

İngiltere’de Mevcut Okul Müdürleri ve Müdür Adaylarına Verilen Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi*

Evaluation of Training Provision/Programs for Existing and Prospective School Headteachers in England

Şakir Çinkır**

To cite this article/ Atf için:

Çinkır, Ş. (2019). İngiltere’de mevcut okul müdürleri ve müdür adaylarına verilen eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1145-1173. doi: 10.14689/issn.2148- 624.1.7c.3s.11m

Öz. Bu çalışma, Türkiye’deki okul müdürlerinin yetiştirilmesinde temel alınabilecek İngiltere okul müdürü yetiştirme programlarına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu görüşlerden yola çıkılarak okul müdürü yetiştirme programları ihtiyaç analizi, örgütsel düzenlemeler, eğitim faaliyetlerinin etkililiği, programların içeriği, Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yönetim Programı [HEADLAMP] ve Okul Müdürlüğü için Ulusal Mesleki Yeterlik [NPQH] programının etkisi ve faydaları temelinde değerlendirilmiştir. Bu programların yayınlanmış değerlendirmelerinin olmaması nedeniyle, bu araştırma bilgi oluşturma ve gelişimsel inceleme şeklinde tasarlanmıştır ve katılımcıların bu programların süreçleri ve etkileri hakkındaki görüşleri üzerinden yürütülmüştür. Katılımcıların genel eğilimlerinden, okul müdürü yetiştirme eğitiminin niteliği konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir; ancak a) özellikle müdür yardımcılarını, mevcut görevlerini yerine getirmeye devam ederken, müdürlük eğitimine katılmak için ciddi desteğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmiştir; b) katılımcılar, bu eğitimin gerçek okul bağlamlarında yürütülmesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır; c) ayrıca katılımcılar bölgelerde uygulama niteliğinin göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu kapsamda bu programlarla ilgili yapılan çalışmalar ve Öğretmen Yetiştirme Kuruluşu [TTA] tarafından bu eğitime ilişkin yapılan son değişiklikler bağlamında, mevcut araştırmanın güçlü ve zayıf yönleri üzerine eleştirel bir değerlendirme yapılarak, İngiltere ve Türkiye bağlamları için olası çıkarımlar tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, okul müdürü, program değerlendirme.

Abstract. This study aims to evaluate the views of school administrators on England school headteacher training programs, which can be an example for the training of school headteachers in Turkey. Based on these views, school headteachers’ training programs are evaluated in terms of needs assessment, organizational arrangements, the effectiveness of educational activities, the content of programs, and effectiveness and benefits of Headteacher’s Leadership and Management Program (HEADLAMP) and National Professional Qualification for Headship (NPQH). Given a lack of published evaluations of these programs, a knowledge-building, developmental investigation was designed and conducted into HEADLAMP and NPQH participants’ views of the processes and impact of these programs. Based on the general tendencies of the participants, it was determined that they had positive opinions about the quality of school headteachers’ training; however, a) deputy heads in particular expressed serious concern about the need for realistic support to engage in headship training whilst continuing to fulfil their existing posts; b) participants emphasised the importance of also including training provision situated within real school contexts; c) they emphasised the importance of quality of local implementation. In the context of other recent papers on these programs, recent alterations to them by the TTA and a critical reflection on the strengths and weaknesses of the present investigation, possible implications for the UK and Turkish situations were discussed.

Keywords: Professional development, school principal, programme evaluation.

* Bu çalışma, yazarın Dr. John Dunford ve Dr. Janet Hodgson danışmanlığında tamamlanan doktora tezinden üretilmiştir.

** Sorumlu Yazar / Correspondence: Ankara Üniversitesi, Türkiye, cinikir@gmail.com ORCID: 0000-0001-8057-938X

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.04.2019

Düzeltilme Tarihi: 29.06.2019

Kabul Tarihi: 18.07.2019

Giriş

İngiltere'deki okullarda müdür yardımcıları ve sınıf öğretmenlerinin belirli yönetim rolleri olmasına rağmen, okul yönetiminin asıl sorumluluğuna sahip anahtar kişi okul müdürleridir. Aynı şekilde, eğitim-öğretim sürecinde herkesin öğretme sorumluluğu vardır. Ancak okul müdürü ve müdür yardımcıları için bu sorumluluk, okulun büyüklüğüne veya yönetimin sınıf çalışmalarına karşı tutumuna bağlıdır. Bu durum da okul yöneticilerinin rollerini çok boyutlu ve karmaşık hale getirmektedir.

Çok amaçlı (comprehensive) eğitimin ortaya çıkması, okulu terk yaşının yükselmesi, 1970'lerde büyük okulların yaygınlaşması ve karmaşıklığı, okulların daha yetkin ve etkili yöneticilere sahip olmaları için artan bir ihtiyaca işaret etmektedir. 1988 Eğitim Reform Yasası, Yerel Okul Yönetimi (LMS) mevzuatı ve Ulusal Eğitim Programının uygulanması gibi 1980'lerde çıkan reformlar yöneticilerin sorumluluklarını artırmıştır. Bu değişikliklerin bir sonucu olarak, yüksek standartlara olan talepler ve hükümetin okullarda öğretme ve öğrenme kalitesini, mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitimi iyileştirme çabaları son yıllarda dikkat çekmektedir. Öğretmenler için personel geliştirme programları ile ilk ve ortaokullardaki müdürler ve üst düzey eğitim yöneticileri için yönetici eğitimi uzun yıllardır uygulanmasına rağmen, 1995 yılına kadar Öğretmen Yetiştirme Kuruluşu (Teacher Training Agency [TTA]) ulusal girişimi henüz başlatılmamıştı.

Öğretmen Yetiştirme Kuruluşu Girişimleri: Tarihsel Gelişimi

Okul müdürlüğünün doğası radikal bir dönüşüm geçirmiştir. Toplum ve hükümetin okul müdürlerinden beklentileri artmıştır. 1990'lı yıllarda okul müdürlerinin rolü daha fazla sorumluluk içermektedir. Fakat günümüzde okul müdürlüğü 1980'lerin başlarına kıyasla daha fazla beceri, bilgi ve anlayış gerektirmektedir. Öğretmen yetiştirme kuruluşu 1994 yılında kurulmuştur. İlk başta, bu kuruluş büyük ölçüde hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi ile ilgilidir, ancak 1995'te İngiltere Eğitim Bakanı TTA'nın daha amaçlı ve etkili şekilde sürekli mesleki gelişimi kapsamı gerektiğini vurgulamıştır. Başlangıç olarak TTA; a) mevcut olanakların/koşulların doğasını ve maliyetini araştırmak, b) ulusal eğitim önceliklerini belirlemek ve c) sürekli mesleki gelişimi yönetmek ve ona odaklanmak için stratejik yaklaşımlar üzerine düşünmek şeklinde üç görev alanı belirlemiştir (TTA, 1997).

Mevcut sürekli mesleki gelişim uygulamalarını incelemek için bir araştırma (MORI) yürütülmüştür. Bu kapsamda üç anket geliştirilerek öğretmenlere, okul müdürlerine, INSET (In-Service Training) koordinatörlerine ve sağlayıcılarına dağıtılmıştır. Cevap verenlerin, hizmet sunumunun kapsamı ve kullanışlılığı ile ilgili algılarında önemli farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Genel olarak araştırmayla ilgili şu sonuçlara varılmıştır: Halen çoğu okulda yürütülen sürekli mesleki gelişim uygulamalarının, okul gelişim planlaması, mesleki gelişim planlaması ve öğretmen nitelik değerlendirmesi ile gerçek bir bağlantı olmadan geçici bir temelde faaliyet gösterdiği görülmektedir (MORI, 1995). MORI'nin anketine ek olarak, öğretmen yetiştirme kuruluşu okullar, meslek odaları, yükseköğretim kurulu, OFSTED (Office for Standart in Education) ve öğretmen, okul yöneticileri derneği gibi ilgili taraflarla bütçe planlamaya ve mesleki gelişimde daha uzun vadeli stratejik yaklaşımları belirlemeye yönelik öncelikleri ve

stratejileri tanımlama konusunda kapsamlı bir müzakerede bulunmuştur. Bu çalışmadan hareketle, öğretmen yetiştirme kurulu tarafından ulusal olarak onaylanmış değerlendirmeye dayalı şekilde yeni nitelikli okul müdürleri, müdür yardımcıları, liderlik ve yönetim konusunda uzmanlar ve okul liderliği ve yönetimi uzmanlarını hedef alan mesleki gelişim modeli piyasaya sürülmüştür (Bolam, 1997; TTA, 1995a).

TTA, mesleki gelişim için sistematik koşulların çok önemli olduğuna ve öğretmenin mesleki yaşamı boyunca sürekli bir süreç olarak planlanması gerektiğine inanmaktadır. Bu nedenle, TTA, okul müdürlüğü için standartların, görevlerin ve becerilerin tanımlanması üzerinde çalışmaya başlamıştır (TTA, 1995a; 1996) ve bu çalışma, müdürlük eğitimi için bir çerçeve ve İngiltere'de ulusal olarak kabul görmüş standartlar şeklinde sonuçlanmıştır.

Okul Müdürlerinin Liderlik ve Yönetim Programı (Headteacher's Leadership and Management Programme [HEADLAMP])

TTA, Okul Müdürlerinin Liderliği ve Yönetimi Programını (HEADLAMP) 1995 yılında tanıtmıştır. Bu program yeni atanmaları yetiştirmek için geliştirilmiştir.

Öğretmenlere, TTA onaylı kurslarda Yerel Eğitim Otoriteleri (Local Education Authorities [LEAs]) aracılığıyla yevmiye olarak maksimum 2,500-pound HEADLAMP parası ödenmiştir. HEADLAMP programını tanıtırken, TTA, okul müdürünün temel rolünü “etkili bir okulun temel özelliği” olarak vurgulamıştır. Programı desteklemek amacıyla etkili liderlikte temel kabul edilen 'Görevler ve Beceriler' tanımlanmıştır.

HEADLAMP programları yapı, bağlam, doğa ve sunum/anlatım yöntemleri açısından farklı biçimlerde yer almıştır. TTA'ya göre, herhangi bir kuruluş HEADLAMP eğitimi sağlayıcısı olarak kayıt yaptırabilir. Bu program sağlayıcıları Yerel Eğitim Otoriteleri(LEAs), yükseköğretim kurulları (HEI), meslek birlikleri, yönetim danışmanları ve çeşitli özel sektör kuruluşları olarak farklılık göstermektedir (TTA, 1995a). 1996 yılına kadar 200'den fazla HEADLAMP sağlayıcısı TTA tarafından seçilerek lisanslanmıştır. Sağlayıcılar bireysel programlarını tasarlarlarken bütçe elde etmek için, TTA tarafından belirlenen 'Görevler ve Beceriler' şartlarına uymak zorunda kalmıştır. Sağlayıcılar, aynı zamanda, okul müdürlerinin ve okulların ihtiyaçlarını karşılayan bir esneklik derecesi ile erişilebilir ve yönetilebilir programlar yaparak okul müdürlerinin yoğun programını dikkate almak zorunda kalmışlardır (Busher ve Paxton, 1996; TTA, 1995b).

HEADLAMP düzenlemeleri uyarınca, okul müdürleri ne çalıştıklarını, nasıl çalıştıklarını ve kiminle çalıştıklarını seçebilirler. Yönetici eğitimleri, kendilerinin belirlediği ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde özelleştirilebilir. HEADLAMP sağlayıcılarının çoğunluğu üniversitelerdir. Ancak, HEADLAMP eğiticilerinin bazıları üniversite dışından istihdam edilmiştir. Örneğin, Leicester Eğitim Konsorsiyumu Üniversitesi (ULEMC), HEADLAMP programının gereksinimlerini karşılamak için 1995 yılında kurulmuştur. Burada okul liderliği ve meslektaşları destekleme becerisine sahip olan altmış danışman çalışmaktadır. Danışmanlar LEAs danışmanları/müfettişler/memurlar, deneyimli okul müdürleri ve öğretim elemanlarından oluşmaktadır (ULEMC, 1997). TTA'nın sağlayıcılar konusunda seçici davranmasına rağmen, eğiticilerin seçimini sağlayıcılara bıraktığı görülmektedir.

