algıladıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 37*(165), 137-151.

Cemaloğlu, N., Kukul, V., Üstündağ, M. T., Güneş, E., & Arslangilay, A. S. (2018). Eğiticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi: Bilecik İli örneği. *Electronic Turkish Studies*, *13*(11), 399-420.

Cheetham, G., & Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training 20*(5), 20-30.

Cheetham, G., & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: A model of professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competence-based approaches. *Journal of European Industrial Training 22*(7), 267-276.

Chell, E. (2004). Critical incident technique. In C. Cassell & G. Symon (Eds.) *Essential guide to qualitative methods in organizational research* (pp. 45-61). London: Thousand Oaks.

Chevannes, M. (2002). Issues in educating health professionals to meet the diverse needs of patients and other service users from ethnic minority groups. *Journal of Advanced Nursing, 39*(3), 290–298.

Chiu, W., Thompson, D., Mak, W. M., & Lo, K. L. (1999). Re-thinking training needs analysis: A proposed framework for literature review. *Personnel Review, 28*(1/2), 77-90.

Christensen, B. (2016). *Needs assessment vs needs analysis: What's the diff?* PerformanceXpress. https://www.ispi.org/ISPI/Resources/PX/Articles/Editors__Pick/Needs_Assessment_vs_Needs_Analysis__What_s_the_Diff_.aspx sayfasından erişilmiştir.

Christensen, B. D. (2018). From Needs Assessment to Needs Analysis. *Performance Improvement, 57*(7), 36-44.

Clark-Carter, D., & Marks, D. F. (2004). Intervention Studies: Design and Analysis. *Research Methods for Clinical and Health Psychology*, 166.

Clarke, N. (2003). The politics of training needs analysis. *Journal of Workplace Learning, 15*(4), 141-153. https://doi.org/10.1108/13665620310474598.

Clough, A., 2000. The development of an academic rated induction programme in a high dependency unit. *Nursing in Critical Care, 5*(1), 112–115.

Cockerill, T. (1989). The kind of competence for rapid change. *Personnel Management, 21*(9), 52-56.

Coelho Junior, F. A., & Borges-Andrade, J. E. (2004). Percepção de cultura organizacional: uma análise empírica da produção científica brasileira. *Psico-USF*, *9*, 191-199.

Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open, 7*(1), *1–15*.

Corbally Jr, J. E. (1956). The critical incident technique and educational research. *Educational Research Bulletin*, *35*(3) 57-62.

Creswell J.W. & Plano Clark V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). CA: Sage.

Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G.J. Cizek *(Ed.), Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Massachusetts: Academic press.

Creswell, J. W. (2009). Editorial: Mapping the Field of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research, 3*(2), 95–108. https://doi.org/10.1177/1558689808330883

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. London: SAGE.

Creswell, J. W., & Creswell, J. (2003). *Research design* (pp. 155-179). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). London: SAGE.

Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L., & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, *2013*, 541-545.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among the Five Traditions.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Çelebi, N., & Taşçı, G. (2014). Öğretmenlerin maruz kaldığı mobbing (yıldırma). *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, 5*(9), 43-65.

Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *Elementary Education Online, 2*(2), 28-34.

Çelik, H. (2004). *İlköğretim okul yöneticilerinin sosyal beceri yeterlikleri.* Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Çevik, M. N., & Cemaloğlu, N. (2018) Eğitim örgütü yöneticilerinin yönetişime ilişkin algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 28*(4), 1620-1628.

Delahaye, B. (1992). A theoretical context of management development and education. In B.J. Smith (Ed.), *Management development in Australia* (pp. 1-18). Harcourt Brace Sydney: Jovanovich. https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/00483489910249009 sayfasından erişilmiştir

Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *33*(33), 62-81.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sa

Di Salvo, V. S., Nikkel, E., & Monroe, C. (1989). Theory and practice: A field investigation and identification of group members' perceptions of problems facing natural work groups. *Small Group Behavior*, *20*(4), 551-567.

Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 29*, 27–45.

Draves, W. (1988). *High-response surveys* (LERN Research Report No: 44).

Dreilinger, C. & Robinson, B. (1982), *The organizational, managerial and technical/professional needs assessment: an innovative approach to accurately assessing strengths, deficiencies, causes and solutions*, Graduate School, USDA, Washington, DC.

Driscoll, D. L., Appiah-Yeboah, A., Salib, P., & Rupert, D. J. (2007). Merging qualitative and quantitative data in mixed methods research: How to and why not. *Ecological and Environmental Anthropology (University of Georgia), 3*(1),18-28.

Drucker, P. (1996). *21. Yüzyıl için yönetim tartışmaları,* (İ. Bahçıvangil & G. Gorbon, Çev.). Ankara: Epsilon.

Duman, S. (2021) Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri: Kız meslek lisesi örneği. *International Journal of Active Learning, 6*(1), 14-51.

Duncan, G. J. (1994). Families and neighbors as sources of disadvantage in the schooling decisions of white and black adolescents. *American Journal of Education*, *103*(1), 20-53.

Edralin, D. M. (2004). Training: A strategic HRM function. *Centre for Business and Economic Research and Development, 7*(4), 1-4.

Eilbert, L.R. (1953). A study of emotional immaturity utilizing the critical incident technique. *University of Pittsburgh Bulletin 49*, 199–204.

Ennis, M. R. (2008). *Competency models: A review of the literature and the role of the employment and training administration (ETA)* (pp. 1-25). Washington, DC, USA: Office of Policy Development and Research, Employment and Training Administration, US Department of Labor.

Eraut, M., & Hirsh, W. (2007). *The significance of workplace learning for individuals, groups, and organizations.* Oxford: SKOPE, Department of economics, University of Oxford.

Erçetin, Ş. Ş., & Eriçok, b. (2016). Yayınlarda yer alan okul yöneticilerinin yeterliklerinin analizi (Ulakbim 2004-2016). *Electronic Turkish Studies, 11*(14), 239-256.

Ergen, H., & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 4*(1), 2-19.

Eroglu, O., & Piçak, M. (2011). Entrepreneurship, national culture and Turkey. *International Journal of Business and Social Science, 2*(16), 146-151.

Ertürk Kayman, E. A. (2017). *Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımların incelenmesi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Esfandnia, F., Khezeli, M., Bayat, R., Ojaghi, S., & Esfandnia, A. (2016). Relationship between the managerial skills with the effectiveness of managers. *Acta Medica Mediterranea, 32*(Special), 987-990.

Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.

Evans K., & Waite E (2009) Adults learning in and through the workplace. In: K. Ecclestone, G. Biesta & M, Hughes (Eds.) *Change and becoming through the lifecourse: Transitions and learning in education and life* (pp. 162-181). Abingdon: Routledge.

Evans, K., & Kersh, N. (2014). Training and workplace learning. In K. Kraiger, J. Passmore, N. R. D. Santos, & S. Malvezzi (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement* (pp. 50-67). Hoboken: John Willey & Sons.

Evans, K., & Waite, E. (2010). Stimulating the innovation potential of routine workers through workplace learning. *Transfer: European Review of Labour and Research*, *16*(2), 243–258. https://doi.org/10.1177/1024258910364313.

Evans, K., Kersh, N., & Sakamoto, A. (2004). Learner biographies. Exploring tacit dimensions of knowledge and skills. In A. Fuller, A. Munro & H. Rainbird, (Eds) *Workplace learning in context* (pp. 222-241). London: Routledge.

Febrizon, E., Rusdinal, R., & Hadiyanto, H. (2020). Training needs analysis: enhancing organizational development competence for elementary school principals. *International Conference on Elementary Education, 2*(1), 14-28.

Felstead, A., & Ashton, D. (2000). Tracing the link: organisational structures and skill demands. *Human Resource Management Journal, 10*(3), 5-21.

Ferreira, R. R., & Abbad, G. (2013). Training needs assessment: where we are and where we should go. *BAR-Brazilian Administration Review, 10*(1), 77-99.

Ferreira, R. R., Abbad, G. S. da, Pagotto, C. P. do, & Meneses, P. P. M. (2009). Avaliação de necessidades organizacionais de treinamento: o caso de uma empresa Latino-Americana de administração aeroportuária. *Revista Eletrônica de Administração, 15*(2), 1-26.

Ferreira, R. R., da Silva Abbad, G., & Mourão, L. (2014). Training needs analysis at work. In K. Kraiger, J.Passmore, N. R. D. Santos, & S. Malvezzi (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement* (pp. 32-49). Hoboken: John Willey & Sons.

Fetters, M. D., & Molina-Azorin, J. F. (2017). The journal of mixed methods research starts a new decade: principles for bringing in the new and divesting of the old language of the field. *Journal of Mixed Methods Research*, *11*(1), 3-10.

Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health Services Research, 48*(6pt2), 2134-2156.

Fikret Pasa, S., Kabasakal, H., & Bodur, M. (2001). Society, organisations, and leadership in Turkey. *Applied Psychology, 50*(4), 559-589.

Fitts P.M. & Posner M.I. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.

Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin, 51*(4), 327-358. www.analytictech.com/mb870/Readings/fl anagan.pdf adresinden erişilmiştir.

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.

Ford, J. K., & Noe, R. A. (1987). Self-assessed training needs: The effects of attitudes toward training, managerial level, and function. *Personnel Psychology, 40*(1), 39-53.

Fowler, F. (1992). How unclear terms affect survey data. *Public Opinion Quarterly, 56*(2), 218-232.

Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (1990). *How to design and evaulate research in education.* USA: Education. McGraw-Hill, inc.

Gallagher, K., Cass, H., Black, R., & Norridge, M. (2012). A training needs analysis of neonatal and paediatric health-care staff in a tertiary children's hospital. *International journal of palliative nursing, 18*(4), 197-201.

Gamage D.T. (2006). *Professional development for leaders and managers of self-governing schools.* Dordrecht: Springer.

George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson

Gibson, J. (1998). Using the Delphi technique to identify the content and context of nurses continuing professional development needs. *Journal of Clinical Nursing 7*, 451–459.

Gilbert, T. (1978). *Human competence: Engineering worthy performance.* NewYork, NY: McGraw-Hill.

Goldstein, I. L., & Ford, K. J. (1993). *Training in organizations: Needs assessment, development, and evaluation*. Pacific Grove, CA: Brooks.

Gomez, A. D. L. R., Cano, J. M. M., Díaz, G. A. M. (2019). Validation of a rubric to evaluate open educational resources for learning. *Behavioral Sciences*, *9*(126), 1-8.

Goodarzi, M. (2002). The framework of managerial skills (Technical, human, conceptual) in the management of physical education organization in Iran. A dissertation

presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctrine in sport management. Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

Gough, M. (2014). New basic skills, nonbasic skills, knowledge practices and judgement: tensions between the needs of basic literacy, of vocational education and training and of higher and professional learning. In G. Zarifis, & M. Gravani (Eds.), *Challenging the European area of lifelong learning.* Dordrecht: Springer.

Gould, D., Kelly, D., White, I., & Chidgey, J. (2004). Training needs analysis. A literature review and reappraisal. *International Journal of Nursing Studies, 41*(5), 471-486.

Görgülü, D., Küçükali, R., & Şükrü, A. D. A. (2013). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik öz yeterlilikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 3*(2), 53-71.

Greenbaum, T. (1991). Doing your own focus group is like fixing your own plumbing. *Marketing News, 25*(11), 8-9.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255-274.

Gremler DD (2004). The critical ıncident technique in service research. *Journal of Service Research, 7*(1), 65-89.

Grissom, J. (2011). Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments. *Teachers College Record, 113*(11), 2552-2585.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Washington, DC: Jossey-Bass.

Guerra-Lopez, I. (2016). Setting clear direction and ensuring alignment. *Performance Improvement Quarterly, 28*(4), 3-5.

Guest, G., Namey, E. E., & Mitchell, M. L. (2012). *Collecting qualitative data: A field manual for applied research.* London: Sage.

Gupta, K. (2011). *A practical guide to needs assessment*. SanFrancisco: John Wiley & Sons.

Gümüşeli, A. İ. (2006). Okul kültürü ve liderlik. *Artı Eğitim Dergisi*, *8*(14), 15-25.

Güngör, H. F. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik yeterlik standartlarına ilişkin eğitimcilerin görüşleri.* Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Gürsel, M. (2012). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: Endüstri meslek lisesi yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin bir araştırma.* Konya: Fakülte akademi.

Güven, İ. H. (2002). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yeterliklerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis.* London: Pearson Education Limited.

Halcomb, E. J., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard*, 29(32), 41–47. https://doi.org/10.7748/ns.29.32.41.e8858.

Hallinger, P., & Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership, 45*(1), 54-61.

Hamilton, L. A. (2006). The context and argument of the political philosophy of needs (Symposium on The Political Philosophy of Needs). *The South African Journal of Philosophy, 25*(3), 224–232.

Hannum, W. & Hansen, C. (1989). *Instructional systems development in large organizations*. New Jersey: Englewood Cliffs.

Haynes, S. N., Richard, D., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment, 7*(3), 238.

Hemm, C., Dagnan, D., & Meyer, T. D. (2015). Identifying training needs for mainstream healthcare professionals, to prepare them for working with individuals with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 28*(2), 98-110.

Hennessy, D. & Hicks, D. (1998). A cross-cultural tool to identify continuing education needs. *International Nursing Review 45*(4), 109–114.

Hesse-Biber, S. (2015). Mixed methods research: The thing-ness problem. *Qualitative Health Research*, *25*(6), 775-788.

Hesse-Biber, S. (2015). The problems and prospects in the teaching of mixed methods research. *International Journal of Social Research Methodology*, *18*(5), 463-477.

