

OKUL YÖNETİCİSİNİN KARIYER BASAMAKLARI: İNGİLİZ EĞİTİM SİSTEMİNDE YÖNETİCİLERİN ETKİNLİKLERİ ÜZERİNDEKİ FAKTÖRLER

Yr.Doç.Dr. AYŞEN BAKİOĞLU*

Kariyer basamakları ve hayat dönemleri üzerine yapılan araştırmalar eğitim alanında daha ziyade öğretmenler üzerine yoğunlaşmış bulunmaktadır (Sikes ve diğerleri, 1985, Ball ve Goodson, 1985, Elbaz, 1983, Clandinin, 1985, Huberman, 1988). Sadece birkaç araştırmacının okul yöneticilerinin görevlerindeki ilk yıllar üzerinde yoğunlaştığını görmekteyiz. Weindling ve Earley'in (1987) araştırması, yeni atanan okul yöneticisinin meslektaşları tarafından yapılacak yardıma ve desteğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Daresh (1987) in çalışması ilk yıllarda okul yöneticisinin tipik olarak bir sıkıntı ve endişe ortamı içinde olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte henüz herhangi bir çalışmanın okul yöneticisinin uzun dönemde kariyerini ve kariyer basamakları ile hayat dönemleri arasındaki ilişkileri incelemeyeceğini görüyoruz. Bu makale mevcut olan bu boşluğu doldurmak amacı ile İngiltere'de gerçekleştirilen beş yıl süren geniş bir araştırmanın sadece bir yönünün kısa bir özeti-dur.

Önce genel olarak literatürde kariyerler üzerine yapılmış araştırmalara bakalım. Mesleklerin gelişimlerini inceleyen sosyolojik araştırmalar, bazı basamakların varlığını haber vermektedir. Schein (1971) kariyer basamaklarını 1- Giriş öncesi, 2- Giriş, 3- Temel Yetiştirme ve Başlangıç, 4- İlk Düzenli Değerlendirme, 5- Mesleği Uygun Bulma, 6- Meslekten Çıkış, 7- Çıkış Sonrası olarak sınıflandırmaktadır. Bray, Campbell ve Grant (1974), en başarılı kariyer periyodunun mesleğe başladıktan beş ve yedi yıl sonra gerçekleştiğini ve başarıya ilgi, istek ve otonominin bu yıllardan sonra arttığını ortaya çıkardılar.

Kariyer ve hayat tarihçesinin gelişimleri üzerine de bazı araştırmalar yapıldı. Örneğin, Watts (1981), Super (1957) in subjektif bireysel modelini özetleyerek kariyerlerin yaş ile ilişkili olarak beş basamağa ayrıldığını kaydetti:

- 1- Büyüme (0-14): Benlik tasarımı anahtar figürlerin aile ve okul içinde tanımlanması ile gelişir. İhtiyaçlar ve fantaziler bu basamağın ilk kısımlarında baskındır.
- 2- Keşfetme (15-25): Okulda kendini inceleme, rol denemeleri ve mesleksi keşifler yer alır, eğlence aktiviteleri, yarım gün çalışmalar ve daha sonra ilk iş tecrübe edilir.
- 3- Yapılanma (25-44): Kendine en uygun alanı bulduktan sonra, kalıcı ve devamlı bir pozisyon elde etmek için çalışma yapılır. Kariyer modeli belirlendikten sonra mesleki gelişme ve durulma görülür.
- 4- Muhafaza (45-64): Çalışma dünyasında elde edilen yerin korunması ana düşüncedir.
- 5- İniş (65+): Fiziksel ve zihinsel güç azalır ve çalışma yavaşlar.

* M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi

Okul yöneticilerinin bu göreve atanma yaşı, ortalama 42 (Weindiling ve Earley, 1987) olarak saptandığından dolayı son üç basamak hayat dönemleri gelişimi ile ilgili görülebilir.

Jung (1933) ortayaş geçişini (mid-life transition) formüle etmiştir. İlk yarıyı ikinci yarıdan ayırnuş ve başkalaşımın (individuation) 40 yaş dolayında başladığını gözlemlemiştir. Bu dönemi hayatın öğle vakti olarak değerlendirmiş ve bunun öğleden sonra ve akşam vakitlerinin takip ettiğini belirtmiştir. Okul yöneticilerinin çoğu kariyerlerine, hayatlarının öğle vakitlerinde başlamaktadır. Bu, okul yöneticiliği mesleğinin en belirgin özelliğidir.

