

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA
YÜRÜTÜLEN OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ
KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

(Ankara ve Stuttgart Şehirleri Örneği)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Cemal TINKILIÇ
(978112101)

Tez Danışmanı
Yrd. Dr. Necati CEMALOĞLU

Ankara – 2006

ÖZET

Bu araştırmada, Ankara ve Stuttgart'daki ilköğretim okullarında görevli öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırılmalı analizi yapılmıştır.

Araştırmanın örneklemini 300 öğretmen ve 25 okul yöneticisi oluşturmuştur. Okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırılmalı analizi için araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerinin kimlik bilgileri frekans ve yüzde, grupların görüşleri arasında fark olup olmadığı t-testi ile kontrol edilmiştir. Bu araştırmada manidarlık düzeyi $p \leq 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmaya ilişkin bulgular;

1. Ankara ve Stuttgart'da ki ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin;

- a) okul geliştirme çalışmalarının amaçları,
- b) okulun fiziki durumu,
- c) personelin çalışması,
- d) okul ortamı,
- e) çevre ile okul ilişkisi,
- f) okul bütçesi,
- g) okul personelinin motivasyonu,
- h) okul personelinin yeterliklerini artırma,
- i) okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personelin bilgi ve becerisi,
- j) eğitim teknolojisinin kullanımı,
- k) çalışmalardaki işbirliği ve okul içi iletişim becerileri ilgili görüşleri arasındaki fark anlamlıdır.

2. Ankara ve Stuttgart'daki, ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin;

- a) Okul yöneticisinin liderliği,

- b) öğretmenlerin etkili çalışması,
- c) öğrencilerin beklentileri ile ilgili görüşleri arasındaki fark anlamlıdır.
- d) velilerin katkısı ile ilgili görüşleri arasındaki fark ise anlamlı değildir.

3. Ankara ve Stuttgart'daki ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, her iki ülke okullarında yapılan yenileme ve geliştirme çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşleri arasındaki fark anlamlıdır.

ABSTRACT

Within this study, a comparison analysis has been done on the school development implementations based on thoughts of teachers and managers of primary schools in Ankara and Stuttgart.

For sampling of the study, 300 teachers and 25 school manager have been contacted. The questionnaire prepared by the researcher has been used for comparison analysis of the school development implementations. The “t-test” was used to check the frequency and percentage of the personal information of the teachers and managers and whether the thoughts of the groups are different or the same. In this study, level of significance was taken as $p \leq 0.05$

Findings of this study:

1. In Ankara and Stuttgart, there have been significant differences between the school managers and teachers on the school development programmes being implemented in their schools on the following subjects:
 - a) Their aim
 - b) Physical conditions
 - c) Team working and coordinations of teachers
 - d) School environment
 - e) Social environment - school relations
 - f) School budget
 - g) Motivation of school personnel
 - h) Improvement of the qualification of the school personnel
 - i) Knowledge and abilities of the personnel, implementing school development programme

- j) Usage of educational technology
 - k) Teamwork and communication.
2. In Ankara and Stuttgart, there have been significant differences between the school managers and teachers on the school development programmes being implemented in their schools on the following subjects:
- a) Leadership of the school manager,
 - b) Effective working of the teachers,
 - c) Expectations of the pupils,
 - d) But Parent involvement, there haven't been significant differences.
3. In the implementation of the development programme in their school, there have been significant differences between the school managers and teachers (working in primary schools in Ankara and Stuttgart) on the level of perception of issues faced.

ÖNSÖZ

Değişim ve gelişme asla durmayan ve sürekli olan kavramlardır. Her alanda meydana gelen değişim özellikle son elli yılda baş döndürücü bir hızla oluşmaktadır. Bu durumdan doğal olarak eğitim kurumları ve çalışanları da etkilenmektedir. Okullar, gelişmeler karşısında etkili eğitim ve öğretim uygulamaları arayışı içine girmişlerdir. Okul geliştirme çalışmaları alanında ülkemizdekiler ile diğer ülkeler arasında nasıl bir benzerlik ya da farklılıklar vardır?

Bu araştırmanın amacı “İlköğretim okullarında yürütülen (Ankara ve Stuttgart şehir örnekleri) okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Araştırma bulgularının Türk Eğitim Sistemi’nde okullara yönelik geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı ümit edilmektedir.