HEADLAMP ile ortaya çıkan temel pratik problem, Gunraj ve Rutherford (1998) tarafından yayınlanan bir makalede şöyle vurgulanmıştır. Bu makalede, HEADLAMP sağlayıcılarının geçerli sayıdaki kurs üyelerini modüllerine alma konusunda yaşadıkları zorluklardan bahsedilmiştir. Kabul konusundaki belirsizlik, Leeds Üniversitesi ve Birmingham Üniversitesi gibi bazı üniversiteleri HEADLAMP programını bırakmaya zorlamıştır. HEADLAMP'ın geleceği hakkındaki bu belirsizlik, TTA için büyük bir sorun haline gelmiştir. HEADLAMP programı devam etmesine rağmen, 11 Ekim 1995'te Eğitim ve İstihdam Bakanı Gillian Shephard, müdürlük yapmayı hedefleyen müdür yardımcılarını için Okul Müdürlüğü için Ulusal Mesleki Yeterlik (National Professional Qualification for Headteachers [NPQH]) programı oluşturmayı planladığını duyurmuştur.

Okul Müdürleri için Ulusal Mesleki Yeterlikler (National Professional Qualification for Headteachers [NPQH])

NPQH, 1996 yılında TTA tarafından getirilen ve ulusal standartlara dayalı, aday okul müdürlerine yönelik resmi bir eğitim sistemidir. Bu sistem aday okul müdürleri için zorunlu yeterliklerin temelini oluşturmak üzere düzenlenmiştir (Gyte, 1998). Bu program gelecekteki okul müdürlerinin başarılı bir şekilde okulları yönetmeleri için ihtiyaç duydukları beceriler, yetenekler ve bilgilerle donatmak için tasarlanmıştır. TTA, NPQH yetiştirme ve geliştirme sisteminin uygulama üzerinde etkili olmasını sağlamayı hedeflediğinden, sonuçların ve süreçlerin merkezi kontrolünün çok önemli olduğu görülmüştür. NPQH yazılırken, bazı önemli açılardan revize edilmiştir.

Son derece esnek ve açık olan HEADLAMP şemasına kıyasla NPQH, üç yıla kadar bir süre boyunca alınabilecek oldukça yapılandırılmış bir eğitim modelidir. Bu program bir dizi anahtar özelliklere dayanmaktadır. TTA'ya göre NPQH [TTA, 1997a];

1. Okul gelişimine dayanmaktadır ve eğitimin içinde ve dışında en iyi liderlik ve yönetim uygulamasını kullanmaktadır,
2. Okul müdürleri için ulusal standartlara dayanmaktadır,
3. Okul müdürlüğü için hazırlanmıştır, ancak seçim sürecinin yerini alamaz,
4. Adayların önceki başarılarını ve uyguladıkları bağlamda kanıtlanmış bir dizi becerilerini dikkate almak için yeterince esnek olurken okul müdürlüğü için hazır olanların yeterli olmalarını sağlamak amacıyla yeterince titizlik göstermektedir ve
5. Yeni atanan okul müdürlerinin daha sonra okulları bağlamında liderlik ve yönetim becerilerini geliştirmeye devam edebilecekleri bir temel sağlamaktadır.

NPQH'nin önemli ve tartışmalı özelliklerinden biri, eğitimi TTA'nın bu işlevler arasında "Çin duvarı" olarak tanımlayarak değerlendirme sürecinden ayırmasıdır (Bush, 1998, 326). Bu süreç Bölgesel Değerlendirme Merkezinde bir ihtiyaç değerlendirmesi ile başlamaktadır

Bölgesel Değerlendirme Merkezleri; i) her tür okuldan aday seçimi, ii) tüm adaylar için ilk öz değerlendirme, iii.) eğitim ile ölçülemeyen anahtar alanların değerlendirilmesi ve iv.) tüm adaylar için nihai değerlendirmeden sorumludur (TTA, 1997b). Bu ihtiyaç değerlendirme sürecinde a) psikometrik test (kişilik testi), b) sunum ve gözlemlenen grup tartışması, c) öz-değerlendirme, d) eylem planlamasını içeren kişisel görüşme ve e) Hedef belirleme yer

almaktadır (TTA, 1997b). Bu süreç boyunca, adayın hazır olduğu konular belirlenirken, bir yandan da müdürlük için eğitime ihtiyaç duyduğu alanlar tespit edilmektedir. Bununla birlikte, tüm başvuru sahipleri tarafından alınması gereken ve yalnızca bölgesel eğitim merkezleri (toplam 12) veya desteklenen açık öğrenme (SOL) sağlayıcısı (Açık Üniversite/ NAHT) tarafından sunulabilen, Stratejik Liderlik ve Hesapverebilirlik (SLAM) hakkında zorunlu bir modül bulunmaktadır. Eğitim ve Geliştirme Merkezleri ve SOL sağlayıcılar zorunlu modül ve bu modülün değerlendirilmesinden sorumludur. TTA'ya (1997a) göre, OFSTED denetçilerinin tavsiyesi üzerine, tüm NPQH adaylarının Stratejik Liderlik ve Hesapverebilirlik (SLA) konusunda eğitim alması gerekmektedir. Bu modül 60 saat etkileşim süresi ve en az 120 saat okul temelli projeler (okul günleri), bireysel çalışma ve değerlendirme hazırlığı içermektedir (Bollington, 1998; HTI, 1998). Bu konuda TTA şunları söylemektedir:

Zorunlu modül, tüm Ulusal Mesleki Yeterlik Belgesi (NPQH) adayları tarafından alınacaktır. Bu modül eğitimin içinden ve dışından en iyi liderlik ve yönetim uygulamalarını kullanmaktadır. Stratejik liderlik ve hesapverebilirliği hedefleyen okul müdürlerinin mesleki bilgilerini, anlayışlarını, becerilerini, niteliklerini ve yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamaktadır" [TTA, 1997b, I].

SLA Modülü dört tema altında aşağıdaki üniteleri kapsamaktadır (TTA, 1998: 5):

Ünite 1. Başarıyı arttırmaya yönelik stratejik bir eğitim vizyonu geliştirmek;

Ünite 2. Yüksek kaliteli öğretme ve öğrenmeyi güvence altına almak için vizyonun uygulamaya dönüştürmek;

Ünite 3. Okulun etkililiğini izleme, değerlendirme ve gözden geçirmek;

Ünite 4. Vali, personel, veli ve öğrencilere okulun verimliliği ve etkililiğiyle ilgili hesap vermek.

TTA ayrıca isteğe bağlı üç modülü ve bunların değerlendirmesini de belirlemektedir. Adayın ilk ihtiyaç değerlendirmesi sonucuna ve önceki deneyimlerine bağlı olarak, bir veya daha fazla ya da isteğe bağlı üç modül seçebilir. Bunlar öğretme ve öğrenme, liderlik etme ve personel yönetme, personel ve kaynakların verimli ve etkin bir şekilde dağıtılmasıyla ilgili olabilir. Bu modüllerin her biri için etkileşim süresi 30 saattir ve en az 90 saatlik uygulama içermektedir (Bollington, 1998; HTI, 1998).

Eğitim süreci tamamlandığında, aday nihai değerlendirme için bölgesel değerlendirme merkezine geri dönmektedir ve başarılı olursa NPQH Sertifikasını almaktadır. Bollington'ın (1998) belirttiği gibi, adaylar eğitimleri ve değerlendirmeleri için nereye gideceklerini seçebilirler. Belirlenen amaç, tüm adayların İngiltere ve Galler'de görev yaptıkları yer fark etmeksizin yüksek kaliteli eğitim ve değerlendirmelerden yararlanmalarını sağlamaktır.

Bölgesel NPQH Eğitim Geliştirme ve Değerlendirme Merkezleri

Bu programı uygulamak için TTA, 11 NPQH Değerlendirme Merkezi ve 12 NPQH Eğitim ve Geliştirme Merkezi (TDC) kurmuştur. Buna ek olarak, Açık Üniversite tarafından İngiltere ve Galler'de sağlanan Desteklenen Açık Öğrenme (SOL) işlevi bulunmaktadır. NPQH eğitimi veren Eğitim ve Geliştirme Merkezleri, TTA tarafından açık rekabet yoluyla seçilmektedir. Değerlendirme, Eğitim ve Geliştirme Merkezleri'nin sorumlulukları ve NPQH'nin yapısı ve

örgütlenmesi, adaylara esneklik sağlamayı amaçlamaktadır. Tüm adaylara, ya SOL ya da TDC ile birlikte ihtiyaç değerlendirmesi ve eğitimi alma seçeneği verilmektedir. Amaç, tüm adayların İngiltere ve Galler'de nerede yaşarlarsa orada yüksek kalitede eğitim ve değerlendirmeye erişmelerini sağlamaktır, ancak uygulamada bu niyetin elde edilmesi oldukça zor görülmektedir (Bollington, 1998).

Gyte (1998), TDC'lerin kurulmasının, daha iyi liderlik ve yönetim eğitimini güvence altına almak için sağlam bir temel oluşturduğunu ve eğitim kurumunun içinden ve dışından etkili girdilerin yeterliklerin önemini sağladığını iddia etmektedir. Yazar bunun NPQH'nin niteliği için ulusal olarak tanınmasıyla ve böylece eğitimde bir iyileşmeye yol açmasıyla sonuçlandığını ileri sürmektedir (Bollington, 1998; TTA, 1997a). Bu çalışmanın odak noktasında yer alan bu iddiaların kanıtlanıp kanıtlanmayacağı daha sonra tartışılmaktadır.

NPQH Eğitimcileri

Eğitimciler ve değerlendiriciler, eğitim ve değerlendirmeyi gerçekleştirmek için TTA tarafından onaylanarak yetkilendirilmektedir Eğitimciler temel olarak bazı LEAs danışmanları/denetçileri, HEI öğretim görevlileri ve eğitim dışından gelen insanlar ile deneyimli ve başarılı okul müdürleri arasından seçilmektedir. Herkesin resmi olarak TTA NPQH eğitimcisi/değerlendiricisi şeklinde onaylanmadan önce, bölgesel başlangıç aşamasını, üç günlük bir eğitim ve değerlendirme programını başarıyla tamamlaması gerekmektedir. NPQH tanıtıldığında, TTA 500 civarında eğiticiyi ve değerlendiriciyi yetiştirmektedir.

TTA (1997a) ve Bollington (1998), NPQH'deki esnekliğin, eğitim ve değerlendirme karışımının adaylar arasındaki bireysel farklılıkları göz önünde bulundurduğunu iddia etmektedir. Model, adayların bireysel ihtiyaçlarının analizinin uygun eğitim ile eşleştirilmesini sağlamak için tasarlanmıştır. Bu iki nokta çok önemlidir. Bollington'ın (1998) işaret ettiği gibi, mesleki gelişimle ilgili tekrar eden problem, eğitimin bireysel ihtiyaçlarla ilişkilendirilmemesinden kaynaklanmaktadır. NPQH bu sorunu ele almaya ve uygun bir eşleşme sağlamaya çalışmaktadır.

TTA'nın, Bölgesel Değerlendirme Merkezlerin ve Eğitim ve Geliştirme Merkezlerinin beklentileri açıktır. Ancak, Bölgesel Değerlendirme Merkezleri ve Eğitim ve Geliştirme Merkezleri arasındaki tutarlılığı güvenceye almak ve sürdürmek zor olabilir, çünkü değerlendiriciler ve eğitimciler arasında farklılıklar olup ayrıca kursiyerlerin ve okulların ihtiyaçları açısından da farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin, kursiyerler önceki deneyimlerine ve koşullarına bağlı olarak, yeterlikleri farklı hızlarda kazanabilirler. Ayrıca, programın başarısı, ihtiyaç analizinde veya eğitim ve gelişim durumunda, kursiyerlerin değerlendirici veya eğitici olarak kiminle çalıştığına bağlıdır.

NPQH ve Okul Müdürlüğü için Ulusal Standartlar

NPQH, okul müdürleri için Ulusal Standartları karşılamak üzere tasarlanmıştır. Bunlar öğretmenler, okul müdürleri, meslek mensupları, meslek örgütleri, LEAs'ler, HEI ve eğitim içinden ve dışından diğer kişilerle müzakere içinde TTA tarafından düzenlenmiştir (TTA, 1997) ve müdürlükte yer alan tanımlayıcı yeteneklerle ilgilidir:

Bu ulusal standartlar, liderliğin anahtar alanları ile ilgili bilgi, anlayış, beceri ve nitelikleri ortaya koymaktadır. Okul müdürlüğündeki uzmanlığı tanımlarlar ve hem aday hem de hizmet veren okul müdürlerinin mesleki gelişimini planlamanın temelini oluşturmak üzere tasarlanmıştır [TTA, 1997, 1].