Orta yaş krizi (mid-life crisis) araştırma konusu olarak incelenmiştir. Collin'e (1977) göre hayatın ortası sayılan bu dönemde gelişmenin azaldığı, bir geçişin söz konusu olduğu rapor edilmiştir. Jaquest (1965) hayatın ortasında bir gelişme krizi olduğu ve bunun ölümün varlığından ve yaklaşımından haberdar olma temeline dayandığı vurgulanmıştır. Erikson (1965) insanların bu basamakta etkilerini gelecek kuşaklar üzerinde görmek istediklerini ve onlara damgalarını, bu geri kalan kısa süre içinde, vurmaya arzu ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Orta yaş, kariyerdeki başarının, kariyerdeki beklentiler ile karşılaştırılarak değerlendirildiği ve yaşlanmadan giderek artan bir endişe duyulduğu bir dönem olarak tanımlanmıştır (Neaugarthen, 1968). Yapılan son çalışmalar (Cooper ve Kelly, 1993) okul yöneticilerinin meslekte geçirdikleri süre arttıkça mesleki tatminlerinde bir düşüş olduğunu göstermiştir. Kişilerin hayatlarının ortasında başlayan pek az kariyer vardır.

Okul yöneticiliğine başladıktan sonra kişisel, pratik bilgi nasıl gelişir? Okul yöneticiliği kariyerinde gelişme basamakları var mıdır? Hayat basamaklarının okul yöneticilerinin profesyonel gelişimine etkileri ve etkinlikleri nelerdir? Bu araştırma okul yöneticilerinin kariyer basamaklarının detay özelliklerini ortaya çıkarmakta ve hayat dönemleriyle ilgili özelliklerin kariyer basamakları üzerine etkilerini incelemektedir.

Metod ve Örnek Grup

İngiltere'nin Midland bölgesinde görev yapan 305 okul yöneticisinin fikirleri anket yöntemi ile araştırıldı. 196 anket cevabı elde edildi, bunun anlamı ankete cevap alınma oranı % 64.2 dir. Cevapların analiz edilmesinden sonra 29 okul yöneticisi ile görüşme yapıldı ve anlamlı düzeyde bulunan alanlarda daha spesifik bilgi elde edimi için beş okul yöneticisi ile daha detaylı (follow-up) görüşme gerçekleştirildi.

Yöneticilerin biyografik değişkenleri ile birçok muhtemel hipotez ilintilendirildi. İstatistiksel analizler sonucunda okul yöneticilerinin tanımladığı güçlükler ile aşağıda belirtilen veriler arasında ilişki olduğu ortaya çıktı;

- Okul yöneticisinin yaşı,
- Okul yöneticisinin cinsiyeti,
- Okul yöneticisinin eğitim düzeyi,
- Okul yöneticisinin görevde bulunduğu süre,
- Okul yöneticisinin görev yaptığı okulun büyüklüğü.

Anket sonuçlarını analiz ettikten sonra deneyim ve yaşın en anlamlı belirleyici olduğu ortaya çıktı. Bu iki belirleyici kariyer basamaklarının var olduğunu haber verdi. Görüşme

programı hazırlanırken yüksek derecede anlamlı sorular üzerinde daha çok yoğunlaşıldı. Bu okul yöneticilerinin mesleki gelişimleri konusunda daha zengin bir kaynak sağladı.

Özetle, ankete cevap veren grubun yaş ve deneyim oranı aşağıdaki tabloda belirtilmiştir;

Tablo 1 Ankete Cevap Verenlerin Yaşı

<u>Yaş Oranı</u>	<u>Sayı</u>	<u>Yüzde</u>
Bilgi yok	1	1
40 ve altı	12	6
41-45	56	29
46-50	48	24
50 nin üstü	78	40

Anket cevap verenlerin çoğunun 46 yaş üzerinde olduğu gözlemlendi (%64). 45 yaşın altındakiler üçte birin üzerinde temsil edildiler (%35). 50 yaşın üzerindeki yöneticiler ise en büyük yüzdeyi aldılar (%40).

Tablo 2 Ankete Cevap Verenlerin Deneyimi

<u>Yıl</u>	<u>Sayı</u>	<u>Yüzde</u>
Bilgi Yok	1	1
1-3	54	28
4-8	51	26
8in üstü	90	46

Yöneticilerin çoğunun 8 yıl ve daha çok deneyim sahibi olduğu saptandı (%46). 1-3 yıl deneyimi olan okul yöneticilerinin (%28), 4-3 yıl deneyim olan (%26) yöneticilerden daha fazla olduğu belirlendi.

Yöneticilerin biyografik bilgileri arasında ilişki olup olmadığını anlamak için Cross Tabulation tekniği programı kullanıldı. (Youngman, M.B., 1975, Programmed Methods for Multivariate Data, University of Nottingham, School of Education). Biyografik bilgilerin her bir şikkı, bir ilişki olup olmadığını test etmek bakımından birbiri ile ilişkilendirildi.