Hesse-Biber, S. N., & Johnson, R. B. (Eds.). (2015). *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford: Oxford University Press.

Hicks, C. & Hennessy, D. (1999a). Quality in post-basic nurse education: The need for evidence-based provision. *Journal of Nursing Management 7*(4), 215–224.

Hicks, C. & Hennessy, D. (1999b). A task-based approach to defining the role of the nurse practitioner: The views of UK acute and primary sector nurses. *Journal of Advanced Nursing 29*(3), 666–673.

Hinrichs, J. (1976). Personnel training. In M. Dunnette (Ed.) *Handbook of ındustrial and organizational psychology* (pp. 829-860). New York: Wiley.

Hogan, R., & Warrenfeltz, R. (2003). Educating the modern manager. *Academy of Management Learning & Education*, *2*(1), 74-84.

Holden, L. (1991). European trends in training and development. *International Journal of Human Resource Management, 2*(2), 113-13.

Holloway, K., Arcus, K., & Orsborn, G. (2018). Training needs analysis–The essential first step for continuing professional development design. *Nurse Education in Practice*, *28*, 7-12.

Holton, E., Bates, R. & Naquin, S. (2000, Summer). Largescale performance-driven training needs assessment: A case study. *Public Personnel Management, 29*(2), 249-267.

Hong, S. Y., & Seo, S. H. (2010). Job performance frequency and the training needs of dieticians in elderly healthcare facilities. *Journal of the Korean Dietetic Association, 16*(2), 160-177.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9. b.). New York: McGraw-Hill.

Huber, S.G. (2004). School leadership and leadership development: Adjusting leadership theories and development programs to values and the core purpose of school. *Journal of Educational Administration*, *42*(6), 669-684. https://doi.org/10.1108/09578230410563665.

Hudelson, P. M., & World Health Organization. (1994). *Qualitative research for health programmes* (No. WHO/MNH/PSF/94.3. Unpublished). World Health Organization.

Ibay, S. B., & Pa-alisbo, M. A. C. (2020). An assessment of the managerial skills and professional development needs of private catholic secondary school administrators in Bangkok, Thailand. *World Journal of Education*, *10*(1), 149-163.

Illeris, K. (2009). *International perspectives on competence development: Developing skills and capabilities.* Abingdon: Routledge.

Illeris, K. (2011). Workplaces and learning. In M. Malloch, L. Cairns, K. Enavs, & B. O'Connor (Eds.), *The SAGE handbook of workplace learning* (pp. 32-45). Thousand Oaks, CA: Sage.

Jackson, K.M. & Trochim, W.M.K. (2002). Concept mapping as an alternative approach for the analysis of open-ended survey responses. *Organizational Research Methods, 5*(4), 307-336.

Jonassen, D. H., Tessmer, M., & Hannum, W. H. (1999). *Task analysis methods for instructional design.* NewYork and London: Routledge.

Kabasakal, H., & Bodur, M. (2007). *Leadership and culture in Turkey: A multifaceted phenomenon.* In J.S. Chhokar, F.C. Brodbeck & R. J. House (Eds.), *Culture and leadership across the World* (pp. 869-908). New York: Psychology Press

Kara, S. (2000). *Özel ilköğretim okulları müdürlerinin sosyal beceri yeterlik düzeyleri.* Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *16*(3), 33-50.

Karakuş, M. (2008). *İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumu düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Kaufman, R. & English, F. W. (1979). *Needs assessment: Concept and application.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Kaufman, R. (1976). Organizational improvement: A review of models and an attempted synthesis. *Group & Organization Studies, 1*(4), 474-495

Kaufman, R. (2011). *A manager's pocket guide to strategic thinking and planning*. Amherst, MA: HRD Press.

Kaufman, R. A., & Herman, J. J. (1991). *Strategic planning in education: Rethinking, restructuring, revitalizing*. Lancaster: Technomic Publishing Company.

Kaufman, R., & Guerra-López, I. (2013). Needs assessment for organizational success. Alexandria: American Society for Training and Development.

Kaya, A., Çepni, S., & Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenlerinin laboratuarlara yönelik hizmet içi ihtiyaçları için bir program geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *12*(1), 41-56.

Kaya, N. G., & Ataman, A. (2017). Üstün yetenekli öğrencilerin istenmeyen davranışlarına yönelik öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *37*(3), 835-853.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim yönetimi. Kuram ve Türkiye'deki uygulama*. Ankara: Bilim.

Keleş, H. A. (2019). *Yönetici ve sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Kemmis, S. (1988). *The action research reader, 3rd ed*. Geelong: Deakin University.

Kılınç, A. Ç., & Özdemir, S. (2016). *Liderlik kapasitesi*. Ankara: PEGEM.

Kırılmaz, E. (2005). *Yöneticilik eğitimi faktörüne göre ilköğretim okulu müdürlerinin öğretim liderliği yeterliklerinin karşılaştırılması.* (İstanbul ili örneği). Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kin, T. M. and Kareem, O. A. (2019). School leaders' competencies that make a difference in the era of education 4.0. *Academic Research in Business and Social Sciences, 9*(5), 214-225.

Klein, K. J., & Kozlowski, S. W. (2000). *Multilevel theory, research, and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions*. San Francisco: Jossey-Bass.

Knappertsbusch, F., Langfeldt, B., & Kelle, U. (2021). Mixed-methods and multimethod research. *Soziologie-Sociology in the German-Speaking World*, *Special*, 261-272.

Korkmaz, M. (2006). Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 46*(46), 199-226.

Koslowski, S. W. J., Brown, K., Weissbein, D., Cannon-Bowers, J., & Salas, E. (2000). A multilevel approach to training effectiveness: Enhancing horizontal and vertical transfer. In K. Klein & S. W. J. Koslowski (Eds.), *Multilevel theory, research and methods in organization* (pp. 157-210). San Francisco: Jossey-Bass.

Köse, A. (2018). Okul müdür yardımcılarının bakış açılarıyla okul müdür yardımcılığı görevi: Bir öz değerlendirme. *Journal of Social And Humanities Sciences Research, 5*(16), 191-211.

Kraiger, K., Passmore, J., Santos, N. R. D., & Malvezzi, S. (2014). The psychology of training, development, and performance improvement. In K. Kraiger, J. Passmore, N. R. D. Santos, & S. Malvezzi (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement* (pp. 1-9). Hoboken: John Willey & Sons.

Krüger, M. L., Witziers, B., & Sleegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, *18*(1), 1-20.

Küçükçayır, G. A., & Altun, S. A. (2016). Eğitim yöneticilerinin yıldırma yaşantıları üzerine nitel bir analiz. *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi bildirileri*, 373-399.

Küçüktepe, C. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26-43.

Kyröläinen, H., Pihlainen, K., Vaara, J. P., Ojanen, T., & Santtila, M. (2018). Optimising training adaptations and performance in military environment. *Journal of Science and Medicine in Sport, 21*(11), 1131-1138.

Latham, G.P. (1988). Human resource training and development. *Annual Review of Psychology, 39*, 545-82.

Lawshe, C. H. (1975). Aquantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*, 563–575.

Leat, M. J., & Lovell J. M. (1997). Training needs analysis: Weaknesses in the conventional approach. *Journal of European Industrial Training, 21*(4), 143-153. https://doi.org/10.1108/03090599710171396.

Leech, N. L. (2012). Writing mixed research reports. *American Behavioral Scientist, 56*(6), 866–881. https://doi.org/10.1177/0002764211433800.

Leigh, D. (2009). *SWOT analysis.* In R. Watkins & D. Leigh (Eds.), *The handbook of improving performance in the workplace, Volume 2: Selecting and implementing performance interventions* (pp. 115– 140). San Francisco, CA: Wiley.

Leigh, D., Watkins, R., Platt, W. A., & Kaufman, R. (2000). Alternate models of needs assessment: Selecting the right one for your organization. *Human Resource Development Quarterly, 11*(1), 87-93.

Lepicki, T., & Boggs, A. (2014). Needs assessments to determine training requirements. *New Directions for Evaluation, 144*, 61-74.

Lewin, S., Glenton, C., & Oxman, A. D. (2009). Use of qualitative methods alongside randomised controlled trials of complex healthcare interventions: methodological study. *Bmj*, *339,* 1-8.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1990). Judging the quality of case study reports. *Internation Journal of Qualitative Studies in Education, 3*(1), 53-59.

Lockwood, A. (1994). Using service incidents to identify quality improvement points. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 6,* 75-80

Long, L. (1986). Surveys from start to finish. In G. Spruell (Ed.), *Info-Line, American society for training and development*. Alexandria, VA.

Luck, L., D. Jackson, & K. Usher. (2006). Case study: A bridge across the paradigms. *Nursing Inquiry, 13*(2), 103–9.

Ludwikowska, K. (2018). The effectiveness of training needs analysis and its relation to employee efficiency. *Organizacja i Zarządzanie, 77*, 179-193.

Lupton, R. (2004). *Schools in disadvantaged areas: recognising context and raising quality.* LSE STICERD Research Paper No. CASE076. London: STICERD.

Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School Effectiveness and School Improvement*, *16*(3), 249-279.

Madenoğlu, C. (2003). *Ortaöğretim kurumu yöneticileri ve öğretmenlerinin okul yöneticilerinde bulunması gereken niteliklere ilişkin öncelikleri.* Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Mager, R. F. & Pipe, P. (1984). *Analysing performance problems (2nd ed).* Belmont, CA: Lake Publishing Company.

Maher, J. & Kur, C. (1983). Constructing good questionnaires. *Training and Development Journal, 37*(6), 100-110.

Mahler, W. R., & Monroe, W. H. (1952). *How industry determines the need for and effectiveness of training (Vol. 2)* (Report Nº 929) Personnel Research Branch, Personnel Research and Procedures Division, Adjutant General's Office.

Malvezzi, S. (2014). The history of training. In K. Kraiger, J. Passmore, N.R.D. Santos, & S. Malvezzi (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement* (pp. 11-31). Hoboken: John Willey & Sons.

Martell, R. & Guzzo, R. (1991). The dynamics of ımplicit group performance: When and how do they operate? *Organizational Behaviour and Human Decision Processes, 50*(1), 51-74.

Marzano, R., Waters, T., & McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results.* Alexandria, VA: ASCD.

Mathews, B. P., Ueno, A., Kekale, T., Repka, M., Pereira, Z. L., & Silva, G. (2001). Quality training: needs and evaluation-findings from a European survey. *Total quality management, 12*(4), 483-490.

Maxwell, J.A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review 62*(3), 279-300.

McArdle, G. (1998). *Conducting a needs analysis (A fifty minute book).* Menlo Park, CA: CrispLearning.

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist, 28*(1), 1-14.

McClelland S.B. (1994a). Training needs assesment data-gathering method part 1 survey questionnaires. *Journal of European Industrial Training, 18*(1), 22-26.

McClelland S.B. (1994b). Training needs assessment data-gathering methods: Part 2–individual ınterviews. *Journal of European Industrial Training, 18*(2), 27-31. https://doi.org/10.1108/03090599410055640.

McClelland S.B. (1994c). Training needs assessment data-gathering methods: Part 3, focus groups. *Journal of European Industrial Training, 18*(3), 29-32. https://doi.org/10.1108/03090599410056586.

McClelland, S. B. (1993). Training needs assessment: An open-systems application. *Journal of European Industrial Training, 17*(1), 12-17.

McClelland, S. B. (1994d). Training needs assessment data-gathering methods: Part 4, on-site observations. *Journal of European Industrial Training, 18*(5), 4-7. https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/03090599410058944 adresinden erişilmiştir.

McConnell, J. (2003). *How to identify your organization's training needs: A practical guide to needs analysis (Vol. 2).* New York: American Management Association.

McCormick, R. (1994). *The facilitation of healing for the first nations people of British Columbia*. Doctoral Dissertation, University of British Columbia, Vancouver, British Columbia, Canada.

McCrudden, M. T., Marchand, G., & Schutz, P. A. (2021). Joint displays for mixed methods research in psychology. *Methods in Psychology, 5,* 1-9.

McEnery, J., & McEnery, J. M. (1987). Self-rating in management training needs assessment: A neglected opportunity? *Journal of Occupational Psychology, 60*(1), 49-60.

McGartland, R. D., Berg-Weger, M., Tebb, S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research, 27*(2), 94-104.

McGehee, W. & Thayer, P.W. (1961). *Training in business and industry*. New York, NY: Wiley.

McKenzie, J. F., Wood, M. L., Kotecki, J. E., Clark, J. K., & Brey, R. A. (1999). Establishing content validity: Using qualitative and quantitative steps. *American Journal of Health Behavior*, *23*(4), 311–318. https://doi.org/10.5993/AJHB.23.4.9

McLeod, S. K. (2011). Knowledge of need. *International Journal of Philosophical Studies, 19*(2), 211–230.

Meiers, M. W., Watkins, R., & Song, K. M. (2014). International perspectives: Similarities and differences around the globe. In J. W. Altschuld & R. Watkins (Eds.), Needs assessment: Trends and a view toward the future. *New Directions for Evaluation, 144*, 75–87.

Menteşe, S., Üstün, A., & Gökdelen, A. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin okulun parasal kaynaklarını yönetme yeterlikleri (Ordu il örneği). *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(2), 41-65.

Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.

Messner, A. M. (2009). *Needs assessment and analysis methods.* Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Stout, Menomonie-Wisconsin.

Michalak, D. & Yager, E. (1979). *Making the training process work*. New York: Harper & Row.

Miech, R. (1995). *Working to improve society: The fate of idealists in school- teaching and other occupations*. Doctoral Dissertation, University of North Carolina, Chapel Hill.