Araştırmanın her aşamasında değişik kişi ve kuruluşlardan destek aldım. Başta Milli Eğitimi Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) olmak üzere Eğitimi Geliştirme şubesi çalışanlarından Ercan EROĞLU’na, Didem DEMİRKAYA, Demet ERDEN ve diğer çalışanlarına, Araştırma şubesinde çalışan Dr. Atilla DEMİRBAŞ’a, Ölçme şubesi çalışanlarından Dr. Semra Tican BAŞARAN ve Dr. Müfide ÇALIŞKAN’a, ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümünde öğretim görevlisi Doç. Dr. Hanife AKAR’a anket geliştirme aşamasındaki eleştiri ve katkılarından dolayı; çalışmanın her aşamasında bana verdiği destek ve moralden dolayı değerli hocam ve danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Necati CEMALOĞLU’na, anketin almanca çevirisini yapan Ali YILDIRIM’a; özetin ingilizce çevirisini yapan Ümit TERZİ’ye, anketlerin veri tabanı oluşturma ve analizindeki desteği için Ali PANAL’a ve bu çalışmaya emeği geçen bütün herkese sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, bu çalışmayı yaparken bana verdikleri destek ve sonsuz sabırları için eşim Necmiye’ye ve oğullarım Murat ile Tuğrul’a teşekkürlerimi sunarım.

Cemal TINKILIÇ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET.....	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR.....	xiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu.....	1
Amaç.....	8
Önem.....	9
Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okulun Değişen Rollerini.....	12
Okul Yöneticisi ve Etkili Okul İlişkisi.....	14
Klasik Okuldan Öğrenen Okula Geçiş.....	16
Okul Geliştirme Felsefesi.....	18
Etkili Okullarla İlgili Varsayımlar.....	23
Okul Geliştirme Boyutları.....	25
Stratejik Yönetim ve Okul Geliştirme İlişkisi.....	32
Okul Geliştirme Çalışmaları.....	38
Türkiye’de Okul Geliştirme Çalışmaları.....	38

Almanya’da Okul Geliştirme Çalışmaları.....	41
İlgili Araştırmalar.....	46
Yabancı Ülkelerde Yapılmış Araştırmalar.....	46
Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar.....	46

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırma Modeli.....	49
Evren.....	49
Örneklem.....	49
Veri Toplama Aracı.....	50
Verilerin Toplanması.....	51
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	51

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bulgular ve Yorum.....	60
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	60
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	73
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	80

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar.....	84
Okul Yöneticisi ve Öğretmenler İle İlgili Sonuçlar.....	84
Önermelere İlişkin Sonuçlar.....	85

Öneriler.....	88
Eğitim Yöneticisi ve Okul Yöneticilerine İlişkin Öneriler.....	88
Araştırmacılara Öneriler.....	90
Kaynakça.....	91
Ekler.....	97
Meb’den Alınan Anket Uygulama İzni.....	98
Anket Uygulanan Okullar Listesi.....	99
Okul Yöneticisi ve Öğretmen Anketi.....	100
Anketin Almanca Tercümesi.....	108
Frekans Dağılım Tabloları (Ankara ve Stuttgart).....	116

TABLOLAR LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa</u>
2.1	ÖĞRENEN ÖRGÜTLERLE GELENEKSEL ÖRGÜTLERİN KARŞILAŞTIRILMASI.....	18
2.2	ETKİLİ OKULLA İLGİLİ BAZI ÖZELLİKLER VE BUNLARLA İLGİLİ GÖSTERGELER.....	22
2.3	PLANLI OKUL GELİŞİM SÜRECİ.....	37
3.1	VERİ TOPLAMA ARACINDAKİ MADDELERİN İLGİLİ OLDUĞU BOYUTLAR.....	53
3.2	ANKETE CEVAP VERENLERİN SAYILARINA İLİŞKİN DAĞILIM.....	54
3.3	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN CİNSİYETİNE İLİŞKİN DAĞILIM.....	54
3.4	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN YAŞINA İLİŞKİN DAĞILIM...	55
3.5	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖREVLERİNE GÖRE DAĞILIM.....	55
3.6	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN BRANŞLARINA GÖRE DAĞILIM.....	56
3.7	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN MESLEKTE GEÇİRDİKLERİ SÜRELERE İLİŞKİN DAĞILIM.....	56
3.8	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞTIKLARI OKULDAKİ HİZMET YILINA İLİŞKİN DAĞILIM.....	57
3.9	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKUL GELİŞTİRME İLE İLGİLİ ÖNCEDEN BİR EĞİTİM ALIP ALMAMA DURUMUNA İLİŞKİN DAĞILIM.....	58
3.10	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKULGELİŞTİRME İLE İLGİLİ ALDIKLARI EĞİTİMİ NERDEN ALDIKLARINA İLİŞKİN DAĞILIM.....	58
3.11	VERİ TOPLAMA ARACININ GERİ DÖNÜŞ ORANINA GÖRE	