Tablo 3

Yüzde olarak

	Deneyim Cevap Kodları				Ham Toplam
	0	1	2	3	
	(1-3 Yıl)	(4-8 Yıl)	(8+Yıl)		
<u>Okul Yöneticisinin Yaşı</u>					
40 in altı	0	75	8	17	12
41-50	0	50	41	9	56
46-50	0	23	37	40	48
50nin üstü	0	8	12	81	78
	0	0	0	100	1
Sıra Toplamı	0	54	51	90	195

Yukarıdaki tablo yaş ve deneyim arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. 50 yaşın üzerindeki okul yöneticilerinin sekiz yıldan fazla deneyime sahip olduğu ve daha genç yöneticilerin daha az deneyime sahip oldukları belirlenmektedir.

Tablo 4 ise görüşme yapılan okul yöneticilerinin özelliklerini özetlemektedir.

Tablo 4 Görüşme Yapılan Okul Yöneticileri

Kariyer Basamakları	Sayı	Yaş	Deneyim
BASLANGIÇ	7	43-48	0-4
GELİŞME	7	48-50	4-8
OTONOMİ	12	55-60	8-22
BAĞLANTISIZLIK	3	50-60	10-17

Bulgular

Anket ve görüşme yöntemleri uygulandıktan, istatistiksel ve içerik analizleri yapıldıktan sonra okul yöneticilerinin bu meslekte birbirinden açıkça ayırt edebilen, kendilerine özgü avantaj ve dezavantajları olan 4 kariyer basamağı yaşadıkları ortaya çıktı. Bu araştırma neticesinde ortaya çıkan okul yöneticisinin kariyer basamakları İngilizce olarak kavramlaştırıldı. Adı geçen kariyer basamaklarının literature aşağıda belirtilen şekilde geçmesi, alanda otorite sayılan profesörler ile tartışmak ve danışmak sureti ile uzun bir dizi bilimsel çalışma sonucu kararlaştırıldı. Bu araştırma sonucu ortaya çıkan ve alanda kavramlaşmaya yol açan okul yöneticilerinin kariyer basamakları şunlardır:

- 1- Başlangıç (Initiation) Basamağı,
- 2- Gelişme (Development) Basamağı,

3- Otonomi (Autonomy) Basamağı,

4- Bağıantsızlık (Disenchantment) Basamağı.

Okul Yöneticilerinin Kariyer Basamakları

1- Başlangıç Basamağı (İdealizm, Belirsizlik, Uyum)

(Initiation Phase; Idealism, Uncertainty, Adjustment)

Uygulanan anket analizlerinin deneyim ve yaş değişkeninin en anlamlı ve anlamlı düzeyde netice ürettiklerini yukarıda vurgulanmıştı. Aynı deneyim diliminde ve aynı yaşta olan okul yöneticilerinin benzer zorluklarla karşılaştığı ve benzer gücü yanlara sahip olduklarını tespit edildi. Mesela Tukey Q Testi uygulandığında genç ve az deneyim sahibi olan okul yöneticileri haleflerinin, personele sorumluluk ve ödül dağıtımlarını isabetli bulmadıkları ve bunun değişim yaratmada ve değişimi yerleştirmede uzun süren engellemele-re rol açtığını belirttiler. Yani yeni yöneticiler önceki yönetici zamanında benimsemekte olan değer yargılarını değiştirmeyi ve günlük işlemler ile uğraşmayı yüksek derecede anlamlı problemler olarak tanımladılar. Benzer şekilde 1-8 yıl deneyimli okul yöneticileri halk ile ilişkiler, okui müfredatı ve veliler ile ilgili problemler konusunda büyük zorluklarla karşılaştıklarını ifade ettiler.

Yukarıdaki adı geçen problemler daha detaylı olarak görüşme yöntemi ile araştırıldığında Başlangıç Basamağındaki okul yöneticilerinin okulu devraldıkları meslektaşlarının uygulamaları ile büyük bir zıtlık içinde oldukları ortaya çıktı. Yeni yöneticinin değişimi başlatma hususundaki girişimleri, önceki yöneticinin normlarını benimsemiş bulunan personel tarafından karşı koyma ile karşılaştığı belirtildi. Bu karşı koymanın daha çok organizasyon ve yönetimin yapılanması boyutlarında olduğu açıklığa kavuştu. Yeni yönetici görevinin ikinci yılında kendi idealleri ve varolan okulun yapısının sınırlamaları arasındaki boşluğu gördüğü ve 'değişim' planlamasında daha çok okulun mevcut yapısını gözönüne alarak uygulama yapmaya başladığı anlaşıldı.

Okul yöneticileri Başlangıç Basamağının iki ana işlemden oluştuğunu vurguladılar. Birincisi 'iş başında öğrenme'; bu karşılaşılan problemlerin yapısına bağlı olarak değişik zaman dilimi alabilmektedir. Diğer bir durum ise yöneticinin okul için yapmak istediği değişiklik ve yenilikler için yeni fikirleri ve amaçları olduğu halde, bütün bunları var olan çerçeve ve yapılanma içerisinde yapmak durumunda olduğunu hissetmesidir.