Başka bir deyişle, Bush'un (1998) belirttiği gibi bu, okul müdürlüğü için temel gereklilikleri ortaya koyma konusunda iddialı bir girişimdir ve standartlar, okul müdürlerine hizmet vermeye yönelik eğitimlere, özellikle de NPQH'de ve daha az ölçüde HEADLAMP'te uygulanmaktadır. TTA (1997, 1) bu standartları 1) okul müdürlüğünün temel amacı, 2) müdürlüğün anahtar çıktıları, 3) mesleki bilgi ve anlayış, 4) beceriler ve özellikler, 5) müdürlüğün anahtar alanları olmak üzere beş konuda belirlemiştir.

Bütün bu bilgiler ışığında İngiltere'de okul yöneticiliğinin belirlenen standartlar kapsamında profesyonel olarak ele alındığını söylemek mümkündür. Ancak Türkiye'de eğitim sistemi tüm paydaşları etkileyecek şekilde sürekli değişiklikler geçirmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ihtiyacı pek üzerinde durulan bir konu olmamaktadır. Türk Eğitim Sisteminde genel bir anlayış bulunmaktadır "... meslekte asıl olan öğretmenliktir". Diğer bir deyişle okul müdürleri tüm paydaşlarıyla birlikte okulları kendi çabalarıyla elde ettikleri bilgi-becerilerle ya da mevcut deneyimleri doğrultusunda yönetmeye çalışmaktadır (Bursalioglu, 1994; Taymaz, 1989). Diğer taraftan Türkiye'de okul müdürleri için belirlenmiş herhangi bir alan ya da standart bulunmamaktadır (Taymaz, 1989). Bu bağlamda İngiltere'de yürütülen HEADLAMP-NPQH gibi müdür yetiştirme programları Türkiye gibi bu konuda görece yetersiz kalan ülkelere örnek olması açısından önemlidir. Böyle örneklerin incelenmesi Türkiye'de okul müdürlerinin resmi olarak yetiştirilmesine ve okul müdürlüğü için gerekli standartların belirlenmesine yönelik olumlu adımlar atılmasına katkı sağlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, İngiltere'deki okul müdürlüğü eğitimine yönelik mevcut uygulamaların ve koşulların doğasını ve etkisini değerlendirmek amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda üç alt amaç bulunmaktadır:

1. İngiltere'de okul müdürlüğü eğitimi ile ilgili tarihsel bağlamın gelişimini incelemek.
2. TTA programlarının müdürlük eğitimine (HEADLAMP ve NPQH) ilişkin okul müdürleri ve müdür yardımcılarının görüşlerini değerlendirmek.
3. Mevcut araştırmanın güçlü ve zayıf yönleri üzerine eleştirel bir değerlendirme yaparak, Türkiye bağlamı için okul müdürü yetiştirmeye ilişkin çıkarımlar yapmak.

Yöntem

Araştırmacının amacı, İngiltere'nin müdürlük koşullarının anlaşılmasına ve bunun etkisine dayanarak, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'de okul müdürlüğünün geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular öncelikle İngiltere'nin durumunu ortaya koymaktadır ve Türkiye'nin okul yöneticiliğindeki durumunu iyileştirmek için kullanılabilir. Bunun gibi hedef kitlelere yönelik düşünceler artık gelişimsel değerlendirme

perspektiflerinin önemli bir yönü olarak kabul edilmektedir (Chelimsky, 1997; Reid ve Barrington, 1996).

Bu nedenle, çalışmanın genel odağı Chelimsky'nin de belirttiği gibi değerlendirmenin bilgi oluşturma ve geliştirme yönleri üzerine odaklanmakta olup, ancak yukarıda belirtildiği gibi, bu yönler kısmen etki ve etkililiği kapsamaktadır. Belirgin olarak, bunun programa katılanlara danışılarak yapılması gerekmektedir, çünkü böyle bir yaklaşım çeşitli avantajlar sunmaktadır. Bu avantajlar şöyledir (Chelimsky, 1997):

- Geleneksel olarak değerlendirme araştırmalarında, katılımcı / paydaşlarla müzakere etme süreç ve çıktılarının temel biçimi olarak kullanılmaktadır.
- Katılımcılarla müzakere etmek bilgi oluşturma ve değerlendirme bakış açısının geliştirilmesinde özellikle önemlidir.
- Müdür adaylarının fikirlerini ve tepkilerini belirlemek için önemlidir.

Bu nedenle, okul müdürlerinin ilgi alanlarının, değerlerinin, durumlarının, fikirlerinin ve algılarının doğası eğitim programının farklı yönleriyle ilişkili olarak dikkate alınmalıdır. Tüm bu koşullar göz önüne alındığında, araştırmacı aşağıdakilerle ilgili anonim görüşleri belirlemek için TTA müdürlük eğitimi almış katılımcılarla görüşme yapmıştır: TTA müdürlük eğitimi almış okul müdürlerinin;

- a) TTA'nın okul müdürlüğü için ulusal standartlarda ifade edildiği gibi, müdürlük eğitim hizmetinin amaçlarına ulaşma konusundaki kurslarının etkililiği nasıldır?
- b) Bu koşullar ve katılımcıların kendi ihtiyaçları bağlamında, bu uygulama süreçlerinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Araştırmanın Deseni

Değerlendirmenin geçerliliği, onun için kullanılan özel yöntemlere bağlıdır. Yöntemlerin seçimi büyük ölçüde değerlendirme için kısaca belirtilen amaç ve kapsam tarafından belirlenecek ve çalışmadaki pratik kısıtlamaları dikkate alınmalıdır (Beardwell ve Holden, 1997; Craft, 1996). Bu çalışmada, TTA okul müdürlerini geliştirme programlarında katılımcılara danışmaya odaklanması gerektiğine karar verilmiştir ve bu nedenle bu katılımcıların bakış açılarını dürüstçe ifade etmelerinde mümkün olduğu kadar özgür hissetmeleri önemli olarak kabul edilmiştir. Özellikle, telefon görüşmesinin tercih edilmesi katılımcılara görüşlerini dile getirirken esneklik ve serbestlik sağlamıştır (Borg, 1987; Powney ve Watts, 1987; Robson, 1993). Bu doğrultuda TTA müdürlük eğitimi almış okul müdürlerinin programın etkililiği, güçlü ve zayıf yönleri ile ilgili görüşleri değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu İngiltere'de kamu okullarında görev yapan dört okul müdürü (HEADLAMP) ve dört müdür yardımcısından (NPQH) oluşmaktadır. Bu okul müdürleri çalışma kapsamında uygulanan ankete cevap veren katılımcılar arasından NPQH hakkında olumlu ve olumsuz görüşlere sahip olanlar arasından seçilmiştir. Nitel araştırmalar amaçlı olarak seçilen az sayıdaki katılımcıyla yürütülmektedir. Amaçlı örneklem kapsamında ilgili araştırma

çerçevesinde belirli bir amaca hizmet eden farklı örnekleme yöntemleri vardır. Bu kapsamda önceden belirlenmiş bazı önemli ölçütleri karşılayan ölçüt örnekleme bu yöntemlerden birisidir (Patton, 2014, 230-235). Çalışma grubunun belirlenmesinde belirli özellikleri taşıyan (program hakkında olumlu ve olumsuz düşünen) kişilerle görüşme yapıldığı için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmada ölçüt; İngiltere’de kamu okullarında görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarının TTA müdürlük eğitimi almış olmasıdır. Katılımcılar ile doğrudan telefonda görüşülerek verilerin toplanması sağlanmıştır. Okul müdürü katılımcılar HT-1, müdür yardımcıları DHT-1 şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Ancak çalışma grubuna ulaşma önündeki zorluk sebebiyle görüşmeler telefon aracılığıyla ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu tekniğin zaman, emek ve para bakımından daha düşük maliyet gibi başka avantajları da vardır. Robson'a (1993, 241) göre, telefon görüşmeleri, "yüksek yanıt oranı, bariz yanlış anlamaların düzeltilmesi" dâhil olmak üzere yüz yüze görüşmenin avantajlarının çoğunu kapsamaktadır. Görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliğini belirlemek için ilk katılımcı ile deneme uygulaması yapılmıştır. Araştırmacı görüşme formunda katılımcılara özellikle "Neden böyle?", "Bana bundan daha fazla bahsedebilir misin?", "Bunun hakkında daha fazla şey söyleyebilir misin?" gibi sorular sorarak, bağlamsal ve açıklayıcı konuların araştırılması için derinlemesine bilgi almıştır.

Telefon Görüşmelerinin Uygulanması

Öncelikle katılımcılarla iletişim kurulmuştur. İletişim kurulduğunda, katılımcılara görüşmenin muhtemel uzunluğu, araştırmanın geçmişi ve amacı hakkında bilgi verilmiştir ve katılımcı gizliliğine saygı duyulacağı belirtilerek özgürce konuşmaya teşvik edilmiştir. Başlangıçta katılımcılar görüşmeler konusunda olumsuz düşünmesine rağmen sonrasında hepsi görüşmeyi kabul etmiştir. En kısa görüşme 30 dakika, en uzun görüşme 40 dakika sürmüştür. İlk görüşme deneme olarak kullanılmış, ancak bundan sonra her görüşmeci için aynı görüşme süreci tekrar edilmiştir. Tüm görüşmeler, görüşülen kişinin izniyle teyit edilmiş ve daha sonra ses kaydına alınmıştır. Bu kapsamda görüşmelerden elde edilen veriler bilgisayar ortamına aynen aktarılarak ham veriler düzenlenmiştir.

Verilerin Analizi

Açık uçlu sorularla toplanan verileri analiz etmek için betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Açık uçlu soruları analiz ederken Miles ve Hubermann'ın (1994) önerileri takip edilmiştir. Bağımsız bir uzman, araştırmacı kategori uygulamasının güvenilirliğini kontrol etmiştir. Tüm ses kayıtları, anadili İngilizce olan bir uzman yardımı ile araştırmacı tarafından tam olarak deşifre edilmiştir. Her transkript daha sonra okunmuş ve araştırmayla ilgili noktalar vurgulanmıştır. Açıklayıcı alıntı örnekleri dahil olmak üzere ilgili bilgiler kaydedilmiştir. Daha sonra bu veriler sorulan sorular ve araştırmanın amaçları doğrultusunda temalandırılıp betimsel bir anlatımla yorumlanmıştır.

Bulgular

Bulgular, çalışmanın odağını oluşturan a) ihtiyaç analizi, b) örgütsel düzenlemeler, c) eğitim faaliyetlerinin etkinliği, d) programların içeriği ve e) HEADLAMP ve NPQH'nin etkisi ve faydaları başlıkları altında sunulmuştur.

İhtiyaç Analizi

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, özellikle herhangi bir mesleki gelişim sürecinin başarısı ve dolayısıyla kursiyerlerin öğrenmesiyle ilgilidir. Bu sebeple ihtiyaç analiziyle ilgili sorular görüşme formunun ilk bölümünde sunulmuştur. Görüşme yapılan okul müdürleri, ihtiyaç analizinin eğitim sırasında farklı zamanlarda danışmanlar ya da eğitimcilerle gayri resmi görüşmeler veya öz değerlendirme gibi birçok farklı şekilde olabileceğine dikkat çekmektedir. Ancak, bu mutlaka olumlu bir özellik olarak görülmemiştir. Bu konuda bir HEADLAMP katılımcısı şunları belirtmiştir:

... Keşke ihtiyaç analizimi HEADLAMP eğitiminin başında yapsaydım... Çok geç olmuştu ve ilk başta, okul müdürlüğüne atandığım zaman başlamanam gerekirdi –... [HT-2].

DHT'lerin alt çalışma grubuyla öz-değerlendirmenin bazı özellikleri hakkında görüşmeler yapılmıştır ve bazı yararlı bilgiler elde edilmiştir. Örneğin, DHT'lerden biri şöyle belirtmiştir:

Öz-değerlendirme son derece yardımcı oldu, öz-değerlendirme sizin nereye gittiğinizi ve neye ihtiyaç duyduğunuzu çok derinden düşünmenizi sağlıyor... Şimdiye dek kendi mesleki gelişiminize ve gelecekte yapmanız gerekenlere odaklanmanızı sağlıyor. [DHT-4].