DAĞILIMI.....	59
4.1 OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKULDA YAPILAN GELİTİRME ÇALIŞMALARININ AMAÇLARI İLE İLGİLİ ALT BOYUTA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI.....	61
4.2 OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ UYGULANDIĞI OKULUN FİZİKİ DURUMU İLE İLGİLİ ALT BOYUTA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI	62
4.3 OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARINI UYGULAYAN PERSONEL İLE İLGİLİ ALT BOYUTA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI	63
4.4 OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ UYGULANDIĞI OKUL ORTAMI İLE İLGİLİ ALT BOYUTA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI.....	64
4.5 OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ UYGULANDIĞI OKULUN ÇEVRE İLE OLAN İLİŞKİSİLER İLE İLGİLİ ALT BOYUTA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI.....	65
4.6 OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ UYGULANDIĞI OKULUN BÜTÇESİ İLE İLGİLİ ALT BOYUTA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI	67
4.7 OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN MOTİVASYONUNU ARTIRMA İLE İLGİLİ ALT BOYUTA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI.....	68
4.8 OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN YETERLİKLERİNİ ARTIRMA İLE İLGİLİ ALT BOYUTA İLİŞKİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI	69
4.9 OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ UYGULAYAN PERSONELİN BİLGİ VE BECERİSİ İLE İLGİLİ ALT BOYUTA İLİŞKİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI.....	70

4.10	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARINDA EĞİTİM TEKNOLOJİSİNİN KULLANIMI İLE İLGİLİ ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI	71
4.11	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI SÜRECİNDE İŞBİRLİĞİ VE İLETİŞİM İLE İLGİLİ ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI	72
4.12	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKUL YÖNETİCİSİNİN LİDERLİĞİ İLE İLGİLİ ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI.....	74
4.13	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKULDAKİ ÖĞRETMENLERİN ÇALIŞMALARI İLE İLGİLİ ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI	76
4.14	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKULDAKİ ÖĞRENCİLER İLE İLGİLİ ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI.....	77
4.15	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN VELİ KATKISI İLE İLGİLİ ALT BOYUTUNA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI	79
4.16	OKUL YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN OKULLARDA YAPILAN GELİŞTİRME SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARIN NEDENİ İLE İLGİLİ ALT BOYUTUNA İLİŞKİN KARŞILAŞTIRILMASI İLE İLGİLİ t-TESTİ SONUÇLARI	80

KISALTMALAR

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
EARGED	: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
MEGP	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MLO	: Müfredat Laboratuvar Okulları
ÖME	: Öğrenci Merkezli Eğitim
OGM	: Okul Gelişim Modeli
OMY	: Okul Merkezli Yönetim
OGYE	: Okul Gelişim Yönetim Ekibi
ISIP	: Uluslar arası Okul Geliştirme Projesi
LEA	: Okul–Yerel Eğitim Bölgesi Otoritesi (Almanya)
OECD	: İktisadi İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
PISA	: Uluslar arası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMSS-R	: Üçüncü Uluslar arası Matematik ve Fen Bilgisi Araştırmasının Tekrarı.
UNDP	: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (United Nations Development Programme).
TÜSİAD	: Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, eğitimin önemi, eğitimde değişim, sonuçları ve yansımaları, eğitim sisteminde okulların mevcut durumu, sorunları ve geliştirmeye olan ihtiyacın açıklandığı problem durumuna, araştırmanın amacına ve önemine yer verilmiştir.

Problem Durumu

Eğitim insanın bireysel, çevresel ve sosyal yönlerden başarıya ulaşmasında; barış, özgürlük, sosyal adalet ve evrensel bütünlük ideallerine erişmesinde temel araçtır. Ayrıca eğitim; toplumsal ve ekonomik kalkınmanın da itici bir gücü olarak tüm sektörleri etkilemektedir. Eğitim, insanın bireysel hedeflerine, yaşamsal sorumluluğuna, tüm yetenek ve yaratıcılık potansiyellerinin oluşmasına olanak sağlamaktadır (Alkan, 2001:21).