Miller, J. A., & Osinski, D. M. (2002). *Training needs assessment*. London: SHRM.

Miller, P. (2016). *Exploring school leadership in England and The Caribbean: New insights from a comparative approach.* London: Bloomsbury.

Miller, P. (2018). *The nature of school leadership: Global practice perspectives.* NewYork: McMillan.

Mintzberg, H. (2015). *Örgütler ve yapıları.* (A. Aypay, Çev ed.). Ankara: Nobel.

Moore, M. L., & Dutton, P. (1978). Training needs analysis: Review and critique. *Academy of Management Review, 3*(3), 532-545.

Morgan, D. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(1), 48–76.

Morrison, G. R., Ross, S. M. & Kemp, J. E. (2001). *Designing effective instruction. (3 rd Edition).* New York: John Wiley & Sons.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, *40*(2), 120-123.

Moseholm, E., & Fetters, M. D. (2017). Conceptual models to guide integration during analysis in convergent mixed methods studies. *Methodological Innovations*, *10*(2), l-11.

Moseley, J. & Heaney, M. (1994). Needs assessment across disciplines. *Performance Improvement Quarterly, 7,* 60-79.

Mossholder, K. W., & Bedeian, A. G. (1983). Cross-level inference and organizational research: perspectives on interpretation and application. *Academy of Management Review, 8*(4), 547-558. doi: 10.5465/AMR.1983.4284651

Mulder, M. (2007). Competence-the essence and use of the concept in ICVT. *European Journal of Vocational Training, 40,* 5-21.

Murray, M. (2003). Narrative psychology and narrative analysis. In P. M. Camic, J. E. Rhodes, & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 95–112). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/10595-006.

Nash, M. (2002). The training needs of primary care nurses in relation to mental health. *Nursing Times 98*(16), 43–44.

Nastasi, B. K., Hitchcock, J., Sarkar, S., Burkholder, G., Varjas, K., & Jayasena, A. (2007). Mixed methods in intervention research: Theory to adaptation. *Journal of Mixed Methods Research*, *1*(2), 164-182.

National Policy Board for Educational Administration (2011). *Educational leadership program recognation standarts: District level*. Alexandria, VAÇNPBEA.

Nowack, K.M. (1991). A true training needs analysis. *Training & Development Journal, 45*(4), 69-73.

O'Cathain, A., Murphy, E., & Nicholl, J. (2010). Three techniques for integrating data in mixed methods studies. *Bmj*, *341*.

O'Driscoll, M.P. & Taylor, P.J. (1992). Congruence between theory and practice in management training needs analysis. *International Journal of Human Resource Management, 3*(3), 593-603.

Oaklief, C. R. (1976, April). *The critical incident technique: Research applications in the administration of adult and continuing education.* Paper presented at the Adult Education Research Conference. Toronto, Ontario.

Oberski, I., Carter, D.E., Gray, M., & Ross, J. (1999). Thecommunity gerontological nurse: themes from a needs analysis. *Journal of Advanced Nursing 29*, 454–462.

OECD (2016). *Education at a glance.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en adresinden erişilmiştir.

OECD. (2013). *The teaching and learning international survey TALIS 2013*. Paris: OECD https://www.oecd.org/education/talis/talis-2013-data.htm adresinden erişilmiştir.

Ongun, S. (2016). *Okul yöneticilerinin seçme ve yetiştirme uygulamalarına yönelik öğretmen görüşleri.* Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, (pp. 397-430). Thousand Oaks: SAGE.

Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası* (S. Turan, F. Bektaş & M. Yalçın, Çev.). Ankara: PEGEM.

Oplatka, I., & Arar, K. (2016). The field of educational administration as an arena of knowledge production: Some implications for Turkish field members. *Research in Educational Administration and Leadership, 1*(2), 161-186.

Oppenheim, A. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London, UK: Pinter Publishers

Ostroff, C., & Ford, K. (1989). Introducing a levels perspective to training needs assessment. In I. Goldstein (Ed.), *Training and career development* (pp. 25-62). San Francisco: Jossey Bass.

Öksüz, C. (1997). *İlköğretim okulları müdürlerinin öğretmenlerle iletişim sürecindeki yeterlikleri.* Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Öncel, Y. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetimdeki rol ve yeterlikleri.* Doktora Tezi, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlı Urfa.

Özan, M. B., Nanto, Z., & Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*, 335-356.

Özdemir, G., Bozkurt, A. T., & Aydın, T. (2015). Okul yöneticilerinin insancıl yeterlikleri. *İlkogretim Online, 14*(1), 151-163.

Özdemir, S. (Ed.). (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PEGEM.

Özdemir, S., Sezgin, F., & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim, 40*(177), 365-383.

Özer, M., & Suna, H. E. (2020). Covid-19 salgını ve eğitim. Şeker, M., Özer, A. ve C. Korkut (Der.), *Küresel salgının anatomisi: İnsan ve toplumun geleceği* içinde (171-192). Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.

Özyiğit, M. K., & Atik, Z. E. (2021). Covid-19 sürecinde psikolojik danışma ve süpervizyon: Evdekal deneyimi. *Başkent University Journal of Education, 8*(1), 253-274.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Patton, M. Q. (2003). Qualitative evaluation checklist. *Evaluation Checklists Project*, *21*, 1-13.

Pennington, F. C. (1980). Needs assessment: Concepts, models, and characteristics. *New Directions for Adult and Continuing Education, 7*, 1-14.

Phillips, J. J. (2009). *HRD trends worldwide-shared solutions to compete in a global economy*. Houston: Gulf Publishing Company.

https://www.sciencedirect.com/book/9780884153566/hrd-trends-worldwide adresinden erişilmiştir.

PISA 2015 Results (Volume1): Excellence and equity in education. Paris: OECD Publising. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-v_9789264285521-en adresinden erişilmiştir.

Pilati, R. (2006). História e importância de TD&E [History and importance of TD&E]. In J. E. Borges-Andrade, G. Abbad, & L. Mourão, (Eds.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações de Trabalho: fundamentos para a gestão de pessoas* [Training, development and education in work context: Human resources management basis]: (pp. 159–176). Porto Alegre: Artmed.

Plano Clark, V. L., Garrett, A. L., & Leslie-Pelecky, D. L. (2010). Applying three strategies for integrating quantitative and qualitative databases in a mixed methods study of a nontraditional graduate education program. *Field Methods*, *22*(2), 154-174.

Polit, D. F., Beck, C. T., & Owen, S. V. (2007). Is the CVI an acceptable indicator of content validity? Appraisal and recommendations. *Research in Nursing & Health, 30*(4), 459-467.

Popping, R. (2015). Analyzing open-ended questions by means of text analysis procedures. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique, 128*(1), 23-39.

Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1990, May–June). The core competence of the corporation. *Harvard Business Review, 68*(3), 79–91.

Preskill, H. (1991). A comparison of data collection methods for assessing training needs. *Human Resource Development Quarterly, 2*(2), 143-55.

Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327.

Raksanakorn, K., Chusorn, P., Khemma, P. H., & Chusorn, P. (2020). Needs assessment for development of primary school administrators' attributes in 21st century. *World Journal of Education*, *10*(2), 158-162.

Ramos, R. P., Prudente, M. S., & Aguja, S. E. (2021, January). *Assessing administrators' training needs using a leadership competency framework: The case of De La Salle*

Santiago Zobel School. In 2021 12th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning (pp. 376-383).

Reed, J. & Vakola, M. (2006). What role can a training needs analysis play in organisational change? *Journal of Organizational Change Management, 19*(3), 393-407, https://doi.org/10.1108/09534810610668382.

Revans, R.W. (1982). *The origins and growth of action learning*. London: Chartwell-Bratt.

Reviere, R. (1996). *Needs assessment: A creative and practical guide for social scientists*. New York: Taylor & Francis.

Rodl, J. E., Bonifay, W., Cruz, R. A., & Manchanda, S. (2018). A survey of school administrators' training and support related to evaluating special education teachers. *Journal of School Administration Research and Development*, *3*(1), 19-31.

Roe, R. A. (2014). Using competences in employee development. In K. Kraiger, J. Passmore, N. R. D. Santos, & S. Malvezzi (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement* (pp. 303-335). Hoboken: John Willey & Sons.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Washington: Oxford University Press.

Rossett, A. (1982). A typology for generating needs assessments. *Journal of Instructional Development, 6*(1), 28-33.

Rossett, A. (1987). *Training needs assessment.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Rossett, A. (1989). Assess for success. *Training and Development, 43*(5), 55–59.

Rossett, A. (1995). Needs assessment. In G. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future* (pp. 183–196). Englewood, CO: Libraries Unlimited.

Rothwell, W. J., & Kazanas, H. C. (2004). *Improving on-the-job training: How to establish and operate a comprehensive OJT program*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Royse, D.D., Badger, K.D., Staton-Tindall, M. & Webster, J.M. (2009). *Needs assessment.* USA-OSO: Oxford University Press. ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=415576 adresinden erişilmiştir.

Rubio, D. M., Berg-Weger, M., Tebb, S. S., Lee, E. S., & Rauch, S. (2003). Objectifying content validity: Conducting a content validity study in social work research. *Social Work Research, 27*(2), 94-104.

Rummler, G. A. & Brache, A. P. (1990). *Improving performance: How to manage the white spaceon the organisation chart*. San Francisco: Jossey-Bass.

Rummler, G. A. (1987). Determining needs in training and development handbook (3rd ed). In R.L. Craig (ed). *Training and development handbook: A guide to human resources development.* New York: McGraw-Hall.

Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). *Techniques to identify themes in qualitative data. Handbook of qualitative research. (2nd ed*.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Saari, L. M, Johnson, T. R, McLaughlin, S. D. & Zimmerley, D. M. (1988). A survey of man-agement training and education practices in US companies. *Personnel Psychology, 41*(4), 731-743.

Sabandi, A., Anisah, A., & Rusdinal, R. (2018). Training needs analysis: Study on development of school administration's competence. *Journal of Educational Review and Research*, *1*(1), 15-24.

Sachs, J., McArthur, J. W., Schmidt-Traub, G., Kruk, M., Bahadur, C., Faye, M., & McCord, G. (2004). Ending Africa's poverty trap. *Brookings Papers on Economic Activity*, *1*, 117-240.

Salas, E., Tannenbaum, S. I., Kraiger, K., & Smith-Jentsch, K. A. (2012). The science of training and development in organizations: What matters in practice. *Psychological Science in The Public Interest*, *13*(2), 74-101.

Sanders, N. M., & Simpson, J. (2005). *State policy framework to develop highly qualified administrators.* Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books

Schwarzkopf, K., Schwendiman, G. & Butler, R. (1980). Feedback works: Show your boss. *Training & Development Journal, 34*(12), 99-101.

Schwippert, K. (2012). Empirische bildungsforschung: Perspektiven der erziehungswissenschaft. *DDS–Die Deutsche Schule, 104*(1), 100-112.

Scribner, S., & Beach, K. (1993). An activity theory approach to memory. *Applied Cognitive Psychology, 7*, 185-190.

Seidel, T.; Thiel, F. (2017). Standards und trends der videobasierten lehr-lernforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 20*, 1–21.

Senge, P. M. (2013). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (İldeniz, A., Doğukan, A., & Pala, B., Çev.). İstanbul: Yapı Kredi.

Sergiovanni, T. J. (1991). Constructing and changing theories of practice: The key to preparing school administrators. *The Urban Review, 23*(1), 39-49.

Seyedinejat, S., Razaghi, M., & Dousti, M. (2014). Prioritizing managerial skills based on Katz's theory cast study: The managers of sports and youth in Mazandaran Province. *Pamukkale Journal of Sport Sciences, 5*(1), 33-47.

Sezer, Ş. (2016). Okul yöneticilerinin seçimle belirlenmesine ilişkin yönetici görüşleri: Fenomenolojik bir çözümleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 22*(3), 351-373.

Sheri Anaghiz, S., Rahimeian, N. A., Salehi Sadaghiyani, J., & Khorasani, A. (2017). Educational need assessment and investigating the needed skills of independent auditors, financial managers and financial analysts in Iran based on Katz model. *Quarterly Journal of Training and Development of Human Resources, 4*(13), 141-157.

Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks: SAGE Publications Limited.

Skinner, D., Saunders, M.N.K. & Beresford R. (2004). Towards a shared understanding of skill shortages: Differing perceptions of training and development needs. *Education & Training, 46*(4), 182-193. https://doi.org/10.1108/00400910410543973.

Sleezer, C. M., Russ-Eft, D.F. & Gupta, Kavita (2014). *Practical guide to needs assessment, center for creative leadership.* ProQuest Ebook Central, http://ebookcentral.proquest.com/lib/gazi-ebooks/detail.action?docID=1599317.

Smith, J., & Topping, A. (2001). Unpacking the value added impact of continuing professional education: A multi–method case study approach. *Nursing Education Today 21*(5), 341–349.

Smith, R., (1992). Audit and research. *British Medical Journal 305*, 905–906.

Snape, E., Redman, T. & Bamber, G.J. (1994). *Management training and developing. Managing managers: Strategies and techniques for human resource management*. Oxford UK: Wiley-Blackwell.

Sokal, L. J., Trudel, L. G. E., & Babb, J. C. (2020). Supporting teachers in times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education 3*(2), 67-74.

Sorenson, S. (2002, June). Training for the long run. *Engineered Systems, 19*(6), *32-36*. http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=d1ae6f79-dd86-4e2d-a9ea-ba8273d13064%40sessionmgr4010 adresinden erişilmiştir.

Sousa, M. J., & Rocha, Á. (2019). Skills for disruptive digital business. *Journal of Business Research, 94,* 257-263.