Bir diğeri bireysel görüşme ve eylem planı hakkında şöyle konuşmuştur:

Bireysel görüşme çok yararlı oldu, çünkü bu bir mentör ile gerçekten kendinize bakma şansındır ve sonrasında eylem planı da çok yardımcı oldu. Bunlar size bir yön veriyor [DHT-3].

Örgütsel Düzenlemeler

Genel olarak ele alacak olursak, okul müdürleri konum ve finansal desteğin nispeten etkili olduğunu düşünürken zamanlama, kaynaklara erişim ve değerlendirme düzenlemelerinin o kadar da etkili olmadığını düşünmektedir. Zamanlama hakkında yorum yapan bir HEADLAMP katılımcısı kendini şöyle ifade etmektedir:

Okul müdürlüğü okuldaki en zor iştir ve Cuma öğleden sonra saat birden saat yedi otuza kadar ve ardından cumartesi tüm gün bir kursa gitmeniz istendiğinde, size tam olarak kendinize ayıracak zaman kalmıyor... Tekrar ediyorum ben bu eğitimin daha ziyade kendi kişisel zamanımda değil okul zamanında olmasını tercih ederdim, çünkü bir okul müdürü olarak yapacak yeterince çok şeyim var. [HT-2].

İkinci katılımcı “*Hafta sonlarımı bu eğitime harcamak istemiyorum! Hafta boyunca yeterince çalışıyorum ve ilgilenmem gereken bir ailem var*” [HT-4]. Kursların zamanlaması yalnızca sorumlulukların talepleriyle rekabet etmek nedeniyle değil, aynı zamanda tatillerde eğitim almanın mantıksız olarak görülmesi açısından önemlidir.

Okul müdür yardımcıları da görüşme sırasında müdürlerle benzer bir noktaya değinmiştir. Örneğin bir müdür yardımcısı şöyle söylemiştir:

Bence müdürler ve müdür yardımcıları yeterince stresli bir işte uzun saatler boyunca çalışıyorlar ve akşamları evlerine iş götürüyorlar ... ve hafta sonları da çalışmak zorundalar... Bence bu adil değil, sadece hafta sonları var ve birinde bütün gün bir kursa gitmek zorundalar... Bu durum eşiniz veya çocuklarınızın hiç hoşuna gitmiyor. [DH-4].

İşi ve eğitimi birleştirmek zordur ve daha da fazlası, eğitim NPQH'da olduğu gibi okul temelli etkinlikler için etkileşim süresinden oluşmaktadır. Bu nedenle, yer ve zaman çizelgeleri dikkatlice planlanmalı ve kursiyerler için okula ve diğer taahhütlere uymak için esneklik sunulmalı ve ayrıca yansıtma için gereken zaman da sağlanmalıdır.

Yetiştirme Etkinlikleri

Bir kursun etkililiği, öğrenme etkinliklerine ve eğiticiler tarafından kullanılan yöntemlere bağlıdır. Eğitim yöntemlerini tartışırken, sadece yöntemin prensip olarak yararlılığına değil, koşulların kalitesine ve içeriğine de dikkat etmek gerekir. Okul müdürleri, “etkin” veya “daha iyi” anlamında, eğitim etkinliklerine ilişkin deneyimleri konusunda genellikle olumludur. Görüşmelerde bu eğitimin yararlı yönleriyle ilgili bazı görüşler elde edilmiştir. Örneğin, bir okul müdürü “Genel olarak, özellikle [eğitmenler] farklı alanlarda uzmanlığı olan bir dış konuşmacı getirilmesini oldukça yararlı buldum” dedi. [HT-1]. Diğer bir okul müdürü atölye çalışmalarını konusundaki deneyimlerinden bahsetti ve grubunun finansal planlama ile ilgili birçok atölye çalışması yaptığını ve kendi okullarında uygulamak üzere bazı bilgiler götürdüklerini söyledi. Bu okul müdürü şöyle bir örnek verdi:

Finansal planlama konusunda iki modülümüz vardı, ilk bölümde belki teoriye bakıyor olacaksınız, ikinci bölüm için geri döndüğünüzde ise kendi okulunuzdan ve kendi okul gelişim planınızdaki rakamlarla çalışıyorsunuz. [HT-2].

Bu bağlamda HEADLAMP ve NPQH eğitim programlarına ilişkin öne çıkan alan içerikleri belirlenmiştir. Bu içerikler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.

HEADLAMP ve NPQH Programları ile İlgili TTA Anahtar Alan İçeriği

Modüller	Program İçeriği
1.Okulun Stratejik Amaç ve Hedeflerinin Belirlenmesi	<ul style="list-style-type: none">• Okulun amaç ve hedeflerini tanımlama• Etkili liderlik sergileme• Stratejik Planlama• Bütçe yönetimi• Örgütlenme ve yönetme• İzleme, değerlendirme, inceleme

Tablo 1. (devam)

2.Eğitim ve Öğretimin Yönetimi	<ul style="list-style-type: none">• İyi bir öğrenme ortamı sağlama• Eğitim programını yönetme• Öğretme ve öğrenmeyi yönetme• Ebeveynler ve diğerleri ile ortaklığın geliştirilmesi
3.Okul Personelini Yönetme ve Yönlendirme	<ul style="list-style-type: none">• Personel gelişimi ve performansını yönetme• Personeli motive etme ve etkinleştirme• Personelin karar alma sürecine dâhil edilmesi• Personel çalışmalarını yönetme, planlama, dağıtma
4.Madde ve İnsan Kaynaklarının Yönetimi	<ul style="list-style-type: none">• Valiler ve meslektaşlarla çalışma• Harcamalar için uygun öncelikleri belirleme• Kaynak tedarikini planlama ve yönetme• Konaklamayı yönetme ve organize etme
5.Hesapverebilirlik	<ul style="list-style-type: none">• Yönetim organlarına destek sağlanması• Okulun performansı ile ilgili hesap verme• Ebeveynlerin ve öğrencilerin bilgilendirilmesini sağlama• Bir hesapverebilirlik ortamı yaratma
6.Liderlik	<ul style="list-style-type: none">• Liderlik becerileri• Karar verme becerileri• İletişim becerileri• Öz-yönetim becerileri

Tablo 1’de görüldüğü üzere TTA tarafından belirlenen eğitim programı içerikleri 6 alanda toplanmıştır. İlk alanda okulun hedeflerinin belirlenmesine odaklanılırken ikinci alanda öğrenme ortamları, eğitim programına vurgu yapılmaktadır. Üçüncü alanda personel kaynağını yönetme ve geliştirme üzerinde durulmaktadır. Beşinci alan okul yönetim işleriyle ve hesapverebilirlikle ilgilidir. Son alanda ise yönetim süreçleri ve yönetici becerileri görülmektedir.

Okul müdür yardımcıları NPQH'nin içeriğinden genel olarak memnun kalsa da, görüşme verileri içeriğin kalitesi ve etkililiği hakkında daha ayrıntılı bilgi sunmaktadır. Örneğin, DHT-2'ye etkili öğretme ve öğrenmeyi güvence altına almak ve sürdürmek için hazırlanan içerik hakkında soru sorulduğunda şöyle cevap vermiştir:

İçeriği beni bu alanda hazırlamak için etkili bulamadım... Ders notlarının mükemmel olduğunu düşünüyorum... kağıt-kalem çalışması da iyiydi, ama eğitimcilerin sunumu/anlatımı iyi değildi... İçerik bireylerle ilgili değildi. Eğitimciler bize zaten bildiklerimizi anlattı... [DHT-2].

Bir diğer okul müdür yardımcısı ise genel olarak içerikten bahsetti ve “*Program içeriğinin özel eğitim okullarını ve bu okullardaki insanların farklı koşullarını dikkate almadığını*” belirtti [DHT-3]. Bu okul müdür yardımcısı şu soruyu da gündeme getirmiştir:

Özel eğitim okulları tüm programda yeterince düşünülmemiş. TTA ve Eğitim ve İstihdam Bakanlığı (Department for Education and Employment [DfEE]), özel eğitim ihtiyaçlarıyla nasıl başa çıkılacağı

konusunda bir module sahip olmalıdır. Alandaki uzmanlarla görüşmek için zaman ayırmaları gerektiğini ve tüm kurs boyunca bu konuda bakış açılarını kullanmaları gerektiğini düşünüyorum. [DHT-3].

Ek olarak, bilgi teknolojilerinin kullanımına sadece küçük bir referans verilmiştir ve HEADLAMP ve NPQH programlarında eğitim ve istihdam hukukuna hiç değinilmemiştir ve okul müdürü ve müdür yardımcısının belirttiği gibi Eğitim ve İstihdam Hukukunda iyi yetişmiş okul müdürü ve müdür yardımcılara ihtiyaç vardır. Şimdi okul yöneticileri ve valiler personel atamalarından ve eğitim politikalarının geliştirilmesi, uygulanması, izlenmesi ve incelenmesinden sorumludur.

Özetle, buradaki bulgular, eğitim programı içeriğinin çeşitli alanlarında ve yönlerinde HEADLAMP okul müdürleri ile NPQH müdür yardımcıları arasında bazı önemli değişiklikler olduğunu göstermektedir.

HEADLAMP ve NPQH Programlarının Etkisi ve Yararları

Önceki bölümde, yalnızca program içeriğiyle ilgili değil, etkililiğiyle de ilgili katılımcı görüşleri sunulmuştur. Bununla birlikte, programın doğası, etkisi ve etkililiği hakkında çeşitli sorular sorulmuştur.

Programların Etkisinin Algılanan Biçimleri

Okul müdür yardımcılara NPQH eğitim programı hakkında bir soru sorulduğunda, bunların %42'si NPQH eğitimini profesyonel bulmuş, % 28'i programın profesyonel ve pratik olduğunu düşünmüştür, %9'u teorik olduğunu ve %21 ise bu sıfatların birleşimi olduğunu belirtmiştir. Bu eğitimi profesyonel ve pratik olarak tanımlayanları dahil edersek, bu şekilde düşünüen katılımcıların toplamı %70'tir.

Programın tamamı hakkında görüşme yapıldığında katılımcılar sunum/anlatım, materyaller ve güncel bilgiler, okulla ilgili konular ve son yönetim teknikleri hakkında konuşmuştur. Katılımcılar rolleriyle ilgili bazı materyal ve bilgileri kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Örneğin, bir okul müdür yardımcısı bu konuda şöyle söylemiştir:

Eğitim alanında profesyonel insanlar tarafından verildi. Her şey açıklandı, fazladan okuma yapmak için çok fazla çalışma kağıdımız vardı, bize farklı modeller açıklandı... soru sorma ve grup çalışmasına katılma fırsatları sunuldu. [DHT-1].

Okul müdür yardımcıları, programın profesyonel ve pratik olması, uzmanlar tarafından daha organize ve planlı bir şekilde sunulması ve okul hayatı ve o andaki zorluklar hakkında güncel bilgilere sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

Okul Müdürlüğünün Farklı Yönlerini Karşılama Konusunda Eğitim Programının Etkililiği

Görüşme yapılan okul müdürlerinin tümü, eğitimin okullarında ve onlar üzerinde çok olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Örneğin, okul müdürlerine rolleriyle ilgili programdaki herhangi bir

şeyi kullanıp kullanmadıkları sorulduğunda olumlu olarak cevaplar vermişlerdir. Bu eğitimden çok fazla yararlandıklarını ve program içeriğini rolleriyle ilgili özellikle finansmanı yönetme, eğitim programını izleme, öğretme ve öğrenmeyi izleme, personeli yönetme ve liderlik etme, okul gelişim planlaması, personel geliştirme ve değerlendirme alanlarında kullandıklarını vurgulamışlardır. Okul müdürleri bu konuda ayrıca aşağıdaki ifadeleri kullanmışlardır:

Bu eğitimin beni personel liderliği ve yönetimi için hazırlamasının merkezi gelişim planlaması, görev tanımı, personel geliştirme ve değerlendirme açısından sürecin en yararlı unsuru olduğunu düşünüyorum. [HT-1].

Bu okul müdürü ayrıca, “... *bütçe yönetimi konusunda... bana yeterince altyapı sağladığını*” [HT-1] belirtmiştir. Başka bir müdür de kendini şöyle ifade etmiştir:

... *Yaptığımız işlerin çoğu çok günceldi; örneğin, öğretme ve öğrenmenin izlenmesi, öğretme ve öğrenmedeki çıktuların izlenmesi ve daha sonra sisteme yerleştirilmesi ve öğretme ve öğrenmede bir gelişme sağlanması için.* [HT-2].