Göreve yeni başlayan okul yöneticilerinin kendilerini büyük ölçüde bir belirsizliğin içinde bulduklarını görüyoruz. Yeni yöneticinin coşkusu ilk atandığı yılda en tepe noktasında olsa bile işin içeriğinin ne olduğu hususundaki belirsizlik yüzünden görevin her bir yönü ile ilgili bilgi ve beceri öğrenmek için birçok zaman harcamak zorunda kalmaktadır.

18 aylık deneyim sahibi bir okul yöneticisi şunları kaydetti;

Benim için ilk yıl daha çok öğrenme deneyimi idi. İlk yıl bittiğinde kendimi daha mutlu hissettim. (...) Günlük işler ile ikinci defa karşılaştığımızda daha bir kolaylık ve rahatlık duydum. Sanırım birçok şeyle başa çıktığımız zaman kendinizi daha güvenli hissediyorsunuz. (Okul Yöneticisi W)

2,5 Yıl deneyimli diğer bir okul yöneticisi ise şunları itiraf etti;

'Tayin edildiğim zaman benim bilgim müfredat programı ve teknik mesleki eğitim (TVEI) arasında büyük bir boşluk olduğunu farkettim. Kariyerimde hiçbir zaman öğretmenlerin derslerinin dağıtımını gösteren zaman tablosu yapmamıştım. (Okul Yöneticisi Y)

Rollerin çeşitliliğinin bir şaşkınlık yarattığı ve başlangıçta en hayati görevin bunları öğrenmek olduğu belirtildi. Yöneticiler ilk yıllarda okulun ihtiyaçlarının belirlenmesi ve ufak çaptaki fiziksel yapı ile ilgili değişiklikler yapmalarına rağmen bu zaman dilimi 'en zor' olarak adlandırıldı.

Bu basamakta bulunan ve ankete cevap veren okul yöneticilerinin % 36 si 45 yaşın altında, görüşme yapılan deneklerin ise hepsi 43 ve 48 yaş arasında idiler. Bu grup, okul yöneticiliğini, kendi ideallerini gerçekleştirmek için yeni bir fırsat olarak değerlendirmektedirler. Gerçekten yeni bir kariyere başlamak birçok beceriyi öğrenmeyi gerekli hale getirmiştir. Böylece yöneticiler, bu yeni becerileri öğrenmek için 'kendi damgalarını, okul personel ve öğrenci üzerine vurmayı geciktirmek zorunda kalmaktadırlar. Bu kaçınılmaz olarak 'iş tatminini geciktiren' bir durum yaratmaktadır. Watts 'Muhafaza' basamağının 45 ile 64 arasında gerçekleştiğini ve ana endişenin bireyin iş dünyasında elde ettiği pozisyonu muhafaza etmesi olduğunu vurgulamıştır. Bu yaşlarda yeni atanan okul yöneticinin muhafaza basamağında değil atılan yeni kariyer hakkında öğrenme' aşamasında olduğu görülmektedir. Yeni atanan yönetici bu yaşlarda 'erken keşfetme' basamağındadır ve kendini inceleme, rol denemeleri ve mesleki keşif ile uğraşmaktadır. Keşfetme basamağını 'orta yaş' çağında yaşamak daha zor olabilir. Jaquest'in (1965) rapor ettiği gibi bu basamak yaşlanmanın farkına varma temeline dayalı olan, bir gelişim krizinin gerçekleştiği devreye rastlamaktadır.

Yeni alınan okul yöneticiliği rolünün ve orta yaş krizinin yarattığı baskı çabukça güçlü bir değişim programı yaratmaya çalışan yeni yönetici için artan bir stres kaynağı olmaktadır.

2- Gelişim Basamağı (Development Phase)

Ankete cevap veren okul yöneticilerinin % 24 u 46-50 yaş arasında ve % 26 si 4-8 yıl deneyim sahibi olduklarını ifade ettiler. Görüşmede ise bu basamaktaki bütün denekler 48-60 yaş arasında ve 4-8 yıl deneyim sahibi olduklarını vurguladılar.