Soylu, A., Kaysılı, A., & Sever, M. (2020). Refugee children and adaptation to school: An analysis through cultural responsivities of the teachers. *Egitim ve Bilim, 45*(201), 313-334.

Sparrow, P. R. & Bognanno, M. (1994). Competency requirement forecasting: Issues for international selection and assessment. In C. Mabey & P. Iles (Eds.), *Managing learning* (pp. 57–69). New York: Routledge.

Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Stange, K. C., Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (2006). Publishing multimethod research. *The Annals of Family Medicine, 4*(4), 292-294.

Stein, D.S. (1981). Designing performance-oriented training programs. *Training & Development Journal, 35*(1), 12-16.

Sutton, A., & Booth, A. (2012). What type of leader am I? A training needs analysis of health library and information managers. *Health Information & Libraries Journal, 29*(1), 39-46.

Symon, G., Cassell, C., & Johnson, P. (2018). Evaluative practices in qualitative management research: A critical review. *International Journal of Management Reviews, 20*(1), 134-154.

Szostak, R. (2015). Interdisciplinary and transdisciplinary multimethod and mixed methods research. In S. N. Hesse-Biber & R. B. Johnson, (Eds.), *The Oxford handbook of*

multimethod and mixed methods research inquiry (pp. 128-143). Oxford University Press.

Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(22), 243–260.

Şahin, H. (2007). Eğitim programı değerlendirmede öğrenci geribildirimleri ve kritik olaylar tekniğinin kullanılması: Halk sağlığı intörn staj programı. *Tıp Eğitimi Dünyası, 24*(24), 1-8.

Şekerci, M., & Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi, 57*(57), 133-160.

Şencan, D. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin toplantı yönetimi yeterliklerine ilişkin öğretmen algıları (İstanbul ili, Kâğıthane ilçesi örneği).* Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şişman, M., & Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı.* Ankara: PEGEM.

Tan, M. K., Kareem, O. A., & Ghouri, A. M. (2019). Competency of school principals in managing change in Malaysian secondary schools: Teachers' perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 9*(6), 285–304.

Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research [Editorial]. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(3), 207–211.

Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 Yılı ve sonrasında yayınlanan eğitim kurumları yöneticilerinin atama ve yer değiştirmelerine ilişkin yönetmeliklerin karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(12), 171-185.

Taylor, P. J., Driscoll, M. P. O., & Binning, J. F. (1998). A new integrated framework for training needs analysis. *Human Resource Management Journal, 8*(2), 29-50. https://www.emeraldinsight.com/doi/full/10.1108/13665620310474598 adresinden erişilmiştir.

Tekin, S., & Ayas, A. (2006). Determining chemistry teachers' in service needs: The case of Trabzon. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, *31*, 169-178.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Thompson, B.M., Kable, J.C., & Webb, V.J. (1987). Development of a staff training programme at the Wesley hospital. *Australian Health Review 10*(3), 212–219.

Thompson, D. (1994). *Developing managers for the new NHS*. Essex: Longman.

Thomson, P., & Kohli, H. (1997). Health promotion training needs analysis: An integral role for clinical nurses in Lanarkshire-Scotland. *Journal of Advanced Nursing 26*(3), 507–514.

Toker Gokce, A., & Acar, E. (2018). School principals' and teachers' problems related to the education of refugee students in Turkey. *European Journal of Educational Research, 7*(3), 473-484.

Topluer, A. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin iletişim yeterlikleri ile örgütsel çatışma düzeyi arasındaki ilişki (Malatya ili örneği).* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Trepal, H. C., Bailie, J., & Leeth, C. (2010). Critical incidents in practicum supervision: Supervisees' perspectives. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, *38*(1), 28-38.

Triner, D., Greenberry, A., & Watkins, R. (1996). Training needs assessment: A contradiction in terms? *Educational Technology, 36*(6), 51-55.

Turgut, M. F. & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri*. Ankara: ÖSYM.

Tyler, C. & Hicks, C. (2001). The occupational profile and associated training needs of the nurse prescriber: An empirical study of family planning nurses. *Journal of Advanced Nursing 35*(5), 644–653.

Ugurlu, N. I., & Kayhan, N. (2018). Teacher opinions on the problems faced in reading and writing by Syrian migrant children in their first class at primary school. *Journal of Education and Learning, 7*(2), 76-88.

Uğurlu, C. T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi.* Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

UNICEF. (2011). *UNICEF Annual report 2010*. UNICEF.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2016). *Global education monitoring report summary 2016: Education for people and planet: creating sustainable futures for all.* UNESCO

Veneziano L. & Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior, 21*(1):67-70.

Warshauer, S. (1988). *Inside training and development: Creating effective programs*. San Diego: University Associates.

Watkins, R., & Altschuld, J. M. (2014). A final note about improving needs assessment research and practice. *New Directions for Evaluation, 2014*(144), 105–114.

Watkins, R., Meiers, M. W., & Visser, Y. L. (2012). *A guide to assessing needs.* Washington, DC: The World Bank.

Weisbord, M., & Janoff, S. (2009). Future search. In R. Watkins & D. Leigh (Eds.), *The handbook of improving performance in the workplace, Volume 2: Selecting and implementing performance interventions* (pp. 91– 114). San Francisco, CA: Wiley.

Wexley, K. N. (1984). Personnel training. *Annual Review of Psychology, 35*(1), 519-551.

While, A., Ullman, R., & Forbes, A. (2007). Development and validation of learning needs assessment scale: A continuing professional education tool for multiple sclerosis specialist nurses. *Journal of Clinical Nursing, 16*(6), 1099-1108. doi:10.1111/j.1365-2702.2007.01693.

Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype* (pp. 13-16). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Witkin, B. R. (1994). Needs assessment since 1981: The state of practice. *Evaluation Practice*, *15*(1), 17–27.

Wolf, A., & Evans, K. (2011). *Improving literacy at work.* Abingdon: Routledge.

Woolsey, L. K. (1986). The critical incident technique: An innovative qualitative method of research. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, *20*(4), 242-254.

Wright, P. C., & Geroy, G. D. (1992). Needs analysis theory and the effectiveness of large-scale government-sponsored training programmes: A case study. *Journal of Management Development, 11*(5), 16-27.

Yalçın, C. (2019). *Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Eskişehir ili).* Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Genişletilmiş Baskı).* Ankara: Seçkin.

Yıldırım, N. & Aslan, B. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma (Tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(24), 238–255.

Yılmaz, S. Ç. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin bilgisayar teknolojisini kullanma yeterliklerinin değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yin, R. K. (2008). *Case study research: Design and methods (4th ed.).* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Yirci, R., & Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul -müdürü: Nitel bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi, 14*(L), 570-598.

Young II, G. R. (2019). *Training staff's experiences, perceived needs, and suggestions for professional development in a military training organization.* Michigan, USA: Proquest.

Yörük, S., & Sağban, Ş. (2012). Okul müdürlerinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyine etkisi. *Electronic Turkish Studies, 7*(3), 2795-2813.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi bildirileri, 1,* 771-774.

EKLER

EK 1. Kapsam Geçerlik Oranları ve İndeksi

UZMAN GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA ÖRNEK ÖLÇEĞE AİT KAPSAM GEÇERLİK ORANLARI VE İNDEKSİ

Madde	KGO	Madde	KGO	Madde	KGO	Madde	KGO
1	0,818	73	1,000	147	0,818	246	0,818
3	0,636	75	1,000	154	0,636	248	1,000
4	0,818	76	1,000	156	0,818	252	0,818
14	0,818	77	1,000	159	0,818	253	0,818
17	1,000	80	0,818	161	0,818	254	0,818
20	0,818	82	0,818	162	0,818	258	0,818
22	0,818	83	0,636	167	0,818	263	0,818
24	0,636	91	1,000	171	0,818	264	0,818
26	0,818	92	1,000	172	0,818	265	0,818
27	1,000	93	1,000	173	0,818	270	0,818
28	0,818	98	1,000	176	1,000	271	0,818
29	0,818	100	0,636	178	0,636	274	0,818
33	0,636	101	0,636	179	0,636	275	0,818
34	0,818	104	1,000	183	0,818	285	0,818
35	0,636	105	1,000	184	0,636	287	1,000
44	1,000	106	1,000	191	0,818	289	1,000
45	0,818	110	0,636	194	0,818	290	1,000
46	0,636	111	1,000	196	0,818	292	1,000
48	1,000	113	0,636	200	0,636	293	1,000
49	1,000	114	0,636	201	1,000	294	0,636
51	0,636	118	1,000	205	0,818	300	0,818
54	0,818	119	0,818	221	0,818	301	0,818
55	0,636	120	1,000	222	0,818	305	1,000
56	0,818	123	0,818	223	0,818	312	0,818
62	0,818	124	0,818	225	0,818	313	0,818
63	0,818	125	0,818	227	0,818	315	0,818
64	0,818	126	0,818	229	0,818	319	0,818
65	1,000	128	1,000	233	0,818	320	0,818
66	0,818	131	0,636	245	0,818	322	0,818
Toplam Uzman Sayısı 11							
Kapsam Geçerlik Ölçütü (KGÖ) 0.636							
Kapsam Geçerlik İndeksi (KGİ) 0.827							

*KGÖ=CVRcritical değeri (0.636)'nin altındaki maddeler dahîl edilmemiştir.

EK 2. KOYYE Envanterleri

KOYYE (OKUL YÖNETİCİSİ ÖZ DEĞERLENDİRME ENVANTERİ)

Sayın Okul Yöneticisi

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını, belirlemektir. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde ise yeterlik alanlarına ait anket sorular bulunmaktadır. Anket maddelerine vereceğiniz cevaplar, araştırmanın nesnelliği açısından önemlidir. Araştırma sonuçları, bilimsel amaçla kullanılacağından dolayı, lütfen kimliğinizi belirten herhangi bir şey yazmayınız. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz: 1. ( ) Erkek 2. ( ) Kadın

2. Medeni Durumunuz: 1. ( ) Bekar 2. ( ) Evli

3. Yaşınız: 1. ( ) 21–30 2. ( ) 31–40 3. ( ) 41–50 4. ( ) 51 +

4. Çalıştığınız Okul: 1. ( ) İlkokul 2. ( ) Ortaokul 3. ( ) Lise

5. Mesleki Kıdeminiz: 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21-30 yıl 4. ( ) 31 +

6. Branşınız: 1. ( ) Sınıf öğretmeni 2. ( ) Türkçe–Sosyal Alanlar 3. ( ) Matematik–Fen Bilimleri 4. ( ) Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, 5. ( ) Diğer Beden Eğitimi)

7. Öğretmenlik deneyiminiz: 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21+

8. Yöneticilik deneyiminiz: 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21+

9. Eğitim durumunuz: 1. ( ) Ön lisans 2. ( ) Lisans 3. ( ) Yüksek lisans 4. ( ) Doktora

BÖLÜM II

	Aşağıdaki yeterliklere, kendi özdeğerlendirmeniz olarak ne düzeyde sahip olduğunuzu, numaralandırılmış madde karşılarındaki kutucuklardan sizce en uygun olanına (X) işareti koyarak işaretleyiniz.	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
I.	Teknik ve Yönetsel Yeterlikler					

	A. Okul için gerekli donanımı sağlama					
1	Eğitim ortamlarının teknolojik alt yapısını kurar ve kullanımını desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulun teknolojik donanımının düzenli bakımlarının yapılarak kullanıma hazır halde bulundurulmasını takip ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İhtiyaç duyulan araç, gereç ve donanım için çevreyle iş birliği yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	B. Öğrenme ortamlarını hazırlama					
4	Eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde öğretmen-öğrenci-veli iş birliğini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğretimin verimli olması için elde bulunan tüm kaynakları eğitim-öğretim hizmetine sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Eğitim ortamlarının hazırlanması için görev ve sorumlulukları dağıtırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	C. Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama					
7	Bakım-onarım işlerini zamanında ve eğitimi aksatmayacak şekilde planlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Geri dönüşüm, mekân ve donanımların sağlıklı kullanılması için gerekli tedbirleri alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Eğitim ortamlarının temiz, düzenli ve estetik olması için gerekli düzenlemeleri yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Ç. Planlama yapabilme					
10	Planlama yaparken alternatif seçenekleri belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Planlama yaparken en uygun seçeneğe karar veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Esnek ve yenilenebilir planlar oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	D. Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme					
13	Okulla ilgili nöbet ve güvenlik tedbirlerini alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Güvenlik ekipmanlarının bakımının yapılarak kullanıma hazır bulundurulmasını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okulun güvenlik ile ilgili iş ve işlemlerini mevzuatına uygun olarak yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	E. Mesleki gelişmeleri takip edebilme					
16	Bakanlık politika ve uygulamalarının duyurulmasını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Görev alanı ile ilgili yetkili mercilere mevzuat önerileri sunarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Eğitimle ilgili literatürdeki gelişmeleri takip ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	F. Okul aile iş birliğini sağlama					
19	Veli-öğretmen iletişiminin sağlıklı olarak kurulması için gerekli ortamı hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Veli ile yapılacak işbirliklerini belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Veliler arasında görev ve sorumlulukların paylaşılmasını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	G. Okul ve çevre iş birliğini sağlama					
22	Çevrenin desteğini sağlayabilmek için çevrenin ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Çevremdeki olanakları belirler kurum için iş birliği yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Hizmet sunduğum çevreyi tanır ve kurumumu çevreye tanıtırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	H. Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme					
25	Kriz yönetimi ve eylem planları hazırlar ve/veya uygulamaya hazırlık yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Acil durumlar için gerekli malzemelerin hazırlanmasını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Tatbikatları gerektiği gibi uygular ve eksiklikler için değerlendirme yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Kriz yönetimine ilişkin çalışanları bilgilendirmeye yönelik eğitim ve bilgilendirme toplantıları düzenlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