Bazı okul müdürlerinin yalnızca eğitimden yararlandıklarını hissetmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitimden çıkan yeni girişimlere dahil etmek için meslektaşlarıyla bazı fikir ve materyalleri kullanmaları da önemlidir. Örneğin, HT-2 ve HT-4 bu duruma şöyle bir kanıt sunmuşlardır:

Hedef belirlerken ve valilerle çalışırken, bana verilen bazı malzemeleri kullandım. Okul gelişim planı revize edildi ve şimdi daha yapılandırılmış ve sistematik bir okul gelişim planımız var. [HT-2].

Liderlik ve yönetim üzerine yaptığımız iş... Çok yakın zaman önce aslında üst yönetim ekibimle liderlik ve yönetim üzerine yaptığımız bu işi kullandım. [HT-4].

Bir diğeri, “... *şu anda açıkça çok ilgili ve çok yararlı olan, hedef belirleme ve bütçe yönetimi konusunda oldukça fazla çalıştık*” diyerek kursla ilgili yorumunu belirtmiştir [HT-5].

Benzer şekilde, görüşme yapılan, az sayıdaki okul müdür yardımcıları, aynı zamanda daha somut faydalar olduğuna dair kanıt sunmuştur. Bir okul müdür yardımcısı, “*Eğitimden epeyce fayda sağladım. Uygulamamı oldukça geniş bir anlamda pekiştirdiğimi düşünüyorum. Bilgi, beceri ve güvenimi geliştirdi*” [DHT-4]. Yine okul müdürleri bunlara benzer noktalara değinmiştir. Yine okul müdür yardımcıları ayrıca program eğitimcilerinin etkililiği ve içeriğin bireysel durumlara ve okulların koşullarına uygunluğundan da bahsetmiştir. Bu konuların bazıları içeriğe, bazıları ise programın önceki bölümlerinde tartışılan eğitimcilere yöneliktir.

Katılımcılara Göre Okul Müdürlüğü Eğitim Programının Yararları

Katılımcıların okul müdürlüğü programından nasıl yararlandıklarına ilişkin görüşleri, birinciyi soruya verilen cevaplar temel alınarak kategorilendirilmiştir. Katılımcıların algıladıkları yararları yönelik kategoriler ve her bir kategoriye ilişkin doğrudan alıntılar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Müdürlüğü Eğitim Programının Yararlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Algılanan Yarar Ana Kategoriler	Doğrudan Alıntılar
Toplanma ve Deneyimleri paylaşma	Derinlemesine, kaliteli bir şekilde, benzer deneyime sahip meslektaşlar ile tartışmak için bir fırsattı. İşi sizden daha uzun süredir yapan meslektaşlarınızın tavsiyelerinden yararlanma avantajı. (HT) Meslektaşlarınızla tartışma, benzer deneyimler, farklı LEA'lerdeki zorluklar (DHT) Benzer görüşlere ve isteklere sahip bir meslektaş ağı geliştirmek (DHT)
Performansı iyileştirmek için bilgi/farkındalık edinme	Beceriler geliştirmek ve müdürlük için yararlı bilgiler edinmek - aynı zamanda şu andaki rolüm için de verimli. (DHT) Artan bilgi / güncel araştırma (DHT) Bütçe ve LEA'dan hizmetlere nasıl erişileceğini öğrenmek. (HT) Kurs, okulların nasıl çalıştığını ve onun içindeki yerini yansıtmaya ve analiz etme olanağı sunar. (DHT)
Bağlılık ve öz-değerlendirmeye temel olacak bilgi ve deneyim edinme	Durum değerlendirmesi yapmamı sağladı - öz değerlendirmenin değerli bir şey olduğunu anladım. (DHT) Mesleki gelişim – Okul müdürü olmadan önce müdürlük hakkında bir fikir edinebilme. (DHT) Okul müdürlüğü başvurusunda kendime güvenmemi sağladı – okul müdürlüğüne dahil olan problemlerin / ödüllerin gerçekçi beklentilerini anladım
Araçsal yararlar	Temel olacak mesleki yeterlilikleri kazanma. (DHT) Gelecekte liderliği elde etmek daha kolay olabilir (DHT) Nitelikli olmak için önemli (DHT)
Öz-saygı ve güvende artış	Okul takımını yönetme becerisine olan güven arttı. (HT) Küçük bir okulun tüm yönlerini yönetme konusundaki becerilerime ve yeteneklerime daha fazla güven duyuyorum. (HT) Verilen eğitim, kurs etkinlikleri, çalıştaylar vb. hazırlanması aracılığıyla kendime güvenimi arttıracak. (DHT)

Tablo 2’de görüldüğü üzere katılımcılar okul müdürlüğü eğitim programının yararlarını toplanma ve deneyimleri paylaşma, performansı iyileştirmek için bilgi/farkındalık edinme, bağlılık ve öz-değerlendirmeye temel olacak bilgi ve deneyim edinme, araçsal yararlar, öz-saygı ve güvende artış şeklinde sıralamışlardır. Bu süreçte okul yöneticileri deneyimlerini paylaşarak iyi örneklerden faydalanmışlardır. Kısacası katılımcılar okul yönetim becerilerini geliştirmek ve iyileştirmek adına bu eğitim programlarını olumlu bulduğunu ifade etmişlerdir..

Tartışma ve Türkiye için Olası Çıkarımlar

İhtiyaç Analizi

Kurs katılımcıları için ilk önemli husus ihtiyaç analizidir. Geçmişe bakıldığında, katılımcılara gerçekte ihtiyaç analizinin ne kadar önemli veya yararlı bulduklarını doğrudan sormak yararlı olmaktadır. Bu doğrultuda, katılımcıların ihtiyaç analizini yararlı bulduğuna dair göstergeler bulunmaktadır. Okul müdürlerinin çoğunluğu ve müdür yardımcılarının bir kısmı ihtiyaç analizi sürecinin eğitim ihtiyaçlarını en azından kısmen belirlemeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ancak, belirli ihtiyaç analizi yöntemlerinden özellikle bireysel görüşmelerin, hem tek başına hem de öz-değerlendirme ile birlikte çok fazla tercih edildiği görülmektedir. Buna karşılık, özellikle psikometrik test ve sunum ile grup tartışması yöntemleri çok popüler değildir. Katılımcılar ayrıca, bireysel görüşme gibi işlemlerin uygulama niteliğinin önemli olduğunu kabul etmektedir. Katılımcılar üzerindeki sosyal baskılar göz önüne alındığında, her iki grubun ihtiyaç analizi sürecinin değerlendirmelerinin olumlu olması normal karşılanmaktadır, ancak katılımcıların eylem planlama oturumuyla ilgili daha az ilgili olduğu görülmektedir. Aslında psikometrik testlerin işyerinde adayların nesnel bir değerlendirmesini sağladığını belirten Collarbone'un (1998) bu konuda oldukça naif bir görüşe sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Okul Müdürlüğünde Kişisel Gelişime Katılım İçin Gerçekçi Destek

Önerilen kişisel gelişim çerçevesindeki bir sonraki unsur, geliştirme programı veya mesleki öğrenme sürecidir. Bu kapsamda eğitimde sunulan sürece katılım için gerçekçi bir desteğin olması gerektiğine yönelik katılımcı görüşleri üzerinde durulmuştur. Yöntem ve personel gibi sürecin diğer yönlerine geçmeden önce bu destek açıklanmaktadır.

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarını genel olarak finansal destek sağlanması da dahil olmak üzere, yaşadıkları örgütsel düzenlemelerin çoğunu az ya da çok etkili bulmaktadır. Ancak, görüşmelerdeki ayrıntılar, düzenlemelerin kişisel serbest zaman ve öğretimi engelleme konusunda katılımcıları endişelendirdiğini göstermektedir.

Bazı katılımcılar için çalışma saatleri dışında telafi yapmak gerekmektedir. Ancak katılımcılar bu durumdan pek memnun değildir. Benzer şekilde Garrett ve McGeachie'nin (1999) Sheffield Yerel Eğitim Yöneticilerinin müdür yardımcılarını ile görüşme, tartışma ve anket yoluyla yürüttüğü çalışmasında katılımcılar yönetsel sorumluluklar için yeterli zamana ve bütçeye sahip olmadıklarını ve okul müdürüne bağımlı şekilde iş yapmaya çalıştıklarını ifade etmektedir.

Öğretim Yöntemleri

Öğretim yöntemleri, özellikle araştırmanın bilgi oluşturma ve gelişimsel amacı ile alakalı görünmektedir. Eğitim bazen dar ve mekanik bir etkinlik türü olarak görülmesine rağmen, okul müdürlüğü eğitimine katılanlar genel olarak bu eğitimi bu kadar kısıtlı görmemektedir. Özellikle "okul müdürlerinin gelecekte nasıl eğitilmeleri gerektiği" sorusuna yönelik cevaplarında, katılımcılar atölye çalışmaları, seminerler ve konferanslar gibi anlamlı yaklaşımlardan bahsetmiş ve bu yöntemlerin bir kombinasyonunun daha yararlı olacağını ifade etmiştir. Ayrıca,

katılımcılar bu farklı yaklaşım türlerinin işleyebilmesi için önemli bir zamana ihtiyaç duyulduğunu düşünmektedir.

Bununla birlikte, katılımcılar özellikle gerçek durumların ve özgün uygulamaların kullanılmasını da tavsiye etmektedir. Bu seminerlere ve tartışmalardaki gerçek durumlara okul müdürü gölgeleme ya da kendi okul müdürleriyle çalışma gibi yöntemlerle aktif katılımın sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Pek çok müdür yardımcısı da mentörlük uygulamasını da eklemektedir. Katılımcılar bu önerilerini eğitimin eksik gördükleri noktalarını vurgulamak için belirttiklerini söylemelerine rağmen aslında bu gerçek yaşam örneklerine vurgu yapılması NPQH'nin eğitim merkezine tepki olabilir. Kısacası katılımcıların çoğu öğretim yöntemlerinin birleştirilmesi ve uygulamaya ağırlık verilmesi gerektiğini ifade ederken birkaç katılımcı resmi kurs eğitiminin resmi olmayan okul temelli öğrenme ile değiştirilmesini istemektedir.

Bunlar dışında katılımcılar iki noktaya daha dikkat çekmektedir. İlk olarak, bu yerleşik yaklaşımı benimserken, katılımcılar aslında sosyokültürel psikoloji (Lave ve Wenger, 1993) ve bilişsel beceri teorisi gibi güncel teorik yaklaşımları yansıtmaktadır (Eraut, 1994; Tomlinson, 1995a). İkinci olarak, bu durumun insanların öğrenme ve eğitimin doğası hakkındaki metabilşsel fikirleri de dahil olmak üzere, genellikle kendi fikirlerini ve beklentilerini eğitim deneyimlerine taşıdıklarını açıklayan yapılandırmacı görüşle ilişkisini desteklemektedir (Bransford vd., 1999).

Uygulamanın Niteliği

Katılımcılar, genellikle eğitimcilerin ve kaynakların niteliğiyle ilgili kurs etkinliklerinin uygulama kalitesine büyük önem atfetmiştir. Bu duruma ilişkin kanıtlar eğitimcilerle, hazırlıklarla, sunumlar ve etkililikle ilgili katılımcı görüşlerinde yer almaktadır. Ayrıca, bazı eğitim merkezlerinde, kurs uygulamasının niteliğiyle ilgili şikâyetler bağlamında, yeterli hazırlık ve kaliteli kaynaklar ihtiyacı hakkında da birkaç yorum yapılmıştır.