Göreve başlamalarının üçüncü ve dördüncü yılından sonra okul yöneticisinin kendi profesyonel gelişimi ve okulun iyileştirilmesi açısından etkin bir periyoda girdiği tespit edildi. Önceki deneyim üzerine inşa edilen karar, yöneticinin kendine güvenini ve bilgisini arttırmaktadır. Bu basamakta yöneticinin okulunda geniş çapta değişimler yaptığı ortaya çıktı. Örneğin personelin eğitim ihtiyacını belirlenmesi, ve onların okulun ana alanlarının gelişmesine katkıda bulunmaları sağlanmakta ve dolayısı ile personelin bu yolla gelişmesi için fırsatlar hazırlanmaktadır. Başlangıç basamağında planlanan fakat uygulamaya koyulmayan ana değişimlerin, okul kültürüne ve günlük yönetsel işlere alışkanlık sağlandıktan sonra uygulamaya koyulduğu görülmektedir. Bu basamaktaki bazı yöneticiler kendilerini organizasyonun kendi istedikleri yöne gittiğine inandırmalarına rağmen bazıları 'mesleki plato'ya girdiklerini belirtmektedirler. Bu basamaktaki birçok okul yöneticisi ise kendilerinin bir platoya ulaştıklarını söylemeyi reddettiler. Bu, devam eden bir okul geliştirme gayretinin bir ifadesi olarak yorumlanabilir.

Anket sonuçları, bu gruptaki okul yöneticilerinin en az güçlükle karşılaşan grup olduğunu ortaya koydu. Bu görevi devraldıktan üç veya dört yıl sonra okul yöneticilerinin arzu ettikleri standartları elde etmeye başladıklarının bir göstergesidir.

İlk birkaç yıldan sonra okul yöneticisi yönetsel işlerin yerine getirilmesinde kendini rahat hissetmeye başlamaktadır. 46-50 yaş arasındaki yöneticiler disiplin standartlarını iyileştirmekte, bilgi kanallarının geliştirilmesinde ve kıdemli ve fakat zayıf yönetim kadrosu elemanları ile başa çıkmakta ve medya ile uğraşmakta zorlukla karşılaşmadıklarını belirtmektedirler. Buna ilave olarak, okul çevre ilişkisinde güçlü bir bağlantı kurmaktadır. Örneğin halkın gözündeki okulun imajını geliştirmekte, okulun öğrencilerini besleyen alt okullar ile olan ilişkilerde, lokal halk grupları ile olan ilişkileri geliştirmekte en etkin grubun Gelişme Basamağındaki yöneticiler olduğu çarpıcı bir biçimde gözönüne çıkmaktadır.

Bu basamak en aktif, en tatminkar ve en ödül verici basamak olarak görülmektedir. Başlangıç basamağı sırasında, ana endişe çevreyi tanımak, birtakım ufak çaplı değişimleri ve merkez örgütünden gelen değişimleri başlatmak olmaktadır. Bununla birlikte Gelişme Basamağında okul yöneticisi kolaylık hissetmeye başlamakta ve kendi orijinal görüşlerini, okulun geliştirilmesi için uygulamaya koymaktadır. Hükümet tarafından getirilen uygulamalar benimsenmese bile yerine getirilmekte ve aynı zamanda yöneticinin okul geliştirmeye yönelik uzun vade plânları etkinlik kazanmaktadır. Bu Gelişme Basamağının en belirgin özelliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Gelişme Basamağı yöneticileri personel ilişkileri, personel disiplini ve personel yeterliği gibi konularda daha etkin bir uygulama yolu ortaya koymaktadırlar.

Yönetici bu basamakta okul ve personelin geliştirilmesi için politikayı değiştirmek gibi yaratıcı kararlar alıp yine okulu ve bizzat kendisini geliştirmesi için etkinliği artırıcı görüşler geliştirmektedirler. Hemen hemen her vakada önceki yönetimden devralınan kıdemli yönetim ekibinin emekliye ayrılması ile, yönetici yeni bir yönetim ekibi kurabilmek için fırsat elde etmektedir. Zaman ilerledikçe genç ve dinamik personelin atanması okul etkinliğini geliştirecek bir faktör olarak görülmektedir. Personelin karara katılmasını destekleyen bir yaklaşım benimsenmekte, ekip çalışması ve karar verirken organizasyon üyelerine danışılması desteklenmektedir.

Başarıya karşı olan hırsın bu basamakta tatmin edildiği ve rahat bir basamağa ulaşıldığı tespit edildi. Bu basamakta iki alternatifin olduğu gözlemlendi. Birincisi kariyere aynı okulda devam etmek veya daha büyük bir okula geçerek elde edilen mevcut deneyimi orada kullanmak. Lokal Eğitim Müdürlüğünde spesifik konularda eğitim görmek te bir gelişme, nefes alma ve kariyerin geri kalan kısmı için plan yapmak amacı ile kullanılmaktadır.

Bu basamağın en belirleyici özelliklerinden biri çoğu yöneticinin halkın gözündeki okulun imajını arttırmak için çeşitli ekipler oluşturması ve bu sorumluluğu onlara vermek olarak görülmektedir. Ana endişenin okulun iç gelişmesinden, okul çevre ilişkilerine kaydığı gözlenmektedir. Bu alanın öneminin hissedilmesi ile birlikte bu konuya eğilinmesi gereğinin anlaşıldığı bir döneme girildiği anlaşılmaktadır. Dört yıllık deneyim sahibi bir okul yöneticisi okulun halkın gözündeki imajından oldukça memnun olduğunu belirtti;

Soru: Okulu çereleyen halk grubu ile ilişkilerinizden memnun musunuz?