29	Kurum içi olası riskleri tanımlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	I. İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme					
30	Görev dağılımında çalışanların ilgi, istek ve niteliklerini dikkate alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	İnsan gücü planlaması yapabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Çalışanlara performanslarına ilişkin geri bildirimde bulunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Personeli özlük hakları konusunda bilgilendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	İ. Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme					
34	Çalışanların bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıracak ortamlar oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Çalışanlarının bilgi birikimlerini ve niteliklerini geliştirmeye yönelik fırsatlar tanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Çalışanlarının bilgi ve becerilerini diğer personelle paylaşmaları için ortam hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	J. Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme					
37	Harcamaları hazırlanan planlama doğrultusunda yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	İhtiyaçları verimlilik ve kaliteyi dikkate alarak karşılarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Kaynakları ve öncelikli ihtiyaçları dikkate alarak bütçeyi planlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	K. Kurumu temsil edebilme					
40	Davranışlarımla kurum ve çevremdekilere örnek olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Kurum temsiline sosyal yaşamda dikkat ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	Protokol kurallarını bilir ve uygularım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	L. İnceleme denetleme işlerini yürütebilme					
43	Şikâyetleri usulüne göre değerlendirerek sonuçlandırırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	Mevzuata uygun kurum içi denetimi yapar ve geribildirim veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	Denetim sonunda ihtiyaç tespit edilmişse ihtiyaçların giderilmesini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	M. İzleme ve değerlendirme yapabilme					
46	Öğrencilerin akademik başarılarını izler ve değerlendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek amacıyla çalışanlarla sürekli iletişim kurarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine ait bilgilerin zamanında kayıt altına alınması için gerekli önlemleri alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	Çalışanların ve paydaşların öğretimsel gereksinimlerini belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50	Öz değerlendirme yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	N. Kurumu örgütleyebilme					
51	Birbirine yakın faaliyetleri gruplandırarak uzmanlaşmayı ve verimliliği sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52	Çalışanlara verilen yetki ve sorumluluğun sınırlarını belirleyerek görev dağılımını dengeli yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53	Yetkileri belirli oranda astlarımla paylaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	O. Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama					
54	Hesap verilebilirlik ilkesi (şeffaflık-saydamlık) doğrultusunda çalışabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55	Faaliyetler hakkında paydaşlarıma zamanında açıklama yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56	Faaliyetlerimi kamu yararını gözeterek yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Ö. Etik ilke ve kurallara riayet etme					

57	Çalışanlar için evrensel değerlerle uyumlu etik ilkeler belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58	Görev ve sorumlulukları etik ilkelere uygun olarak yerine getiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
59	Demokratik ve adil bir kurum iklimi oluşturabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	P. Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği					
60	Yaşam şekilleri veya inançlar nedeniyle ayrımcılık yapmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61	Farklı kültürden gelen çalışanların birbirleriyle tanışmasını/kaynaşmasını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
62	Farklılıkları problem olarak görmem ve kuruma yönelik tehdit olarak algılamam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
63	Farklılıklara karşı tutum geliştirme ve kapsayıcı/eşitlikçi eğitim liderliği yaparak model olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	R. Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme					
64	Farklı görüşlere eşit mesafede tutum sergileyerek eleştiriye açık davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
65	İnanç ve düşüncelere saygılıyım ve önyargılı davranmam.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
66	Okuldaki herkesin eşit şartlarda imkânlardan eşit faydalanmasını sağlayacak tedbirler alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	S. Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma					
67	Sorunların çözümüne ilişkin alternatif seçenekler oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
68	Sorunları tanımlar ve sorunlarla ilgili bilgi toplarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
69	Çözüm seçeneklerini değerlendirerek en uygun olanını belirlerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Ş. Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme					
70	Çevrenin politik gündemi ve okuldaki yansımalarını takip ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
71	Okulundaki farklı öğrencilerin eğitime hizmetlerinde adil ve eşit bir yaklaşım sergilerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
72	Okul toplumunun farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle velilerin eşit ve adil katılımları için liderlik yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	T. AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme					
73	Okul ve bağlı kuruluşların projelerini takip eder ve katılırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
74	Ulusal ve uluslararası yarışmalara ve projelere katılımı teşvik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
75	AR-GE Çalışmaları için girişimlerde bulunurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
II.	Kavramsal Yeterlikler					
	A. Değişimi yönetebilme ve uyum					
76	Kurumu sürekli gelişmeye açıkhâle getiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
77	Eylem yönelimlidir, değişimlere hızlı tepki veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
78	Değişimin gerekliliği ve elde edilecek yararlar konusunda çalışanları eğiterek kurumu değişime hazırlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	B. Liderlik davranışlarını gösterebilme					
79	Cesur davranır, gerektiğinde risk alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
80	Kurguladığım vizyonu çevremdekilere iletir ve paylaşılmasını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
81	Yeniliklere açığım ve üretkenim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	C. Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme					
82	Okulun vizyonunun paydaşların katılımıyla güncellenmesini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
83	Okulun vizyon, misyon, ilke ve değerlerini okul ortamında görünür kılarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
84	Okulun vizyon, misyon, ilke ve değerlerini paydaş katılımıyla oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	Ç. Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme					
85	Kurum kültürünü geliştirmeye yönelik simge ve semboller oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
86	Kültürel gelişimi destekleyen eğitim programlarına katılımı teşvik ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
87	Kurum kültürü ve değerlerinin yaşatılmasında önder ve örnek olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	D. Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim					
88	Düzenli olarak gündemi takip ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
89	Okulun eğitim öğretim gündemini etkileyecek konularla ilgili detaylı bilgi için araştırma yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
90	Doğru bilgiye ulaşmak için bilgi kirliliği konusunda gerekli farkındalığı yaratırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	E. Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme					
91	Merkezi ve yerel kamu kuruluşlarıyla gelişim ihtiyaçlarına paralel olarak uygun bağlantılar geliştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
92	Kamu kurumlarından beslenme, sağlık, kantin vb. hizmetleri için destek alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
93	Kamu kurumlarının desteği ile fiziki alanları iyileştiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
94	Sivil toplum kuruluşlarıyla yasal çerçeve içerisinde iş birliği yaparım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	F. Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme					
95	Eğitim-öğretim ile ilgili sorunların çözümünde çalışanlar ve paydaşlarla birlikte hareket ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
96	Çalışanların kurumu sahiplenmesini ve problemler karşısında kendini sorumlu hissetmesini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
97	Okul personelinin iş doyumu sağlamasına önem veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	G. Mesleki koçluk ve profesyonalizm					
98	Okulda hem öğretmen ihtiyaçlarını hem de okul hedeflerini karşılayan mesleki gelişimi desteklerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
99	Öğretmen liderliğini tanır ve öğretmenleri mesleki gelişim fırsatlarının tasarım ve uygulamasına dahîl ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
100	Yeni öğretmenlerin başkaları tarafından desteklendiği ve danışmanlık yapıldığı bir kültür yaratırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
101	Mentörlük becerilerini bilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
III.	İnsani Yeterlikler					
	A. Olumlu kişilik özellikleri ve güdüleyici davranışlar sergileyebilme					
102	Faaliyetlere paydaşların gönüllü katılımını sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
103	Çalışanların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
104	Çevremdekilere hoşgörülü davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
105	Nezaket kurallarına uygun davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
106	Sorunlara çözüm odaklı yaklaşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
107	Uzlaşmacıyım ve çatışmalara arabuluculuk yaparak çözüm getiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	B. İletişim becerileri sergileyebilme					
108	Beden dilini doğru ve etkili kullanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
109	Empati kurar ve ikna edici davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
110	İletişimde açık ve anlaşılır davranırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	C. Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme					
111	Özdenetim mekanizmamı kullanarak duygularımı kontrol edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

112	Duygularım ve nedenleri konusunda öz değerlendirme yaparak analiz edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
113	İnsanların duygularını önemser ve takip edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Ç. Kararlara katılım sağlayabilme					
114	Paydaşların görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam oluştururum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
115	Görüşülecek konular hakkında paydaşları önceden bilgilendiririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
116	Karar alma sürecinde demokratik süreçleri esas alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Teşekkür Ederim.

KOYYE (ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME ENVANTERİ)

Sayın Öğretmenim

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını, okul yöneticilerinin yeterliklerine göre saptamaktır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde ise okul yöneticinizin yeterlikleri bulunmaktadır. Anket maddelerine vereceğiniz cevaplar, araştırmanın nesnelliği açısından önemlidir. Araştırma sonuçları, bilimsel amaçla kullanılacağından dolayı, lütfen kimliğinizi belirten herhangi bir şey yazmayınız. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz: 1. ( ) Erkek 2. ( ) Kadın

2. Medeni Durumunuz: 1. ( ) Bekar 2. ( ) Evli

3. Yaşınız: 1. ( ) 21–30 2. ( ) 31–40 3. ( ) 41–50 4. ( ) 51 +

4. Çalıştığınız Okul: 1. ( ) İlkokul 2. ( ) Ortaokul 3. ( ) Lise

5. Mesleki Kıdeminiz: 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21-30 yıl 4. ( ) 31 +

6. Branşınız: 1. ( ) Sınıf öğretmeni 2. ( ) Türkçe–Sosyal Alanlar 3. ( ) Matematik–Fen Bilimleri 4. ( ) Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, 5. ( ) Diğer Beden Eğitimi)

7. Öğretmenlik deneyiminiz: 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21-30 yıl 4. ( ) 31+

8. Yöneticilik deneyiminiz: 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21+ 4. ( ) Yok

9. Eğitim durumunuz: 1. ( ) Ön lisans 2. ( ) Lisans 3. ( ) Yüksek lisans 4. ( ) Doktora

BÖLÜM II

	Aşağıdaki yeterliklere, görev yaptığınız okulun yöneticisinin, ne düzeyde sahip olduğunu, numaralandırılmış madde karşılarındaki kutucuklardan sizce en uygun olanına (X) işareti koyarak işaretleyiniz. Örnek: Benim okul yöneticim; eğitim ortamlarının teknolojik alt yapısını kurar ve kullanımını destekler.	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
I.	Teknik ve Yönetsel Yeterlikler					
	A. Okul için gerekli donanımı sağlama					
1	Eğitim ortamlarının teknolojik alt yapısını kurar ve kullanımını destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

2	Okulun teknolojik donanımının düzenli bakımlarının yapılarak kullanıma hazır halde bulundurulmasını takip eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	İhtiyaç duyulan araç, gereç ve donanım için çevreyle iş birliği yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	B. Öğrenme ortamlarını hazırlama					
4	Eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde öğretmen-öğrenci-veli iş birliğini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Öğretimin verimli olması için elde bulunan tüm kaynakları eğitim-öğretim hizmetine sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Eğitim ortamlarının hazırlanması için görev ve sorumlulukları dağıtır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	C. Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama					
7	Bakım-onarım işlerini zamanında ve eğitimi aksatmayacak şekilde planlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Geri dönüşüm, mekân ve donanımların sağlıklı kullanılması için gerekli tedbirleri alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Eğitim ortamlarının temiz, düzenli ve estetik olması için gerekli düzenlemeleri yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Ç. Planlama yapabilme					
10	Planlama yaparken alternatif seçenekleri belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Planlama yaparken en uygun seçeneğe karar verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Esnek ve yenilenebilir planlar oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	D. Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme					
13	Okulla ilgili nöbet ve güvenlik tedbirlerini alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Güvenlik ekipmanlarının bakımının yapılarak kullanıma hazır bulundurulmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okulun güvenlik ile ilgili iş ve işlemlerini mevzuatına uygun olarak yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	E. Mesleki gelişmeleri takip edebilme					
16	Bakanlık politika ve uygulamalarının duyurulmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Görev alanı ile ilgili yetkili mercilere mevzuat önerileri sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Eğitimle ilgili literatürdeki gelişmeleri takip eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	F. Okul aile iş birliğini sağlama					
19	Veli-öğretmen iletişiminin sağlıklı olarak kurulması için gerekli ortamı hazırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Veli ile yapılacak işbirliklerini belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Veliler arasında görev ve sorumlulukların paylaşılmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	G. Okul ve çevre iş birliğini sağlama					
22	Çevrenin desteğini sağlayabilmek için çevrenin ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Çevredeki olanakları belirler kurum için iş birliği yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Hizmet sunduğum çevreyi tanır ve kurumunu çevreye tanıtır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	H. Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme					
25	Kriz yönetimi ve eylem planları hazırlar ve/veya uygulamaya hazırlık yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Acil durumlar için gerekli malzemelerin hazırlanmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Tatbikatları gerektiği gibi uygular ve eksiklikler için değerlendirme yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Kriz yönetimine ilişkin çalışanları bilgilendirmeye yönelik eğitim ve bilgilendirme toplantıları düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Kurum içi olası riskleri tanımlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	I. İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme					