Benzer şekilde daha önce değinilen yapılandırmacı iddialarla tutarlı olarak, katılımcıların mesleki yeterlilik, öğrenme ve özellikle eğitim ile ilgili kendi teorilerine sahip oldukları görülmektedir. Özellikle, müdürlük eğitimine katılacak en iyi personelin deneyimli okul müdürleri olması konusunda güçlü bir görüş birliği bulunmaktadır. Bu durum katılımcı cevaplarında açıkça ortaya konulmaktadır ve görüşmelerde okul temelli gerçek yaşam etkinlikleri ve mentörlük uygulamalarına yapılan vurgu da bu durumu desteklemektedir. Ancak katılımcıların bu konuda doğrudan somut kanıtlar sunmaması deneyimli okul müdürlerinin iyi adaylar yetiştirebileceğini göstermemektedir. Fakat mevcut uygulamalardan yola çıkarak deneyimli okul müdürü eğitimcilerinin sürece dahil edilmelerinin İngiltere bağlamında müdürlük eğitimi alan adaylar için güçlü bir güvenilirlik kaynağı olduğunu söylemek mümkündür. Lodge (1998), NPQH'nin tasarımının ayırt edici özelliklerine dikkat çekmektedir. Yazar TTA eğitiminin de mesleki uygulamayı ihmal etmemesi ve aynı zamanda kontrol listelerinden kaçınılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Bleach'ten (1998) yaptığı alıntıda yazar bu konularda TTA'nın dışarıdan eğitimcilerle başarılı olamayacak gibi görünmesi düşüncesinin temelinde ulusal standartların çok merkezi konuma alınmasından kaynaklandığını ifade etmektedir. Bush (1998) da TTA'nın ulusal standart

oluşumunu parçalı bir görünüme ayırmakla suçlamaktadır. Genel olarak, Lodge (1998) NPQH ile ilgili görece olumlu bir görüşe sahip gibi görünmektedir, ancak NPQH'nin merkezci yaklaşımı ile durumsal liderlik konusunda artan anlayış arasında bir gerilim olabileceğini öne sürmektedir ve diğer yazarların (Bolam, 1997 gibi) bağımsız eleştirel yargılamayı teşvik etme konusunda TTA'nın olası başarısızlığı hakkındaki endişelerini yinelemektedir. Ayrıca Lodge, farklılaşma ve bireyselleşmenin NPQH uygulaması için önemli bir zorluk olacağını düşünmektedir.

İçerik Yönelimleri

Ayrıca bu katılımcıların, müdürlük eğitiminin içeriğiyle ilgili neyin dahil edilmesi ve neyin dahil edilmemesine ilişkin bazı fikirleri paylaşılmaktadır. Hem mevcut müdürler hem de müdür yardımcılarını finansal ve bütçeleme kapasitelerine ilişkin güçlü bir endişe duymaktadır. Müdür yardımcılarının yarısından fazlası bu alanlarda eğitim almadıklarını, ancak ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Buna karşılık, müdürlüğün kişilerarası ve öğretme-öğrenme yönetimi ile ilgili durumlarında daha karışık ve biraz olumsuz bir tablo bulunmaktadır. Personeli motive etmek ve etkin kılmak, karar verme sürecine katmak, personel gelişimini yönetmek, ebeveynlerle ilişkileri geliştirmek ve öğretme ve eğitim programı alanlarını kapsayan kişilerarası ilişkiler açısından, azımsanmayacak bir grup katılımcı bu konularda eğitim almadıklarını ve ihtiyaçlarının da olmadığını iddia etmektedir. Kısacası eğitimin içeriğiyle ilgili katılımcıların okul bağlamları ve ihtiyaçları doğrultusunda önemli bireysel farklılıklar bulunmaktadır.

Gunter (1999), Southworth (1999) ve Bush (1998), NPQH yaklaşımının daha temel eleştirilerini sunmaktadır. Bush'un (1998) TTA'nın yeterlik yaklaşımını benimsemesine ve müdürlerin yaptıkları ile ulaşılması istenen çıktılar arasındaki nedensel ilişkilerle ilgili basit varsayımlarla ilgili olumsuz düşünmektedir ve müdürlük için gerekli çok temel becerilerle eğitimin görece "çabuk çözüme ulaşma" iddiasını eleştirmektedir.

Benzer şekilde, Gunter (1999) de TTA SLAM modülünün adayları okulda yaşayabilecek gerçekten problemleri durumlara hazırlama konusunda sığ kaldığını belirtmektedir. Southworth (1999) aynı zamanda TTA yaklaşımının okul yönetiminde liderliği azaltıp, mevcut dönüşümsel liderlik teorilerini göz ardı ederek yönetim temelli olduğunu ifade etmektedir. Yazar ayrıca kontrol ve etkileme yerine bu liderlik teorilerindeki değerler, analiz, aydınlanma, özgürleşme, eğitim ve adalet gibi yeni eğilimleri vurgulamaktadır. Okul müdürleriyle yapılan üç çalışmaya dayanarak Southworth uygulamada halen okul müdürlerinin "baskın [...] bireysel lider" olduğunu kabul eden geleneksel modelin devam ettiğini, politika yapıcılar tarafından tasarlanan müdürlük anlayışının hiç de dönüşümsel olmadığını ve TTA müdürlük eğitiminin de dönüşümsel liderlik teorileriyle hiçbir şekilde bağdaşmadığını öne sürmektedir.

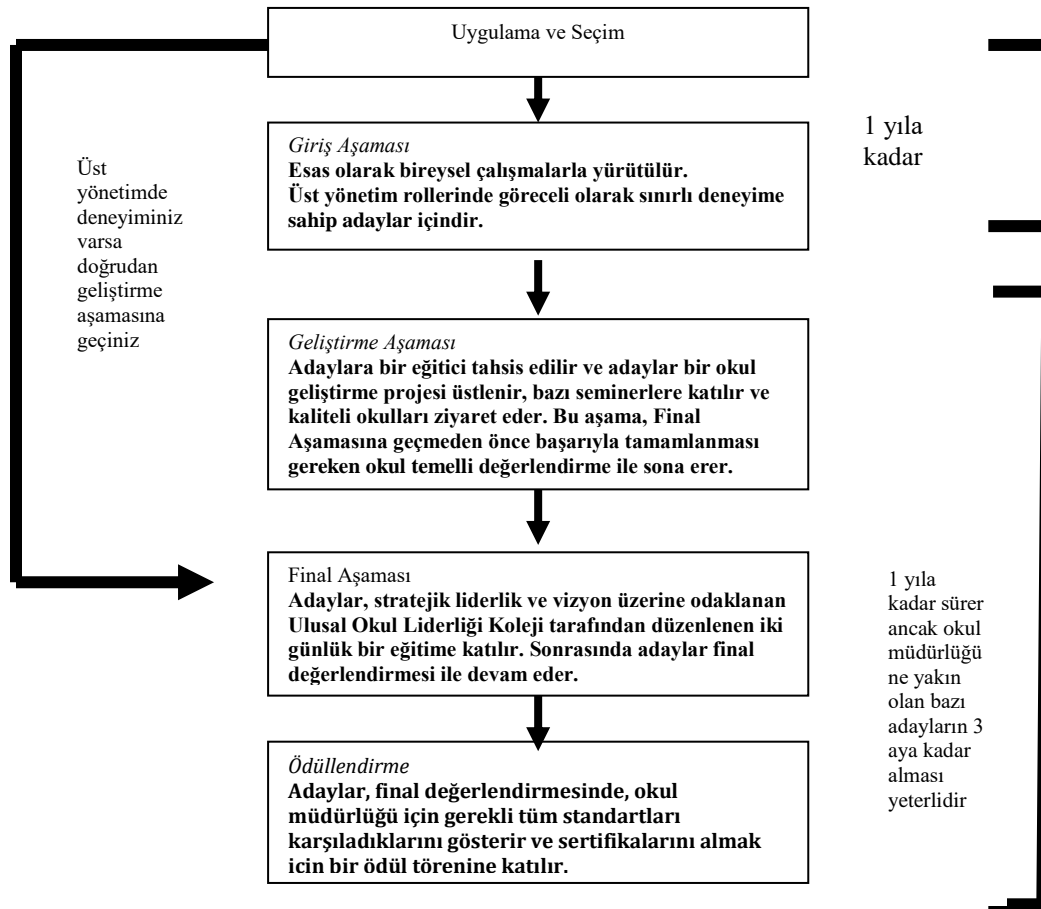
NPQH'de Yapılan Değişiklikler

2000 yılında, TTA, NPQH için yeni bir model piyasaya sürmüştür. HEADLAMP yeni müdürler için müdürlük kişisel gelişimi formunda sürdürülmeye devam etmektedir ve yeni sürekli mesleki

gelişim programı olarak Hizmet İçindeki Okul Müdürleri için Liderlik Programı (Leadership Programme for Serving Head Teachers [LPSH]) tanıtılmıştır. Ancak mevcut eğitimde NPQH'nin ilk müdürlük görevine başvuranlar için zorunlu olacağı belirtilmiştir. DfEE'ye (2000) göre, yeni 3 aşamalı NPQH modeli, mevcut modelin güçlü yönleri üzerine kurulmuştur, ancak aşağıdakileri içeren bir dizi yeni özellik de sunmaktadır:

- Mevcut üç yıllık program yerine daha kısa bir yıllık bir program olması;
- Değerlendirme görevlerinden ziyade okul temelli değerlendirmenin vurgulanması;
- Bilgi iletişim teknolojilerinin daha fazla kullanılması;
- Üst düzey başarılı okullara ziyaretlerin yapılması;
- Ulusal Okul Liderliği Koleji tarafından ev sahipliğinde iki günlük bir eğitim verilmesi ve
- NPQH için adayları hazırlamak için erişim modülleri içermesi (çoğunlukla bireysel çalışma).

Yeni modelin ana hatları Şekil 1'de daha ayrıntılı olarak sunulmuştur.



Şekil 1. Yeni NPQH modelinin çerçevesi

Kaynak: TTA, 2000.

Şekil 1’de görüldüğü üzere yeni model dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama giriş aşamasıdır ve ilk defa müdürlük görevi alacak adayların bireysel çalışmalarını yürütülmektedir. Geliştirme aşaması ilk aşamayı alan ve yöneticilik deneyimi olan adaylar için uygulama temelli etkinlikleri içermektedir. Son aşamasında adaylar iki günlük liderlik eğitimi olarak final değerlendirmesine göre ödüllendirme aşamasına geçmektedir. Final değerlendirmesinde yeterli olan adaylar ödül töreninde sertifikalarını almaktadır.

İngiltere Bağlamı için Olası Çıkarımlar

TTA açısından bakıldığında, bu çalışmadaki bulguların sonuçlarının, mevcut program üzerinde çeşitli değişiklikler yapması gerektiğini öngördüğü söylenebilir. Aday okul müdürlerinin TTA’nın onlardan beklediği şekilde hareket edebilmesi için gerekli değerlendirme gibi etkinliklere katılmaları ve bu eğitim bağlamındaki fikirler ve uygulamalarla ilgili farkındalıklarını arttırmaları istenmektedir.

Bu nedenle, TTA, bu müdür yardımcılarının geribildirimlerini dikkate alıyor gibi görünmekte, ancak onlara gerçekten okul müdürlüğüne hazırlanmanın içeriği ile ilgili karar verecek olan temel paydaşlar olarak danışmamaktadır. Bu durum daha çok mevcut bir ürünü, reklamlarına verilen tepkilere dayanarak daha cazip hale getirmeye çalışan bir şirketin durumuna benzetilebilir. Ancak bu konuda farklı bir argüman da mümkündür. TTA’nın bakış açısının aslında açık olmadığı söylenebilir ve Şekil 1’de gösterilen NPQH programındaki büyük ölçekli değişimin, TTA’nın bakış açısının gerçekte çok açık ve esnek olduğuna dair bir kanıt olarak kabul edilebilir.

Müdürlük eğitimi söz konusu olduğunda, araştırmacı, Eraut (1994), Eraut ve arkadaşları (1998) ile Joyce ve Showers (1988) gibi yazarların, mesleki hazırlık ve gelişim için sundukları çoğulcu stratejiler için iyi bir analitik ve ampirik durum oluşturduğuna inanmaktadır. Ayrıca bu durum Tomlinson (1995c) gibi yazarların beceri ve uzmanlık çalışmalarından ortaya çıkan içgörü türlerine de uygulanabilir. Bu fikirler, bütçeleme ve finans gibi bazı yetenekler ortaya koymaktadır. Böylece etkili öğretim yöntemlerine karar vermek ve bu yönlerde eğitimi standartlaştırmak nispeten daha kolay olabilir. Bununla birlikte, kişilerarası ve güçle ilgili müdürlüğün diğer alanlarını ilgilendiren zorlayıcı ve hassas konular da bulunmaktadır ve bunlar yerel şartlara göre çok büyük farklılıklar gösterebilir.