Cevap: Çok memnunum. Okulumuz ile endüstri arasındaki bağlantıdan dolayı milli bir ödül aldık. Oyun grubu ve kreşimiz var. (Yönetici Y)

Politikacılar tarafından düzenli olarak ziyaret ediliyoruz.' (Yönetici V)

Bu basamaktaki diğer bir okul yöneticisi bunu teyid etti;

'Halk geliştirme ekibimiz var. Bu ekip ilkokullarla birlikte çalışarak onlarla olan bağlantımızı geliştiriyor. Okul yönetim kurulu üyelerimiz diğer okulları ziyaret ediyorlar. Okulumuzu öğrenci olarak besleyen okullarla düzenli olarak toplantı yapıyoruz. Aile-öğretmen birliğimiz var ve yerel halk eğitim merkezleri ile bağlantımız var.' (Yönetici Z)

Gelişme Basamağındaki bütün okul yöneticileri okullarının öğrenci sayılarının artmakta olduğunu belirttiler. Diğer bir ilginç durum, bu basamaktaki okul yöneticilerinin hepsinin 'Reflektif mesleki özellikler göstermesi idi. Bu yöneticiler yapıcı olarak kendilerini sorgulama anlayışı içinde bulduklarını ve halâ tam bilmedikleri alanların var olduğunu ve fakat belli alanlarda kendilerini gitgide artan bir güven içinde bulduklarını rapor ettiler. Gelişme basamağının yöneticileri, gereğinin üzerinde kendine güvenmenin de bir tehlike olduğunu vurguladılar.

6,5 yıl deneyimli bir okul yöneticisi bu konuyu şöyle belirtiyor;

'Her yaptığım işte uzman olduğumu iddia etmekten nefret ediyorum ve bir insanın bu basamağa erişeceğini düşünmek beni rahatsız ediyor.' (Yönetici P)

Bu inanç, orta yaş geçişinin özellikleri ile tutarlı bir manzara vermektedir. Levinson'a (1978) göre bu devrede kişi kendini eleştirmeye başlamakta ve 'şu ana kadar ne yaptım?' ve 'şu anda neredeyim?' sorularıyla hayallerinde gelmeye çalıştığı yer ile bulunduğu durumu karşılaştırarak başarı düzeyini belirlemeye çalışmaktadır.

3. Otonomi Basamağı (Autonomy Phase)

Anket cevaplarının değerlendirilmesi neticesinde 50 yaş üzerindeki ve 8 yıldan fazla deneyimi olan okul yöneticilerinin rollerinin bazılarında uzman oldukları gözlemlendi. İngiltere'deki Eğitim Reformu Kanununun (1988) getirdiği kararlar birçok belirsizlikler yarattığı için yöneticilerin mevcut deneyimleri problemleri çözmeye yeterli olsa bile kendilerini rollerinin gerektirdiği her alanda rahat hissedememe ve kendini uzman olarak görememe gibi bir durumla karşılaşmaktadırlar. Bu basamaktaki yöneticiler kendi uzmanlıklarını kullanırken bir önceki kararlarını örnek aldıklarını ve bilinçli karar vermenin basamakların tekrar uygulamadıklarını itiraf etmişlerdir.

Bu basamağın yöneticileri disiplin sorunlarından, artan yönetsel işlerin çeşitliliğinden, medya ile uğraşmaktan, personel alınmasında Lokal Eğitim Otoritesinin yaptığı kısıtlamalardan ciddi veya çok ciddi olarak rahatsızlık duyduklarının vurguladılar.

Otonomi Basamağının en belirgin özelliği; değişime direnme, önceki yıllara özlem ve otokratik bir yönetim şekline özenme olarak özetlenebilir. Okul yöneticileri hükümetin politikasını, müfredat programının tek belirleyicisi olarak hareket ettikleri ve politika belirlen-

mesinde sınırlama getirmesi sebebi ile eleştiride bulundular. Aynı anda birçok yenilik ve değişimin hükümet tarafından getirilmesinin yalnız olduğunu ve başarılı şekilde hepsinin yerleştirilmesinin zayıf bir ihtimal olduğunu vurguladılar. Birini tamamlamadan diğer bir değişmeyi gerçekten ve bunun ağır yükü altında kalmaktan dolayı bu çoklu değişimleri uygulamakta sıkıntıya düştüklerini belirttiler.