30	Görev dağılımında çalışanların ilgi, istek ve niteliklerini dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	İnsan gücü planlaması yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Çalışanlara performanslarına ilişkin geri bildirimde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Personeli özlük hakları konusunda bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	İ. Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme					
34	Çalışanların bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıracak ortamlar oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Çalışanlarının bilgi birikimlerini ve niteliklerini geliştirmeye yönelik fırsatlar tanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	Çalışanlarının bilgi ve becerilerini diğer personelle paylaşmaları için ortam hazırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	J. Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme					
37	Harcamaları hazırlanan planlama doğrultusunda yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	İhtiyaçları verimlilik ve kaliteyi dikkate alarak karşılar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Kaynakları ve öncelikli ihtiyaçları dikkate alarak bütçeyi planlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	K. Kurumu temsil edebilme					
40	Davranışlarıyla kurum ve çevresindekilere örnek olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Kurum temsiline sosyal yaşamda da dikkat eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	Protokol kurallarını bilir ve uygular.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	L. İnceleme denetleme işlerini yürütebilme					
43	Şikâyetleri usulüne göre değerlendirerek sonuçlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	Mevzuata uygun kurum içi denetimi yapar ve geribildirim verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	Denetim sonunda ihtiyaç tespit edilmişse ihtiyaçların giderilmesini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	M. İzleme ve değerlendirme yapabilme					
46	Öğrencilerin akademik başarılarını izler ve değerlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek amacıyla çalışanlarla sürekli iletişim kurar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine ait bilgilerin zamanında kayıt altına alınması için gerekli önlemleri alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	Çalışanların ve paydaşların öğretimsel gereksinimlerini belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50	Öz değerlendirme yaparak kendini değerlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	N. Kurumu örgütleyebilme					
51	Birbirine yakın faaliyetleri gruplandırarak uzmanlaşmayı ve verimliliği sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52	Çalışanlara verilen yetki ve sorumluluğun sınırlarını belirleyerek görev dağılımını dengeli yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53	Yetkileri belirli oranda astlarımla paylaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	O. Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama					
54	Hesap verilebilirlik ilkesi (şeffaflık-saydamlık) doğrultusunda çalışabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
55	Faaliyetler hakkında paydaşlarıma zamanında açıklama yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
56	Faaliyetlerimi kamu yararını gözeterek yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Ö. Etik ilke ve kurallara riayet etme					
57	Çalışanlar için evrensel değerlerle uyumlu etik ilkeleri belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
58	Görev ve sorumlulukları etik ilkelere uygun olarak yerine getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

59	Demokratik ve adil bir kurum iklimi oluşturabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	P. Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği					
60	Yaşam şekilleri veya inançlar nedeniyle ayrımcılık yapmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
61	Farklı kültürden gelen çalışanların birbirleriyle tanışmasını/kaynaşmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
62	Farklılıkları problem olarak görmez ve kuruma yönelik tehdit olarak algılamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
63	Farklılıklara karşı tutum geliştirme ve kapsayıcı/eşitlikçi eğitim liderliği yaparak model olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	R. Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme					
64	Farklı görüşlere eşit mesafede tutum sergileyerek eleştiriye açık davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
65	İnanç ve düşüncelere saygılıdır ve önyargılı davranmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
66	Okuldaki herkesin eşit şartlarda imkânlardan eşit faydalanmasını sağlayacak tedbirler alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	S. Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma					
67	Sorunların çözümüne ilişkin alternatif seçenekler oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
68	Sorunları tanımlar ve sorunlarla ilgili bilgi toplar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
69	Çözüm seçeneklerini değerlendirerek en uygun olanını belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Ş. Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme					
70	Çevrenin politik gündemi ve okuldaki yansımalarını takip eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
71	Okulundaki farklı öğrencilerin eğitim hizmetlerinde adil ve eşit bir yaklaşım sergiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
72	Okul toplumunun farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle velilerin eşit ve adil katılımları için liderlik yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	T. AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme					
73	Okul ve bağlı kuruluşların projelerini takip eder ve katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
74	Ulusal ve uluslararası yarışmalara ve projelere katılımı teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
75	AR-GE Çalışmaları için girişimlerde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
II.	Kavramsal Yeterlikler					
	A. Değişimi yönetebilme ve uyum					
76	Kurumu sürekli gelişmeye açıkhâle getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
77	Eylem yönelimlidir, değişimlere hızlı tepki verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
78	Değişimin gerekliliği ve elde edilecek yararlar konusunda çalışanları eğiterek kurumu değişime hazırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	B. Liderlik davranışlarını gösterebilme					
79	Cesur davranır, gerektiğinde risk alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
80	Kurguladığı vizyonu çevresindekilere iletir ve paylaşılmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
81	Yeniliklere açıktır ve üretir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	C. Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme					
82	Okulun vizyonunun paydaşların katılımıyla güncellenmesini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
83	Okulun vizyon, misyon, ilke ve değerlerini okul ortamında görünür kılar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
84	Okulun vizyon, misyon, ilke ve değerlerini paydaş katılımıyla oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	Ç. Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme					
85	Kurum kültürünü geliştirmeye yönelik simge ve semboller oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

86	Kültürel gelişimi destekleyen eğitim programlarına katılımı teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
87	Kurum kültürü ve değerlerinin yaşatılmasında önder ve örnek olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	D. Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim					
88	Düzenli olarak gündemi takip eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
89	Okulun eğitim öğretim gündemini etkileyecek konularla ilgili detaylı bilgi için araştırma yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
90	Doğru bilgiye ulaşmak için bilgi kirliliği konusunda gerekli farkındalığı yaratır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	E. Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme					
91	Merkezi ve yerel kamu kuruluşlarıyla gelişim ihtiyaçlarına paralel olarak uygun bağlantılar geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
92	Kamu kurumlarından, beslenme, sağlık, kantin vb. hizmetleri için destek alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
93	Kamu kurumlarının desteği ile fiziki alanları iyileştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
94	Sivil toplum kuruluşlarıyla yasal çerçeve içerisinde iş birliği yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	F. Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme					
95	Eğitim-öğretim ile ilgili sorunların çözümünde çalışanlar ve paydaşlarla birlikte hareket eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
96	Çalışanların kurumu sahiplenmesini ve problemler karşısında kendini sorumlu hissetmesini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
97	Okul personelinin iş doyumu sağlamasına önem verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	G. Mesleki koçluk ve profesyonalizm					
98	Okulda hem öğretmenlerin ihtiyaçlarını hem de okul hedeflerini karşılayan mesleki gelişimi destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
99	Öğretmen liderliğini tanır ve öğretmenleri mesleki gelişim fırsatlarının tasarım ve uygulamasına dahil eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
100	Yeni öğretmenlerin başkaları tarafından desteklendiği ve danışmanlık yapıldığı bir kültür yaratır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
101	Mentorluk becerilerini bilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
III.	İnsani Yeterlikler					
	A. Olumlu kişilik özellikleri ve güdüleyici davranışlar sergileyebilme					
102	Faaliyetlere çalışanların ve paydaşların gönüllü katılımını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
103	Çalışanların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
104	Çevresindekilere hoşgörülü davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
105	Nezaket kurallarına uygun davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
106	Sorunlara çözüm odaklı yaklaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
107	Uzlaşmacıdır ve çatışmalara arabuluculuk yaparak çözüm getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	B. İletişim becerileri sergileyebilme					
108	Beden dilini doğru ve etkili kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
109	Empati kurar ve ikna edici davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
110	İletişimde açık ve anlaşılır davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
	C. Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme					
111	Öz denetim mekanizmasını kullanarak duygularını kontrol edebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
112	Duyguları ve nedenleri konusunda öz değerlendirme yaparak analiz eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
113	İnsanların duygularını önemser ve takip edebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	Ç. Kararlara katılım sağlayabilme					
114	Paydaşların görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
115	Görüşülecek konular hakkında paydaşları önceden bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
116	Karar alma sürecinde demokratik süreçleri esas alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Teşekkür ederim.

KOYYE (OAB VELİ DEĞERLENDİRME ENVANTERİ)

Sayın Okul Aile Birliği Yönetim Kurulu Üyesi Veli

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemektir. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde ise yeterlik alanlarına göre sorular bulunmaktadır. Anket maddelerine vereceğiniz cevaplar, araştırmanın nesnelliği açısından önemlidir. Araştırma sonuçları, bilimsel amaçla kullanılacağından dolayı, lütfen kimliğinizi belirten herhangi bir şey yazmayınız. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz: 1. ( ) Erkek 2. ( ) Kadın

2. Medeni Durumunuz: 1. ( ) Bekar 2. ( ) Evli

3. Yaşınız: 1. ( ) 21–30 2. ( ) 31–40 3. ( ) 41–50
4. ( ) 51 +

4. Kaç yıldan beri bu okulda velisiniz: 1. ( ) 1 yıl 2. ( ) 2 yıl 3. ( ) 3 yıl
4. ( ) 4 yıl+

6. Mesleğiniz: 1. ( ) Memur 2. ( ) İşçi 3. ( ) Serbest çalışan
4. ( ) Çiftçi 5. ( ) Akademik personel
6. Diğer (lütfen yazınız……)

8. Yöneticilik deneyiminiz (varsa): 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21-30 yıl
4. ( ) 31+ 5. ( ) Diğer

9. Eğitim durumunuz: 1. ( ) İlkokul 2. ( ) Ortaokul 3. ( ) Lise
4. ( ) Ön lisans 5. ( ) Lisans 6. ( ) Lisansüstü

BÖLÜM II

	Aşağıdaki yeterliklere, çocuğunuzun öğrenim gördüğü okulun yöneticisinin, ne düzeyde sahip olduğunu, numaralandırılmış maddelere sizce en uygun olanın tıklayarak işaretleyiniz. Not: Bilginizin olmadığını düşündüğünüz maddelerde "Fikrim yok" seçeneği işaretleyiniz.	Fikrim yok	Hiç katılmıyorum	Az katılıyorum	Orta düzeyde katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
I.	Teknik ve Yönetsel Yeterlikler						
	A. Okul için gerekli donanımı sağlama						
1	Eğitim ortamlarının teknolojik alt yapısını kurar ve kullanımını destekler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
2	Okulun teknolojik donanımının düzenli bakımlarının yapılarak kullanıma hazır halde bulundurulmasını takip eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
3	İhtiyaç duyulan araç, gereç ve donanım için çevreyle iş birliği yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

	B. Öğrenme ortamlarını hazırlama						
4	Eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde öğretmen-öğrenci-veli iş birliğini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
5	Öğretimin verimli olması için elde bulunan tüm kaynakları eğitim-öğretim hizmetine sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
6	Eğitim ortamlarının hazırlanması için görev ve sorumlulukları dağıtır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	C. Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama						
7	Bakım-onarım işlerini zamanında ve eğitimi aksatmayacak şekilde planlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
8	Geri dönüşüm, mekân ve donanımların sağlıklı kullanılması için gerekli tedbirleri alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
9	Eğitim ortamlarının temiz, düzenli ve estetik olması için gerekli düzenlemeleri yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Ç. Planlama yapabilme						
10	Planlama yaparken alternatif seçenekleri belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
11	Planlama yaparken en uygun seçeneğe karar verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
12	Esnek ve yenilenebilir planlar oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	D. Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme						
13	Okulla ilgili nöbet ve güvenlik tedbirlerini alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
14	Güvenlik ekipmanlarının bakımının yapılarak kullanıma hazır bulundurulmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
15	Okulun güvenlik ile ilgili iş ve işlemlerini mevzuatına uygun olarak yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	E. Mesleki gelişmeleri takip edebilme						
16	Bakanlık politika ve uygulamalarının duyurulmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
17	Görev alanı ile ilgili yetkili mercilere mevzuat önerileri sunar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
18	Eğitimle ilgili literatürdeki gelişmeleri takip eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	F. Okul aile iş birliğini sağlama						
19	Veli-öğretmen iletişiminin sağlıklı olarak kurulması için gerekli ortamı hazırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
20	Veli ile yapılacak işbirliklerini belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
21	Veliler arasında görev ve sorumlulukların paylaşılmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	G. Okul ve çevre iş birliğini sağlama						
22	Çevrenin desteğini sağlayabilmek için çevrenin ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
23	Çevredeki olanakları belirler kurum için iş birliği yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
24	Hizmet sunduğu çevreyi tanır ve kurumunu çevreye tanıtır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	H. Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme						
25	Kriz yönetimi ve eylem planları hazırlar ve/veya uygulamaya hazırlık yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
26	Acil durumlar için gerekli malzemelerin hazırlanmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
27	Tatbikatları gerektiği gibi uygular ve eksiklikler için değerlendirme yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
28	Kriz yönetimine ilişkin çalışanları bilgilendirmeye yönelik eğitim ve bilgilendirme toplantıları düzenler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
29	Kurum içi olası riskleri tanımlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	I. İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme						
30	Görev dağılımında çalışanların ilgi, istek ve niteliklerini dikkate alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
31	İnsan gücü planlaması yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