Bu gibi hususlarla ilgili yetenek ve sorumluluk geliştirmek, sunulan çeşitli koşullarda desteklenen ve modellenen daha açık ve esnek bir yaklaşım türünü gerektirebilir. NPQH’nin yeni modeli muhtemelen eski modelden sürekli mesleki gelişim, Mevcut Okul Müdürleri için Liderlik Programı (LPSH) gibi daha iyi özelliklere sahip olabilir ve gerçek mesleki gelişim için uzun süreli deneyimsel öğrenmeye izin verebilir. Bununla birlikte, bu çalışmanın katılımcılarının belirttiği gibi, sunulan uygulamaların etkililiği, ilgili içeriğe ve nihayetinde süreç etkinliklerinin uygulama kalitesine bağlı olacaktır.

Türkiye Bağlamı İçin Olası Çıkarımlar

Bu çalışmadan hareketle, İngiltere'de müdürlük eğitimi için kesin olmayan bazı çıkarımlara ulaşılmaktadır. Bu çıkarımları Türkiye gibi farklı bir ülkede uygulamaya koyma konusunda daha da dikkatli olunması gerekir. Sistematik eğitim vermeye hazır olma durumu, Türkiye'nin kaynaklarının ve gençlerinin geleceğine yatırım yapma istekliliğinin bir ölçüsü olmasına rağmen, Hughes'ın (1985) belirttiği gibi, İngiltere ve ABD'ye kıyasla Türkiye'deki eğitimin tarihsel, devlet ve sosyal bağlamlarında belirgin farklılıkları bulunmaktadır.

Örneğin yönetsel düzeyde, okul müdürlüğünün meslek olarak tanınması Türkiye'de önemli bir faktördür ve müdürlük henüz bu statüye sahip değildir. Türkiye'de ulusal olarak kabul görmüş bir okul müdürlüğü modelinin olmadığı da iddia edilmektedir. Müdürler, öğretim rolünün yanı sıra yönetsel rolleri de üstlenirler. Uzun zamandır resmi olmayan, İngiltere'deki gibi yükseköğretim temelli bir kişisel gelişim uygulaması bulunmaktadır. Ayrıca son zamanlarda Türk hükümeti MEB tarafından 15 günlük kursun tanıtımıyla okul müdürlerine hazırlık konusunu sistematik olarak ele alma girişimi başlatmıştır. Bu durum Türkiye'nin, bu çalışmada açıklanan İngiltere'deki liderlik gelişmelerine yol açan eğitim başarısı ve hesapverilebilirliğe yönelik dünya çapında artan baskılara tepkisiz kalamamasının bir sonucu olarak ele alınabilir.

Öte yandan, ülkeler arasında belirli ulusal bağlamlarda her seviyedeki farklılıkları tanımak önemli olsa da mutlaka ele alınması gereken ortak özellikler ve benzerlikler vardır. Örneğin, burada gençlerin eğitimini içeren ortak insan durumlarıyla, okul birimleri, sınıflar, zorunlu katılım vb. gibi özellikleri paylaşan eğitim sistemleriyle uğraşmaktadır. Eraut (1994) ile Joyce ve Showers (1988) gibi yazarlar mesleki gelişimde genel ilkelerin yerel şartlara ve bireysel olarak öğrenenlere uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Türkiye'de Ulusal Merkez

Bu bağlamda, ilk genel çıkarım, Türk eğitimcilerin yalnızca dünyanın her yerinden okul müdürlerinin hazırlanmasına ve geliştirilmesine ilişkin fikir ve uygulamalarını değil aynı zamanda kendi bağlamlarını dikkatlice ve sistematik olarak incelemeleri gerektiğidir. Aslında Türkiye'de okul müdürlüğü alanında ya araştırma ya da eğitimde uzmanlaşmış uygun kurumların eksikliği vardır. Bu nedenle yazar, Birleşik Krallık'ta kurulan Ulusal Okul Liderliği Okulu ile karşılaştırılabilir bir okul müdürlüğü için Ulusal Araştırma, Eğitim ve Geliştirme Merkezi kurulması gerektiğine inanmaktadır. Bu merkez, personelinin uzmanlığına ve devam eden araştırmalara dayanarak, Okul Müdürleri ve Yönetimi için Mesleki gelişim uygulamasının tasarımından, geliştirilmesinden ve muhtemel bazı yönlerinden sorumlu olmalıdır.

Roller ve Okul Müdürlüğü Eğitim Hedeflerinin Tanımlanması

Böyle bir ulusal merkezin ilk görevlerinden biri, okul müdürleri ve yasal sorumlulukları dahil olmak üzere okullarda yönetim işlevine sahip olanlar için açık rol tanımlarını belirlemek olacaktır. Elbette bu, ilkokul ve ortaokul müdürlerinin mevcut rolleri ve sorumluluklarına dayanmalıdır ve bu amaçla bilimsel araştırmalar yapılmalıdır. Hükümetin eğitim sistemindeki bu rolleri aktif olarak düzenlemek için bu tür kanıtları kullanması faydalı olabilir.

Bu tür çalışmaların sonuçları, okul müdürlerinin ihtiyaç duyduğu becerilere karar vermek için doğrudan bir temel sağlayacaktır. Bu nedenle bu araştırmalar okul müdürleri için mesleki gelişim hizmetinin amaçlarını belirlemede, süreç tasarımı doğrudan şekillendirmede bilgilendirici olacaktır. Bu süreçte yeterlilik şartnamesi ile ilgili İngiltere ve ABD'den çıkan sonuçlar ve bunun eğitim tasarımı ile olan ilişkisi göz önünde bulundurulmalıdır. Yazar, İngiltere'deki eğitimcilerin okul müdürlüğü standartları ile ilgili bazı çalışmalar devam etmesine rağmen, Türkiye'deki okul müdürlüğü durumuna faydalı olabilecek bir karşılaştırma yapılabileceğini ve bu örneklerin Türkiye'de okul müdürü yetiştirmede başlangıç noktası olarak örnek alınabileceğini düşünmektedir.

Mesleki Gelişim Sağlama Konusunda Tasarım ve Çeşitlilik

Bu çalışmada belirtildiği üzere, mesleki gelişim alanyazını, Eraut (1994) ile Eraut, Alderton, Cole ve Senker (1998) gibi yazarların katkılarıyla ortaya konan bir dizi sağlam temellendirilmiş fikir ve ilkeleri kapsamaktadır. Bu fikirler, farklı mesleki gelişim alanlarında çoğulculuk ihtiyacına işaret etmektedir (Tomlinson, 1995b). Özellikle, eğitimle ilgili "hızlı çözüm" bulmaya çalışmanın tehlikelerini ve gerçek yaşam bağlamlarındaki aktif katılım ve uygulamanın önemini vurgulamaktadırlar. Bazı tür bilgi ve yeteneklerin diğerlerine göre daha basit ve edinmesi kolay olduğunu açıkça belirtmektedirler ve yöneticilik daha zor alanları içermektedir. Son olarak, bu anlayışlar ve yeni yapılandırmacı çalışmalardan çıkarılan sonuçlar, öğrencilerin eğitim süreçlerine getirdikleri mevcut fikirlerin, akademik başarısını etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Bu kişisel kaynaklar arasında sadece ne öğretilmesi gerektiği ile ilgili mevcut bilgi ve beceriler değil, aynı zamanda nasıl öğrenilmesi gerektiği hakkında metabilşel fikirler de bulunmaktadır.

Görüldüğü üzere bu çalışmada sunulan deneysel araştırmalar, özellikle okul müdürlüğü eğitimi alan adayların öğrenme biçimleri hakkındaki fikirleriyle ilgili olarak, yukarıda belirtilen içgörü türlerinin onaylandığını göstermiştir. Araştırmacı, mesleki gelişim hizmeti tasarımcılarının adayların fikirlerini dikkate alması gerektiğinin altını çizmektedir.

Yukarıdaki bilgilere dayanarak, yazar Türkiye'de mevcut 15 günlük okul müdürlüğü kursunun süreçleri, sonuçları ve paydaşları hedef alan çok yönlü bir değerlendirme kullanılarak yeniden incelenmesi gerektiğini önermektedir. Örneğin, kursun mevcut uygulamalarla ilgili çok fazla içeriği kapsayıp kapsamadığı ve bunun uygulamada beceri kazanmada çok etkili olmayabilecek bir öğretim aktarım şekline neden olup olmayacağı gözden geçirilmelidir.

Yazar ayrıca, Türkiye'de okul müdürlüğü eğitim kursunun en sonunda daha geniş bir yelpazede genişletilmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Bu kapsam, daha fazla uygulamayı, durumsal öğrenmenin yanı sıra, uygulayıcılar arasında hem okul içinde hem de dışında iletişim ve tartışma için desteği içermelidir. Bu bağlamda, yazar yalnızca yöntemlerin çokluğunu değil, aynı zamanda sağlayıcıların çeşitli olması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle, Southworth (1999) ve Gunter'ın (1999) önerdiği gibi, müdürlük için kamu eğitimi ve yükseköğretim temelli fikirlere, kurslara ve araştırmalara erişimin sağlanması bir tür tamamlayıcı katılımı teşvik etmektedir. Bu tür bir katılım da Türkiye'de okul müdürlerinin yetiştirilmesi için arzu edilen bir uygulamaya olanak sağlamaktadır.

Bu çalışmadan çıkarılan önemli bir sonuç da eğitim programındaki (NPQH) ihtiyaç analizi ile eyleme geçme alanının ilişkilendirmesidir. Program çok fazla içerik sunmak için didaktik girişimlerle boğulacaksa, ihtiyaç analizi için sınavlar gibi resmi prosedürlere katılmak, kaynak israfı olabilir. Öte yandan, müdürlüğün pratik yetenek yönleri ile ilgili ihtiyaç analizi yapılması zordur ve bu, yazarın Türkiye için önerdiği ulusal merkez tarafından yapılması gereken deneysel ve gelişimsel programın konusu olmalıdır.

Son olarak, kurs kapsamı ve biçimiyle ilgili bu genel önerileri yaptıktan sonra, profesyonel öğrenenlerin yapılarının ve metabilşsel varsayımlarının verilecek herhangi bir eğitimin başarısını yakından etkileyebileceğini hatırlamak gerekmektedir. Türkiye'deki profesyonel öğrenenlere ilişkin bu konularla ilgili çok az sistematik bilgi bulunmaktadır. Bu nedenle, yukarıdaki öneriler Türkiye bağlamında ele alınıp, bu çalışmada sunulan yöntemleri kullanarak Türkiye'deki okul müdürü adaylarının fikirleri ve tepkileri araştırılmalıdır.

Kaynaklar / References

- Beardwell, I., & Holden, L. (1997). *Human resource management: A contemporary perspective*. London: Pitman Publishing.
- Bleach, K. (1998). The heads who dare to have vision. *Times Educational Supplement*, 20 March.
- Bolam, R. (1997). Management development for headteachers: Retrospect and prospect. *Educational Management and Administration*, 25(3), 265-283.
- Bollington, R. (1998). *Professional development today - improving headship: NPQH in practice*. NPQH Training and Development Centre Manager. East Midlands.
- Borg, W. R. (1987). *Applying educational research*. New York: Longman.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Ed.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Bursalioglu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (New constructivism in school management)*. Ankara: Pegem.
- Bush, T. (1998). The national professional qualification for headship: The key to effective school leadership? *School Leadership & Management*, 18(3), 321-333.
- Busher, H., & Paxton, L. (1997). HEADLAMP - A Local Experience in Partnership. In Tomlinson, H. (Ed), *Managing continuing professional development in schools*. London: P.C.P.
- Chelimsky, E., & Shadish, W.R. (Ed.) (1997). *Evaluation for the 21st Century: A handbook*. Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- Collarbone, P. (1998). Developing a leadership programme for school leaders: An NPQH assessment centre manager reflects. *School Leadership and Management*, 18(3), 335-346.
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: The Open University Press.
- DfEE (2000). *National Professional Qualification for Headship (NPQH) further information for headteachers for 2000 - 2001*. London: DfEE
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., & Senker, P. (1998). *Development of knowledge and skills in employment*. University of Sussex Institute of Education, Research Report No:5.
- Garrett, V., & McGeachie, B. (1999). Preparation for headship? The role of the deputy head in the primary school. *School Leadership and Management*, 19(1), 67-81.
- Gunraj, J., & Rutherford, D. (1998). HEADLAMP: Headteachers' reactions. *Management in Education*, 12(2), 21-23.
- Gyte, G. (1998). National professional qualification. In *NFER* (pp. 20-25).
- HTI Leadership & Management (1998). *Education and business in partnership*. Coventry: Hodder & Stoughton.
- Hughes, M.G. (1985). Leadership in professionally staffed organisations. *Management in education: The system and the institution*. Eastbourne: Holt, Rinehart and Winston.
- Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York: Longman.
- Lave J., & Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*.
- Lodge, C. (1998). Training aspiring heads on NPQH: Issues and progress. *School Leadership & Management*, 18(3), 347-357.
- MORI (1995). *Survey of continuing professional development*. London.
- Patton, M. (2014). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd Edition, Sage Publications, Thousand Oaks.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. California: Sage Publications.
- Powney, J.A., & Watts, M.J. (1987). *Interviewing in educational research*. London: Routledge.
- Reid, M.A., & Barrington, H. (1996). *Training interventions: Managing employee development*.
- Robson, C. (1993). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Southworth, G. (1999). Primary School Leadership in England: policy, practice and theory. *School Leadership & Management*, 19(1), 49-65.