'Keşke hükümet yeni fikirleri üretmeyi durdursa da son 3 yıl içinde ürettikleri yenilikleri tartışmaya ve yerleştirmeye çalışsın.' (Yönetici D)

Merkez hükümetin kararları ile olan fikir uyuşmazlığı, belli bir yöne zorla sürüklenmek duygusuna neden olmaktadır. Okul yönetim kurulu üyeleri, çevre okullar ve hak ile işbirliği yapmak bu basamak yöneticilerine problem olarak görülmektedir. Daha saydam, görünür olmak ve yönetim kurulu üyelerine danışarak karar verme Otonomi Basamağınca ters karşılanmaktadır. Bu basamağın yöneticileri 1988 Eğitim Reformu Kanununun okul yöneticisinin rolünü değiştirdiğini ve bunun şaşkınlığa neden olduğunu belirtmektedirler. Bu şaşkınlık diğer basamaktaki okul yöneticilerinden çok Otonomi Basamağınca yaşanmaktadır. Bu basamaktaki yöneticilerin, ani değişen sözü geçen ortamda kendi yeteneklerinden şüphe eder duruma düştükleri görülmüştür. Peterson ve Pricks (Huberman 1989) öğretmenlerin 50-60 yaşlarında şikayete eğilimli oldukları ve genç nesli az disiplinli ve motivasyonu eksik olarak değerlendirerek giderek daha fazla muhafazakar olduklarını belirttiler. Newman ve diğerleri (1980) bu yaş grubundaki öğretmenlerin enerji kaybına uğradıklarını ve coşklarını kaybettiklerini vurguladılar.

Otonomi Basamağında yaşanan yukarıda belirtilen durumlar sonucu Bağlantısızlık Basamağı tanımlanmaktadır.

4. Bağlantısızlık Basamağı (Disenchantment Phase)

Ölüm düşüncesi artınca, kendine olan güvenin ve coşkunun eksilmesi ve yorgunluğun artması gündeme gelmektedir. Okul yöneticileri emekliliğe doğru yaklaştıkça ya görevini yerine getirmekte zorluk hissetmekte ya da motivasyonunu kaybedip, sağlığı kötüleşmeye başlamaktadır. Artan günlük iş baskısı, stres, yaşlılık, duygusal ve fiziksel hastalık bu basamağa gelmenin ana nedenleri olarak sayılabilir. Okulda hiçbir gelişmenin kaydedilmediği ve personelin motivasyonunun giderek kötüye gittiği bir nokta, bu basamağın başladığının bir göstergesidir.

Bu basamaktaki okul yöneticileri, kendilerinin tasvip etmedikleri belli bir yöne zorlanmanın, Bağlantısızlık Basamağına gelmenin asil nedeni olduğunu vurgulamaktadırlar,

'Sanırım çözülmek kola, tasvip etmediğiniz, daha ötesi yalnız olduğunu gördüğünüz bir eğitim politikasını uygulamak zorunda kalan bir memur olmak çok zor. Bu hükümetin eğitim kanunları ile gelen ağır çalışma şartları yüzünden ölmekten korkuyorum.' (Okul Yönetici B)

Ağır yorgunluğun nedeninin ağır çalışma yükü ve sorumluluk olduğunu vurgulayan diğer bir yönetici ise şunları kaydetti,

'Zihinsel ve duygusal olarak yorgunluğumun nedeni son 2-3 yılda bu ağır sorumlulukların birikimidir. Sanırım bin insanın bu yükü taşıyabilmesinin de bir sınırı vardır.' (Okul

Yöneticisi B)

Bağılantısızlık Basamağında birçok yönetici zihinsel ve fiziksel hastalıklardan dolayı uzun müddet görevlerinden uzak kalmış ve şıbaşına döndükleri vakit okulun üzerindeki kontrollerini kaybettiklerini görmüşlerdir. Bu yöneticiler haftada 80-90 saat çalıştıklarını, bunun nedeninin de 1988 Eğitim Reformu Kanununun getirdiği çalışma yükü olduğunu belirttiler. Yönetim şeklini değiştirmek zorunda kalmak iş şevkinin ve işe karşı olan taahhütün kırılması ve yok olmasına neden olmuştur.