32	Çalışanlara performanslarına ilişkin geri bildirimde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
33	Beraber çalıştığı kişileri görev ve hakları konusunda bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	İ. Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme						
34	Çalışanların bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıracak ortamlar oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
35	Çalışanlarının bilgi birikimlerini ve niteliklerini geliştirmeye yönelik fırsatlar tanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
36	Çalışanlarının bilgi ve becerilerini diğer personelle paylaşmaları için ortam hazırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
37	Harcamaları hazırlanan planlama doğrultusunda yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
38	İhtiyaçları verimlilik ve kaliteyi dikkate alarak karşılar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
39	Kaynakları ve öncelikli ihtiyaçları dikkate alarak bütçeyi planlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	K. Kurumu temsil edebilme						
40	Davranışlarıyla kurum ve çevresindekilere örnek olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
41	Kurum temsiline sosyal yaşamda da dikkat eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
42	Protokol kurallarını bilir ve uygular.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	L. İnceleme denetleme işlerini yürütebilme						
43	Şikâyetleri usulüne göre değerlendirerek sonuçlandırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
44	Mevzuata uygun kurum içi denetimi yapar ve geribildirim verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
45	Denetim sonunda ihtiyaç tespit edilmişse ihtiyaçların giderilmesini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	M. İzleme ve değerlendirme yapabilme						
46	Öğrencilerin akademik başarılarını izler ve değerlendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
47	Öğrencilerin gelişimini değerlendirmek amacıyla çalışanlarla sürekli iletişim kurar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
48	Öğrencilerin kişisel ve sosyal gelişimlerine ait bilgilerin zamanında kayıt altına alınması için gerekli önlemleri alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
49	Çalışanların ve paydaşların öğretimsel gereksinimlerini belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
50	Öz değerlendirme yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	N. Kurumu örgütleyebilme						
51	Birbirine yakın faaliyetleri gruplandırarak uzmanlaşmayı ve verimliliği sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
52	Çalışanlara verilen yetki ve sorumluluğun sınırlarını belirleyerek dağılımını dengeli yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
53	Yetkileri belirli oranda astlarımla paylaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	O. Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama						
54	Hesap verilebilirlik ilkesi (şeffaflık-saydamlık) doğrultusunda çalışabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
55	Faaliyetler hakkında paydaşlarıma zamanında açıklama yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
56	Faaliyetlerimi kamu yararını gözeterek yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Ö. Etik ilke ve kurallara riayet etme						
57	Çalışanlar için evrensel değerlerle uyumlu etik ilkeleri belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
58	Görev ve sorumlulukları etik ilkelere uygun olarak yerine getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
59	Demokratik ve adil bir kurum iklimi oluşturabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	P. Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği						
60	Yaşam şekilleri veya inançlar nedeniyle ayrımcılık yapmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

61	Farklı kültürden gelen çalışanların birbirleriyle tanışmasını/kaynaşmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
62	Farklılıkları problem olarak görmez ve kuruma yönelik tehdit olarak algılamaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
63	Farklılıklara karşı tutum geliştirme ve kapsayıcı/eşitlikçi eğitim liderliği yaparak model olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	R. Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme						
64	Farklı görüşlere eşit mesafede tutum sergileyerek eleştiriye açık davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
65	İnanç ve düşüncelere saygılıdır ve önyargılı davranmaz.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
66	Okuldaki herkesin eşit şartlarda imkânlardan eşit faydalanmasını sağlayacak tedbirler alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	S. Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma						
67	Sorunların çözümüne ilişkin alternatif seçenekler oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
68	Sorunları tanımlar ve sorunlarla ilgili bilgi toplar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
69	Çözüm seçeneklerini değerlendirerek en uygun olanını belirler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Ş. Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme						
70	Çevrenin politik gündemi ve okuldaki yansımalarını takip eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
71	Okulundaki farklı öğrencilerin eğitim hizmetlerinde adil ve eşit bir yaklaşım sergiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
72	Okul toplumunun farklı kültürel özelliklere sahip öğrencilerle velilerin eşit ve adil katılımları için liderlik yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	T. AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme						
73	Okul ve bağlı kuruluşların projelerini takip eder ve katılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
74	Ulusal ve uluslararası yarışmalara ve projelere katılımı teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
75	AR-GE Çalışmaları için girişimlerde bulunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
II.	Kavramsal Yeterlikler						
	A. Değişimi yönetebilme ve liderlik						
76	Kurumu sürekli gelişmeye açıkhâle getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
77	Eylem yönelimlidir, değişimlere hızlı tepki verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
78	Cesur davranır, gerektiğinde risk alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	B. Vizyon belirleme ve entelektüel gelişim						
79	Okulun vizyon, misyon, ilke ve değerlerini paydaş katılımıyla oluşturur ve günceller.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
80	Okul vizyonunu çevresindekilere iletir ve paylaşılmasını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
81	Gündemi takip eder ve okulun eğitim öğretim gündemini etkileyecek konular hakkında bilgi paylaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
82	Doğru bilgiye ulaşmak için bilgi kirliliği konusunda gerekli farkındalığı yaratır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	C. Kurum kültürü ve öğretimsel kültür oluşturma						
83	Kültürel gelişimi destekleyen eğitim programlarına katılımı teşvik eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
84	Kurum kültürü ve değerlerinin yaşatılmasında önder ve örnek olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
85	Eğitim-öğretim ile ilgili sorunların çözümünde çalışanlar ve paydaşlarla birlikte hareket eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	D. Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme						
86	Merkezi ve yerel kamu kuruluşlarıyla gelişim ihtiyaçlarına paralel olarak uygun bağlantılar geliştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
87	Kamu kurumlarından (beslenme, sağlık, kantin vb) destek alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
88	Kamu kurumlarının desteği ile fiziki alanları iyileştirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

89	Sivil toplum kuruluşlarıyla yasal çerçeve içerisinde iş birliği yapar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
III.	İnsani Yeterlikler						
	A. Olumlu kişilik özellikleri ve güdüleyici davranışlar sergileyebilme						
90	Faaliyetlere çalışanların ve paydaşların gönüllü katılımını sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
91	Çalışanların kendilerini rahat ve güvende hissetmelerini sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
92	Çevresindekilere hoşgörülü davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
93	Nezaket kurallarına uygun davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
94	Sorunlara çözüm odaklı yaklaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
95	Uzlaşmacıdır ve çatışmalara arabuluculuk yaparak çözüm getirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	B. İletişim becerileri sergileyebilme						
96	Beden dilini doğru ve etkili kullanır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
97	Empati kurar ve ikna edici davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
98	İletişimde açık ve anlaşılır davranır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	C. Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme						
99	Öz denetim mekanizmasını kullanarak duygularını kontrol edebilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
100	Duyguları ve nedenleri konusunda öz değerlendirme yaparak analiz eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
101	İnsanların duygularını önemser ve takip eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	Ç. Kararlara katılım sağlayabilme						
102	Paydaşların görüşlerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir ortam oluşturur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
103	Görüşülecek konular hakkında paydaşları önceden bilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
104	Karar alma sürecinde demokratik süreçleri esas alır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

Teşekkür Ederim.

EK 3. KOYYA Anketleri

KOYYA Geleneksel Anket (Okul Yöneticileri Öz Değerlendirme)

Sayın Okul Yöneticisi

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını saptamaktır. Anket 2 bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde demografik bilgiler, ikinci bölümünde ise okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirleme soruları ve öğrenme ihtiyacı hissettikleri konuları yazmaları beklenilen bir tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Anket maddelerine vereceğiniz cevaplar, araştırmanın nesnelliği açısından önemlidir. Araştırma sonuçları, bilimsel amaçla kullanılacağından dolayı, lütfen kimliğinizi belirten herhangi bir şey yazmayınız. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz: 1. ( ) Erkek 2. ( ) Kadın

2. Medeni Durumunuz: 1. ( ) Bekâr 2. ( ) Evli

3. Yaşınız: 1. ( ) 21–30 2. ( ) 31–40 3. ( ) 41–50 4. ( ) 51 +

4. Çalıştığınız Okul: 1. ( ) İlkokul 2. ( ) Ortaokul 3. ( ) Lise

5. Mesleki Kıdeminiz: 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21-30 yıl 4. ( ) 31 +

6. Branşınız: 1. ( ) Sınıf öğretmeni 2. ( ) Türkçe–Sosyal Alanlar 3. ( ) Matematik–Fen Bilimleri 4. ( ) Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi 5. ( ) Diğer

7. Öğretmenlik deneyiminiz: 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21-30 yıl 4. ( ) 31+

8. Yöneticilik deneyiminiz: 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21-30 yıl 4. ( ) 31+

9. Eğitim durumunuz: 1. ( ) Ön lisans 2. ( ) Lisans 3. ( ) Yüksek lisans 4. ( ) Doktora

10. Daha önce okul yöneticiliği hakkında hizmet içi eğitime katıldınız mı?

1. ( ) Evet 2. ( ) Hayır

11. Eğer cevabınız “evet” ise; bu eğitimin size hangi düzeyde katkısı oldu?

1. ( ) Hiç
2. ( ) Az
3. ( ) Orta
4. ( ) Çok
5. ( ) Tam

BÖLÜM II

	Aşağıdaki konu başlıklarından, hangi düzeyde eğitim ihtiyacı hissettiğinizi belirtiniz.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1	Okul için gerekli donanımı sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrenme ortamlarını hazırlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Planlama yapabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okul aile iş birliğini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Kurumu temsil edebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İzleme ve değerlendirme yapabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Kurumu örgütleyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Etik ilke ve kurallara riayet etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Değişimi yönetebilme ve uyum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Liderlik davranışlarını gösterebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim					

29	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	İletişim becerileri sergileyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Kararlara katılım sağlayabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Bölüm 2'de yer almayan ancak sizce hizmet içi eğitim alınması gereken konu varsa, lütfen aşağıdaki boşluğa YAZINIZ. (Not: Hizmet içi eğitim konuları "Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Liderlik, Motivasyon, Çatışma Yönetimi, Denetim, Planlama, Ekonomi, Kaynak Yaratma" gibi eğitim ve okul yönetimi alanı vb. ile ilgili olmalıdır.)

1. ……

2. ……

3. ……

4. ……

5. ……

Teşekkür ederim.

KOYYA Geleneksel Anket (Öğretmen Değerlendirme)

Sayın Öğretmenim,

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını saptamaktır. Okul yöneticinizin eğitim ihtiyacını belirlemeye yardımcı olmak amacıyla hazırladığımız anket 2 bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde size ait demografik bilgiler, ikinci bölümünde ise okul yöneticinizin sizin görüşlerinize göre hizmet içi eğitim ihtiyacını belirleme soruları ve bu konu ile ilgili bir tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Anket maddelerine vereceğiniz cevaplar, araştırmanın nesnelliği açısından önemlidir. Araştırma sonuçları, bilimsel amaçla kullanılacağından dolayı, lütfen kimliğinizi belirten herhangi bir şey yazmayınız. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz: 1. ( ) Erkek 2. ( ) Kadın

2. Medeni Durumunuz: 1. ( ) Bekâr 2. ( ) Evli

3. Yaşınız: 1. ( ) 21–30 2. ( ) 31–40 3. ( ) 41–50 4. ( ) 51 +

4. Çalıştığınız Okul: 1. ( ) İlkokul 2. ( ) Ortaokul 3. ( ) Lise

5. Mesleki Kıdeminiz: 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21-30 yıl 4. ( ) 31 +

6. Branşınız: 1. ( ) Sınıf öğretmeni 2. ( ) Türkçe–Sosyal Alanlar 3. ( ) Matematik–Fen Bilimleri 4. ( ) Güzel Sanatlar (Resim, Müzik, Beden Eğitimi) 5. ( ) Diğer

7. Yöneticilik deneyiminiz (varsa): 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21-30 yıl 4. ( ) 31+ 5. ( ) Yok

8. Eğitim durumunuz: 1. ( ) Ön lisans 2. ( ) Lisans 3. ( ) Yüksek lisans 4. ( ) Doktora

9. Daha önce aldığınız eğitimlerde okul yönetimi hakkında bir eğitim deneyiminiz oldu mu?

1. ( ) Evet 2. ( ) Hayır

10. Eğer cevabınız "evet" ise; bu eğitim, sizin okul yöneticinizle ortak çalışmalarınızda hangi düzeyde katkısı oldu?

1. ( ) Hiç
2. ( ) Az
3. ( ) Orta
4. ( ) Çok
5. ( ) Tam

BÖLÜM II

	Aşağıdaki konu başlıklarından, sizce okul yöneticinizin hangi düzeyde eğitim ihtiyacı olabileceğini belirtiniz.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1	Okul için gerekli donanımı sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrenme ortamlarını hazırlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Planlama yapabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Okul aile iş birliğini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Sosyal çevre ve okul ile iş birliğini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Kurumu temsil edebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İzleme ve değerlendirme yapabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Kurumu örgütleyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Etik ilke ve kurallara riayet etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Değişimi yönetebilme ve uyum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Liderlik davranışlarını gösterebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

31	Mesleki koçluk ve profesyonalizm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Olumlu kişilik özellikleri ve motive edici davranışlar sergileyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	İletişim becerileri sergileyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	Kararlara katılım sağlayabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Bölüm 2'de yer almayan ancak sizce hizmet içi eğitim alınması gereken konu varsa, lütfen aşağıdaki boşluğa YAZINIZ. (Not: Hizmet içi eğitim konuları "Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Liderlik, Motivasyon, Çatışma Yönetimi, Denetim, Planlama, Ekonomi, Kaynak Yaratma" gibi eğitim ve okul yönetimi alanı vb. ile ilgili olmalıdır.)

1……

2……

3……

4……

5……

Teşekkür ederim.