- Taymaz, H. (1989). *Uygulamalı okul yönetimi (Applied school management)*. Ankara: A.Ü. EBF. Yayınları.
- Teacher Training Agency [TTA] (1995). *Advice to the Secretary of State on the Continuing Professional Development of Teachers*. London: TTA.
- Teacher Training Agency [TTA] (1995a). HEADLAMP: Leadership and Management Programme for New Headteachers. London: TTA.
- Teacher Training Agency [TTA] (1996). *Consultation paper on the national professional qualification for headteachers*. London: TTA
- Teacher Training Agency [TTA] (1997). *National standards for headteachers*. London: TTA
- Teacher Training Agency [TTA] (1997a). *Preparing for headship: Information for candidates*. London: TTA.
- Teacher Training Agency [TTA] (1997b). *Report on the outcomes of the NPQH training trials 1996 -7*. London: TTA.
- Teacher Training Agency [TTA] (1998). *National training for serving headteachers*. London: TTA.
- Tomlinson, P.D. (1995a). *Understanding Mentoring: Reflective strategies for school-based teacher preparation*. Buckingham: Open University Press.
- Tomlinson, P.D. (1995b). Can competence profiling work for effective teacher education? I General Issues. *Oxford Review of Education*, 21(2), 179-194.
- Tomlinson, P.D. (1995c). Can competence profiling work for effective teacher education? II Pitfalls and Principles. *Oxford Review of Education*, 21(3), 299-314.

Yazar

Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D.'da öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Doktora derecesini 2001 yılında İngiltere'de Leeds Üniversitesi'nde (School of Education) almıştır. Öğretmen ve yönetici yeterlikleri, performans yönetimi, öğretmen projeksiyonu gibi konularda MEB-Dünya Bankası destekli projelerde danışmanlık, yürütücülük görevleri üstlenmiştir. Türk Eğitim Sistemi ve Eğitim Örgütlerinin yeniden yapılandırılması, kapasite geliştirme konusunda kitapları vardır. Eğitim bilimleri, eğitim yönetimi ve teftişi konusunda ulusal/uluslararası dergilerde yayınlanmış makaleleri vardır ve ilgili alanda bilimsel çalışmaları devam etmektedir. Çalışma konuları arasında eğitim yönetimi, okul yönetimi, eğitim denetimi, liderlik, kültürlerarası liderlik performans yönetim sistemleri, yeniden yapılanma ve kapasite geliştirme bulunmaktadır.

İletişim

Doç. Dr. Şakir ÇINKIR, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi A.B.D., Cebeci Yerleşkesi, Çankaya/Ankara Türkiye.

e-mail: cinkir@gmail.com

Summary

Purpose and Significance. In English primary schools, the key person with school management responsibility is the headteacher although deputy headteachers and to a lesser extent classroom teacher will also have a management role. Equally, all will have teaching responsibility, and for headteachers and deputies, this will depend on the size of the school or the attitude of the head to classroom work. This makes their roles multi-dimensional and complex. The establishment of comprehensive schooling, the raising of the school-leaving age, the increased size and complexity of schools in the 1970s, all pointed to a growing need for headteachers, in particular, to become more competent and effective managers of schools. Further reforms in the 1980s, particularly the 1988 Education Reform Act and, within it, Local Management of Schools (LMS) and the implementation of the National Curriculum have added to the responsibilities of managers. As a result of these rapid changes, the demands for higher standards and calls from the government to improve the quality of teaching and learning in schools, professional development, and in-service training have attracted increased attention in recent years. Although staff-development programs for teachers and management training for headteachers and senior promoted staff in primary and secondary schools have been available for many years, it was not until 1995 that the Teacher Training Agency (TTA) national initiatives were launched.

In 1995, the TTA introduced the Headteachers' Leadership and Management Programme (HEADLAMP). This program was established to provide training for the newly appointed. HEADLAMP programs took different forms in terms of structure, context, nature and delivery methods. According to the TTA, any organization could apply to register as a provider of HEADLAMP training. Providers ranged from LEAS, HEI, professional associations, management consultants and various private sector organizations such as HTI (TTA, 1995a). By 1996 more than 200 HEADLAMP providers had been selectively licensed by the TTA. In order to obtain funding, the providers had to comply with the 'Tasks and Ability' requirements identified by the TTA when designing their individual programs. The providers also had to take into account the busy schedule of headteachers, by making the programmes accessible and manageable with a degree of flexibility that catered to the needs of individual headteachers and their schools (TTA, 1995a; Busher and Paxton, 1996). On the other hand, NPQH is a formal system of training for aspiring headteachers, introduced in 1996 by the TTA and based on national standards. It set out to form the basis of a mandatory qualification for aspiring headteachers (Gyte, 1998). It was designed to equip future headteachers with the skills, abilities, and knowledge they require to lead schools successfully. The TTA aimed to ensure that NPQH training and development would have an impact on practice, therefore, central control of the outcomes and processes was seen to be crucial.

Until recently, in Turkey the need for management training for school principals was not seen as urgent as the job was seen to be essentially educational, especially since many of the specifically managerial functions, such as personnel and financial management, the national curriculum, selecting and recruiting teaching and non-teaching staff were performed by the Ministry of National Education (MONE). The general view about management training was that it was not necessarily important and there was no constitutional liability for teachers or school principals to gain a management qualification or training/education. The Turks have a common saying that is "being a class teacher is sufficient for professionalism". Thus, it was assumed that school

principals were able to run their schools with little training or no training (Taymaz, 1989; Bursalioglu, 1994). However, this has changed with the implementation of the eight-year compulsory education system. Consequently, it is likely the number of primary students and staff in a given school will increase, thereby creating more problems to deal with. In this context, an examination of these school headteachers' training programs like HEADLAMP-NPQH in England can be a good example for countries such as Turkey, which remains relatively inadequate in school headteachers' training.

The aim of this study is to evaluate the nature and impact of current practices and conditions for school headship training in England. For this general purpose, there are three sub-aims:

- To examine examine the historical context and recent development of thinking and provision in England with respect to training for school headship.
- To evaluate the views of school headteachers and deputy school headteachers concerning the impact of the new TTA programs for headship training (HEADLAMP and NPQH)
- To make inferences on school headteachers' training for the context of Turkey by making a critical evaluation of the strengths and weaknesses of the present research.

Method. The aim of this study was to contribute to the development of Turkish school headteachers' training by MONE, based on an understanding of UK headship provision and its impact. It was realized that findings from this study would be firstly relevant to the UK situation and that their use to illuminate the Turkish situation would raise a number of further issues. Intended audience considerations like these are now acknowledged as an important aspect of a developmental evaluation perspective (Chelimsky, 1997; Reid & Barrington, 1996).

It was therefore decided that the general focus of the study should be on what Chelimsky called the knowledge-building and development aspects of evaluation, although as it was argued above, these aspects do partly include impact and effectiveness. Specifically, it was felt that this should be done by way of consulting those taking the program.

The study group of this study consists of four school headteachers and four deputy headteachers working at public schools in England. The data were collected by means of semi structured-interview forms. The interviews were conducted on the phone and transcribed from a voice recorder. The data were analyzed by descriptive content analysis technique. First, the data from interviews were transcribed and the raw data were organized. Then themes based on the data were created and annotated with descriptive narration in tables. Direct quotations from participants were given in quotation marks and the code names of the participants were presented in parentheses.

Results, Discussion and Suggestions. The findings are presented under the five categories: Needs assessment, Organisational arrangements, Effectiveness of the training activities, Content of programs, and Impact and benefits of HEADLAMP and NPQH. Firstly, identifying training needs is of particular relevance to the success of any professional development process and hence the learning of trainees. the first important aspect for course participants is needs assessment. In retrospect, it would have been useful to directly ask respondents how far they did actually find needs assessment important or helpful. Nevertheless, there were indications that

they did find it useful. Amongst other things, a strong majority of headteachers and a slight majority of deputy heads felt that the needs assessment process identified their training needs at least partly. But there was a strong preference for certain methods of needs assessment, especially for personal interviews, whether alone or in combination, especially with self-evaluation. By contrast, two methods in particular were very unpopular, namely psychometric testing and the observed presentation and group discussion. Respondents also recognized that quality of implementation of such processes is important, for example in personal interviewing.

On the other hand, well planned and organized professional development events will increase the effectiveness of programs. The types of organizational arrangement and frequency of their effectiveness rating categories are summarised in timing, location, financial support, Access to resources and evaluation arrangements. Participants thought location and financial support were relatively effective, whereas timing, access to resources and evaluation arrangements were slightly less so.

The effectiveness of a course depends on the learning activities and methods used by the trainers and this is the focus of this section. In discussing training methods, attention must inevitably be paid to the quality and content of the provision and not just the in principle usefulness of the method. HTs were generally positive about their experience of training activities, in the sense of using “effective” or better. They tended to talk about meaningful approaches such as workshops, seminars and lectures, and to think that a combination of methods was useful. Two other points can be noted here. First, in taking this situated approach, these respondents were in fact echoing current theoretical emphases such as those of sociocultural psychology (Lave & Wenger, 1993) and cognitive skill theory (Eraut, 1994; Tomlinson, 1995a). Second, this supports the relevance of the constructivist view that people typically bring their own ideas and expectations to educational experiences, including metacognitive ideas about the nature of learning and training itself (Bransford et al, 1999).

Developing capability and responsibility regarding such aspects is likely to require more open and flexible kinds of approach, which should be modeled and encouraged in the various forms of provision provided. The new model of the NPQH can probably involve these sorts of features better than the old model, and the addition of a continuing professional development provision, the Leadership Programme for Serving Headteachers (LPSH), could allow long term experiential learning for real professional development. However, as the respondents in the present study pointed out, the effectiveness of whatever gets offered will also depend on the particular content involved and eventually on the quality of implementation of the process activities.

When it comes to Turkey case, there seem some challenges. Although the readiness to provide systematic training is a measure of Turkey's resources and willingness to invest in the future of its young people, as Hughes (1985) has pointed out, there are rather distinct differences in the historical, governmental and social contexts of education in Turkey compared to the UK and USA. At the administrative level, for example, recognition as a profession is an important factor in Turkey and headship does not yet have this status. It can also be claimed that there is no nationally agreed model of headship in Turkey: principals carry out managerial roles as well as the teaching role. There is no long history of largely informal, higher education-based PD

provision as in the UK, although very recently the Turkish government has started an attempt to deal systematically with the issue of preparation for school principals with the introduction of the MONE 15-day course. We can probably also expect that Turkey will experience the increasing world-wide pressures towards educational success and accountability which have led to the ongoing UK headship developments described in this thesis.

On the other hand, although it is important to recognize differences at every level from national to specific contexts, there are surely common features and similarities which must also be recognised. That is, for example, we are dealing here with common human situations involving the education of young people, in education systems that share features such as school units, classrooms, compulsory attendance, and so on. The kinds of insights into professional learning offered by writers such as Eraut and Joyce and Showers may be regarded as very general, partly because they do make it clear that their general principles always need to be adapted to local circumstances and individual learners.

On the basis of the above points, this writer would suggest that the current Turkish 15-day school principalship course needs re-examining using multi-method evaluation which targets processes, outcomes, and stakeholders. It should check, for instance, whether the course does now try to cover too much content in the available time, and whether this may cause a transmission mode of teaching, that may not be very effective in achieving capability in practice.

Finally, having made these general recommendations concerning forms of course provision, it is still extremely important to remember that professional learners' constructs and metacognitive assumptions can powerfully influence the success of any provision. There is little systematic information about these aspects with respect to Turkish professional learners. In taking forward the above suggestions in the Turkish situation, therefore, it would also be important to research the ideas and reactions of Turkish school principal course candidates using methods that take account of the methodological.