Yöneticiler bu basamakta yaşlanma endişesi içine girerek hayat beklentisi ve ölümlülük gibi düşünceler nedeni ile zamanlarını daha çok okul dışında kullanmayı tercih etmektedirler. Kişisel hayat düşüncelerinin okul geliştirme okul geliştirme endişesinin önüne geçtiği görülmektedir. Bu basamaktaki okul yöneticileri kendi etkinliklerinin giderek azaldığı, rol ikilemi içine girdikleri, kendilerini uygulamaları gereken yeni değişimlere hazırlayamadıkları ve donmuş bir profesyonel uzmanlık sergiledikleri belirlenmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada elde edilen data şunları göstermiştir; Kişisel Pratik Bilgideki ve rol etkinliğindeki gelişme hayat ve kariyer hikayesinden etkilenmektedir. Okul yöneticiliği mesleği 'ortaya yaş geçişi' devresinde başlamaktadır. Yeni göreve atanan bir okul yöneticisi ideallerini gerçekleştirmeyi ilk yıllarda ertelemek zorunda kalmaktadır. Çünkü atandığı mesleğin gerektirdiği rollerin çeşitliliği, iş başında eğitimi gerekli kılmaktadır. Uzun yıllar öğretmenlik ve müdür muavinliği deneyimi ilk yıllardaki bu iş başında eğitimde pek yararlı olmamaktadır. Gelişme Basamağında artan etkinlik geçici olmakta ve anlamlı şekilde '50 Yaş Geçisi' ile durulmaktadır, dolayısı ile Otonomi Basamağına geçişe neden olmaktadır. Otonomi Basamağında yönetici, uzmanlığını 'değişime direnmek' anlamında kullanılmaktadır. Bunun nedeninin yine '50 Yaş Geçisi' ile gelen muhafazakarlık olduğunu görmekteyiz. Okul Yöneticiliği mesleğine orta yaş döneminde yönetim eğitimi veya görev öncesi yetiştirme ve geliştirme programları uygulanmadan geçmek büyük bir handikap olarak belirlenmiştir. Okul Yöneticiliği bir meslek olarak tanınmalı ve dolayısı ile öğretmenlik ve müdür muavinliğinden sonra orta yaş döneminde ve bu mesleklerin devamı olarak elde edilen bir mukafat olarak görülmemelidir.

KAYNAKLAR

Bakioğlu, A. (1993) Headteacher Development: Relationships Between Role Effectiveness and Headteachers' Career Phases, **Basılmamış Doktora Tezi**, Unpublished PhD Thesis, University of Nottingham, School of Education.

Ball, S.J., Goodson I.F. (1985) **Teachers' Lives and Careers**, The Falmer press, London.

Bray, D.W., Campbell, R.J., Grant, D.L. (1974) **Formative Years in Business**, Jhon Wiley&Sons, New York.

Buehler, C. (1993) Der Menschliche Lebenslauf als psychologisches problem, Leipzig, Hirzel. In Super, D.E. (1957) **The psychology of Careers**, Harper&Row, New York.

Clandinin, D.J. (1985) **Classroom Practice: Teacher Images in Action**, The Falmer Press, Lewes.

Clark C.M., Yinger R. (1987) Teacher Planning, in Calderhead J. (Ed) **Exploring Teachers Thinking**, Cassel, London.

Collin, A. (1977) **Mid-life Crisis**, Working Paper No. 14, Department of Management Studies, Loughborough University of Technology.

Dareh J.C. (1987) The Highest Hurdles for the First Year Principal, **ERIC No. ED 280 136**.

Day, C., Bakioğlu, A. (1994) Relationships Between Headteachers' Career Phases and Effectiveness, **American Educational Research Association, toplantısında sunulmak üzere hazırlandı**, New Orleans.

Day, C., Bakioğlu A., (1993) Developments in the Thinking and Practice of Headteachers, **Bildiri ISATT in Yıllık toplantısında sunuldu**, Gothenburg, Sweden.

Elbáz, F. (1983) **Teacher Thinking: A Study of Practical Knowledge**, Croom Helm.

Erikson E.H. (1963) **Childhood and Society**, Norton, New York.

Ginzberg, E., Ginsberg, J.W., Axelrod, S., Herma, J.L. (1951) **Occupational Choice**, Columbia University Press, New York.

Huberman, M. (1989) The Professional Life Cycle of Teachers, **Teachers' College Record**, 91,1.

Huberman, M. (1988) Teacher Careers and School Improvement, **Journal of Curriculum Studies**, 20,2, 119-132.

Jaques, E. (1965) Death and Mid-life Crisis, **International Journal of Psychoanalysis**, 46,4.

Jung, C.G. (1933) **Modern Men in Search of a Soul**, Harcourt Brace, New York.

Newman, K.K., Burdeny, P.R., Applegate, J.H. (1980) Helping Teachers Examine Their Long Range Development, Paper Presented at the Annual Conference of the Association of

Teacher Educators, Washington, D.C. February 1980. (ERIC No:Ed 204321).

Schein, E.H. (1971) The Individual, the Organisation and the Career: A Conceptual Scheme. **Journal of Applied Science**, 7, 401-426

Sikes, P.J., Measor L., Woods P. (1985) **Teacher Careers, Crisis and Continuities**, The Falmer Press, London.

Sonnenfeld, J., Kotter, J.P. (1982) The Maturation of Career Theory, **Human Relations**, 35,1, 19-46.

Super, D.E. (1957) **The Psychology of Careers**, Harper&Row, New York.

Watts, A.G. (1981) Career Patterns, in Watts, A.G., Super D.E., Kidd J.M. (Eds) **Career Development in Britain**, Crac, Cambridge.

Weindling, D., Earley P. (1987) **Secondary Headship: The First Years**, NFER Nelson.