KOYYA Geleneksel Anket (Veli Değerlendirme)

Sayın Okul Aile Birliği Yönetim Kurulu Üyesi Veli

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını saptamaktır. Okul yöneticinizin eğitim ihtiyacını belirlemeye yardımcı olmak amacıyla hazırladığımız anket 2 bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde size ait demografik bilgiler, ikinci bölümünde ise okul yöneticinizin sizin görüşlerinize göre hizmet içi eğitim ihtiyacını belirleme soruları ve bu konu ile ilgili bir tane açık uçlu soru bulunmaktadır. Anket maddelerine vereceğiniz cevaplar, araştırmanın nesnelliği açısından önemlidir. Araştırma sonuçları, bilimsel amaçla kullanılacağından dolayı, lütfen kimliğinizi belirten herhangi bir şey yazmayınız. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR

BÖLÜM I

1. Cinsiyetiniz: 1. ( ) Erkek 2. ( ) Kadın

2. Medeni Durumunuz: 1. ( ) Bekâr 2. ( ) Evli

3. Yaşınız: 1. ( ) 21–30 2. ( ) 31–40 3. ( ) 41–50 4. ( ) 51+

4. Kaç yıldan beri bu okulda velisiniz: 1. ( ) 1 yıl 2. ( ) 2 yıl 3. ( ) 3 yıl 4. ( ) 4+

6. Mesleğiniz: 1. ( ) Memur 2. ( ) İşçi 3. ( ) Serbest çalışan 4. ( ) Çiftçi 5. ( ) Akademik personel 6. Diğer (lütfen yazınız …….……)

8. Yöneticilik deneyiminiz (varsa): 1. ( ) 1-10 yıl 2. ( ) 11-20 yıl 3. ( ) 21-30 yıl 4. ( ) 31+ 5. ( ) Yok

9. Eğitim durumunuz: 1. ( ) İlkokul 2. ( ) Ortaokul 3. ( ) Lise 4. ( ) Önlisans 5. ( ) Lisans 6. ( ) Lisansüstü

BÖLÜM II

	Aşağıdaki yeterliklere, çocuğunuzun öğrenim gördüğü okulun yöneticisinin, ne düzeyde sahip olduğunu, numaralandırılmış madde karşılarındaki kutucuklardan sizce en uygun olanına (X) işareti koyarak işaretleyiniz.	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
1	Okul için gerekli donanımı sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Öğrenme ortamlarını hazırlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Planlama yapabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Mesleki gelişmeleri takip edebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

7	Okul aile iş birliğini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okul ve sosyal çevre ile iş birliğini sağlama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Kurumu temsil edebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	İnceleme denetleme işlerini yürütebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	İzleme ve değerlendirme yapabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Kurumu örgütleyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Hesap verilebilirlik ilkelerini uygulama	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Etik ilke ve kurallara riayet etme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Değişimi yönetebilme ve uyum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Liderlik davranışlarını gösterebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Olumlu kişilik özellikleri ve güdüleyici davranışlar sergileyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	İletişim becerileri sergileyebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	Kararlara katılım sağlayabilme	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Bölüm 2'de yer almayan ancak sizce hizmet içi eğitim alınması gereken konu varsa, lütfen aşağıdaki boşluğa YAZINIZ. (Not: Hizmet içi eğitim konuları "Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Liderlik, Motivasyon, Çatışma Yönetimi, Denetim, Planlama, Ekonomi, Kaynak Yaratma" gibi eğitim ve okul yönetimi alanı vb. ile ilgili olmalıdır.)

1……

2……

3……

4……

5……

TEŞEKKÜRLER

EK 4. Kritik Olay Tekniği Veri Toplama Protokolü

OKUL YÖNETİCİSİ EĞİTİM İHTİYACI BELİRLEME KRİTİK OLAY VERİ TOPLAMA PROTOKOLÜ

Uygulama: Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını saptamaktır. Bu araştırmada, okul yöneticiniz ile çalışırken geçmişte deneyimlediğiniz/gözlemlediğiniz *olumlu olaylar* ve *olumsuz olayları* hatırladığınız kadar detaylandırarak anlatmanız beklenmektedir. Bunu yaparken görüşlerinizi, fikirlerinizi detaylı yazmayı unutmayın. İstediğiniz kadar olayı sıralayabilirsiniz; yazdığınız *olayların sayıca fazla olması, araştırmanın geçerliliği ve güvenirliği için son derece önemlidir.* Bu olayların okul yönetimi ile ilgili okul yönetimi, liderlik, insan ilişkileri, çatışma yönetimi, kaynakları etkili kullanabilme, öğretim ortamları vb. okul yönetimini doğrudan ilgili olaylar olmasına dikkat edilmesi gerekir.

A. Olumlu olaylar: Okul yöneticinizi gözlemlediğiniz/veya beraber deneyimlediğiniz olumlu bir olay düşünün ve detayları ile -mümkün olduğu kadar- hatırlamaya çalışın ve ilgili bölüme yazın.

B. Olumsuz olaylar: Okul yöneticinizi gözlemlediğiniz/veya beraber deneyimlediğiniz olumsuz bir olay düşünün ve detayları ile -mümkün olduğu kadar- hatırlamaya çalışın ve ilgili bölüme yazın.

Her iki durumu açıklarken aşağıdaki soruları da cevaplamanız size yardımcı olacaktır:

- Bu davranış sizde ne tür duygular yarattı? Ne düşündünüz ne hissettiniz?
- Bu davranış okula karşı tutumunuzu ne kadar hangi yönde etkiledi?
- Sıraladığınız olaylar içinde en çok unutamadığınız ve/veya etkilendiğiniz bir olayı seçin ve detayları ile açıklayın. Sizce bu olayda okul yöneticiniz sergilediği tutum hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce neden bu şeklide davrandı?
- Okul yöneticinizle çalıştığınız tüm zamanları düşünürseniz anlattığınız olayı ne kadar sıklıkta yaşadınız? (Bir kez veya 20 kez ve çok daha fazla gibi)

Örnek:

A. Olumlu Olaylar	B. Olumsuz Olaylar
1- Beni her gördüğünde selam verir; bu beni çok mutlu ediyor. Bana değer verildiğini hissettiriyor; okulda önemli olduğumu hissediyorum, bu okulda çalışmayı daha çok sevmemi sağlıyor. **2-** Resim öğretmenlerine ihtiyaçlarını sordu ve önerilerini istediğine şahit oldum. Daha önce de başka zümrelere benzer şekilde davrandı. İnsana güven veriyor.	**1-** Sınıflarda internet erişiminde sorunlar vardı; bunu birkaç defa iletmeme rağmen hala çözüm bulamadık. Bazı etkinlikler internet olmadığı için sağlıklı işlemiyor. Nedenini sorduğumda net bir cevap alamıyorum; bence bu ihtiyaç önemsenmiyor ve durum işlerimi zorlaştırıyor. **2-** Teneffüste okula girerken, telefonuna çok kısa cevap veren nöbetçi öğretmeni öğrencilerin içinde sertçe uyardı. Bana da aynı davranılması olasılığından rahatsız oldum. Motivasyonum düştü.

Araştırma sonuçları, bilimsel amaçla kullanılacağından dolayı, lütfen kimliğinizi belirten herhangi bir şey yazmayınız. Desteğiniz için teşekkür ederim.

*** Herhangi bir sorunuzu olursa adresinden bana kolaylıkla ulaşabilirsiniz

Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR

Yönerge: Hatırladığınız olayları, ilk maddeden başlayarak istediğiniz kadar sıralayarak yazabilirsiniz. Siz yazdıkça sayfa sayısı yazdıklarınıza göre artabilir.

HATIRLADIĞIM OLAYLAR

1.

EK 5. Alt Boyut Başlık Kısaltmaları

ALT BOYUT BAŞLIK KISALTMALARI

Kısaltma	Açıklama
TA	A. Okul için gerekli donanımı sağlama
TB	B. Öğrenme ortamlarını hazırlama
TC	C. Fiziki mekân ve donanımları iş sağlığı ve güvenlik bakımından hazırlama
TcC	Ç. Planlama yapabilme
TD	D. Okulun beslenme sağlık ve güvenlik konusunda uygulamalar yapabilme
TE	E. Mesleki gelişmeleri takip edebilme
TF	F. Okul aile iş birliğini sağlama
TG	G. Okul ve çevre iş birliğini sağlama
TH	H. Sivil savunma ile ilgili tedbirleri alabilme
TI	I. İnsan kaynaklarını etkili bir şekilde yönetebilme
TiI	İ. Çalışanların mesleki gelişimlerini yönetebilme
TJ	J. Mali kaynakları etkili bir şekilde yönetebilme
TK	K. Kurumu temsil edebilme
TL	L. İnceleme denetleme işlerini yürütebilme
TM	M. İzleme ve değerlendirme yapabilme
TN	N. Kurumu örgütleyebilme
TO	O. Hesap verebilirlik ilkelerini uygulama
ToO	Ö. Etik ilke ve kurallara riayet etme
TP	P. Farklılıkları yönetebilme ve kapsayıcı eğitim liderliği
TR	R. Sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterebilme
TS	S. Eleştirel düşünme yolu ile problem çözebilme ve karar alma
TsS	Ş. Kültür ile ilgili okul liderliği davranışlarını gösterebilme
TT	T. AR-GE ve proje faaliyetlerini yürütebilme
KA	A. Değişimi yönetebilme ve uyum
KB	B. Liderlik davranışlarını gösterebilme

KC	C. Vizyon belirleme ve buna uygun strateji geliştirme
KcC	Ç. Kurum kültürü oluşturma ve paydaşlara aktarabilme
KD	D. Dünya ve ülke gündemini takip edebilme ve entelektüel gelişim
KE	E. Diğer kurumlarla iş birliği ve ortaklık geliştirebilme
KF	F. Öğretimsel iklim ve öğrenme kültürü oluşturabilme
KG	G. Mesleki koçluk ve profesyonalism
IA	A. Olumlu kişilik özellikleri ve güdüleyici davranışlar sergileyebilme
IB	B. İletişim becerileri sergileyebilme
IC	C. Duygu kontrolünü gerçekleştirebilme
IcC	Ç. Kararlara katılım sağlayabilme

EK-6. Görüşme Formu

VELİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

OKUL YÖNETİCİSİ EĞİTİM İHTİYACI GÖRÜŞME SORULARI

YÖNERGE:

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyacını, okul yöneticilerinin yeterliklerine göre saptamaktır. Bu araştırmada, veri olarak kullanılmak üzere aşağıda, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve açık uçlu sorulardan oluşan sorular bulundurulmaktadır. Bu çalışmaya veri sağlayan katılımcı hakkındaki kişisel bilgiler ve beyanlar kesinlikle mahrem kalacaktır ve bu mahremiyet etik ve resmi uygulamalar vasıtasıyla güvence altına alınmıştır. Verilen cevapların doğruluğu ve tutarlılığı bu çalışmanın bilimsel amacına ulaşabilmesi açısından temel öneme sahiptir. Zaman ayırdığınız için ve katkılarınızdan dolayı teşekkürler.

Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR

SORULAR

1- Kendinizi kısaca tanıtır mısınız? Yaşınız; göreviniz, meslekteki kıdeminiz ne kadar? Ne kadar zamandır bu okuldasınız?

2- Daha önce okul yöneticilerinin eğitim ihtiyacını belirleme ile ilgili bir çalışmaya dâhil oldunuz mu? Oldunuz ise bu deneyiminize göre görüşleriniz nelerdir?

3- Okulunuz hakkında genel olarak görüşleriniz nedir? Okulun çevre-imkânlar-şartlar vb. konuları hakkında genel bir değerlendirmeniz nedir?

4- Okulunuzdaki velilerin, eğitime yaklaşımları iş birliği hakkında görüşleriniz nelerdir? Deneyimlediğiniz bazı olaylar oldu mu?

5- Okul yöneticisinin herhangi bir konuda eğitime ihtiyaç duyduğunu nasıl anlarsınız? Size göre bu ihtiyacın emareleri neler olabilir? Alan bilgisi, mevzuat vb konularda bilgi eksikliği fark ederseniz bunu nasıl tamamlamayı tercih ediyorsunuz?

6- Aşağıda okul yöneticinizin sorumluluk alanları ile ilgili başlıklar numaralandırılmıştır. Sizce okul yöneticisinin aşağıdaki tabloda numaralandırılmış konularda eğitim alması *gerekli* midir yoksa *gerekli değil* midir? Neden?
Lütfen her maddenin karşılığını işaretleyerek nedenlerini belirtiniz.

Konular		Gerekli	Gerekli değil	Çünkü;
1	Fiziki mekânları ve donanım sağlama			
2	Öğrenme ortamlarını hazırlama			
3	Planlama yapabilme			
4	Sağlık-güvenlik tedbirleri alma			
5	Denetleme ve mentörlük			
7	Okul-çevre-aile iş birliğini sağlama			
8	Kurum izleme değerlendirme yolu ile örgütleme			
9	Mali kaynakların etkili kullanabilme ve kaynak sağlama			
10	Şeffaflık ve hesapverilebilirlik			
11	Kapsayıcı eğitim ve eşitlik			
12	Okul kültürü oluşturma			
13	Etik ilkelere uyum			
14	Sosyal adaleti gözetme			
15	Ar-ge faaliyetleri ve proje üretebilme			
16	Değişim ve kriz yönetimi			
17	Vizyon belirleme ve strateji geliştirme			
18	Kültür ile ilgili okul liderliği davranışları			
19	Öğrenmeye teşvik ve öğrenme kültürü			
20	Mesleki profesyonellik için entelektüel birikim sağlama yolları			
21	Motive edici davranışlar ve olumlu kişilik değişiklikleri			
22	Duyguları kontrol edebilme			
24	İşbirliklerini yönetme			

7- Yukarıda maddelenen konularla ilgili açıklamalara eklemek ve/veya detaylandırmak istediğiniz düşünceleriniz nelerdir?

8- Okuldaki yöneticiler için sizce eğitim ihtiyacı olabilecek düşündüğünüz başka konular nelerdir? Neden bu konularda eğitim alması gerektiğini düşündünüz?

EK 7. Araştırma İzin Belgesi

ARAŞTIRMA İZİN BELGESİ

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-18930440
Konu : Araştırma izni

07.01.2021

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

İlgi: a) 29.12.2020 tarihli ve 31859 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Gülnur AK KÜÇÜKÇAYIR' ın **"Mesleki Yeterliliklere Göre Eğitim İhtiyacı Belirleme (Eğitim Yöneticileri Üzerine Bir Model Uygulaması)"** konulu tezi kapsamında ekli listedeki okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî 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.

Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Ek:
1-Uygulama Araçları (32 sayfa)
2-Okul Listesi (2 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi
Bilgi:
Yenimahalle İlçe MEM

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 92ee-5d9a-34b4-a451-bf41 kodu ile teyit edilebilir.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...