20. yüzyılı temel değişimlerle tamamlayan insanoğlunu 21. yüzyılda çok daha büyük değişiklikler beklemektedir. Hatta bu değişiklikler geçmiştekinden öylesine farklıdır ki, son otuz yıldaki deneyimlerden çıkarılan ders, hiç kimsenin geleceğe otomatik pilota bağlanmış gibi, programlanmış bir şekilde gidemeyeceğini göstermektedir. Gelecek bugünün doğrusal bir uzantısı olmayacaksa, yarını görebilmek ve daha iyi bir yaşam planlayabilmek için, bu değişim sürecinde ortaya çıkan değerleri iyi anlamak ve gelecek için alınacak önlemleri bu değerler çerçevesinde gözden geçirmek gerekmektedir. 20. yüzyıldan 21. yüzyıla aktarılan değerler arasında, özellikle eğitimle ilişkileri açısından; küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, yaşam boyu eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma, öğretme yerine öğrenme veya öğrenen merkezli eğitim üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken yaklaşımlardır. Bunlara ek olarak, aslında yeni olmayan ama değişen

koşullar nedeniyle biçim değiştirerek gelecekte de insan yaşamını etkilemeyi sürdürecektir olan üç temel kavramın; ekonomi, nüfus ve demokrasinin de yeni yüzyılın değişen özellikleri açısından yeniden irdelenmesinde yarar vardır (Oktay, 2001: 48).

Son yıllarda dünyada çok hızlı bir değişimin olduğu, gerçekleştirilen yeniliklerin toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda etkisini gösterdiği gözlemlenmektedir. Örneğin bilginin toplanması, işlenmesi, aktarılması, kullanılması ve yeni bilgi üretimine yönelik her alanda bilgi ve bilişim teknolojilerinde değişimlerin yaşandığı yeni bir dönemin içerisinde yaşıyoruz. Bu dönemin özelliği, toplumsal yaşamımızdaki genel değişikliklere koşut olarak eğitim anlayışında da bazı değişimleri zorunlu kılmasıdır. Çünkü bilgi toplumuna ulaşmadaki bu zorlu süreçte bilgi tabanlı değişim hareketleri insanların eğitimden beklentilerini de değiştirmiştir (www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.2005).

Sanayi toplumunun eğitim yaklaşımı, günümüz bilgi tabanlı bilgi toplumu sürecinde yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde temelde “eğitimin çağdaş bir yorumunun” yapılmaya çalışıldığı görülür. Örneğin Japonya’da sürekli olarak eğitim sistemi eğitimin tüm katılımcıları ile birlikte tartışılmakta ve reform çalışmaları yapılmaktadır. Bu konuda İngiltere Başbakanı Blair’in bir konuşması dikkat çekicidir (Kaptan,1999:33):

“İngiltere’nin 18.yüzyılda serveti toprak idi. 19. ve 20. yüzyılda toprağın yerini fabrikalar ve sermaye aldı. 21. yüzyılda ise servetimiz insan olacaktır. İnsan potansiyelini özgürleştirmeli, yeteneklere vurulmuş zincirleri koparmalıyız.”

Bilgi toplumu eğitim anlayışında bilginin ve eğitimin belirli bir zaman ve mekan sınırlaması yoktur (Drucker 1994). Yükselen eğitim paradigması geleneksel eğitim paradigmasının tersine öğrenmenin sadece sınırları ve yeri belli olan okul gibi birtakım kurumlarda gerçekleşebileceği düşüncesine zıt düşmektedir. Eğitim ve öğrenme artık kurumsallaşmış formunu terk etmekte, kurumlar-ötesi bir hâl

almaktadır (Şimşek, 1997). Eğitim ile ilgili zaman ve mekan sınırlandırılmasının ortadan kalkması “Yaşam boyu eğitim” anlayışını da ortaya çıkarmıştır. Teknolojinin ortaya çıkardığı yeni eğitim süreçleri, uzaktan eğitim gibi olanaklar, eğitimi yaşam boyu devam eden bir süreç hâline getirmiştir. Böylece insanların istedikleri zaman ve mekanda ilgi ve istek duydukları konularda eğitilebilmelerinin mümkün olabilmesi gerçeği, bilginin yalnızca okullarda öğretmenler tarafından verilebileceği konusundaki görüşleri temelinden sarsmış ve daha şimdiden okulların gelecekteki fonksiyonlarını tartışılır hâle getirmiştir (Oktay, 2001:112).

Bilgi toplumunun yükselen değerleri arasında hızlı teknoloji dönüşümü, hızlı değişme ve gelişme, insan kaynağına ilgi, bilgiye dayalı organizasyonlar, öğrenen örgütler, bilgi insanı ve sürekli öğrenmeyi alışkanlık hâline getirmesi gereken insan modeli yer almaktadır. Bu aşamada karşımıza çıkan en önemli soru mevcut eğitim sisteminin sözü edilen yeni değerleri kazandıracak alt yapıya sahip olup olmadığıdır. Diğer bir ifade ile hemen her alanda yaşanan hızlı değişme ve gelişme acaba eğitim alanında da gerçekleşmekte midir (Fındıkçı, 2001). Bu aşamada eğitimdeki dönüşüm gerekliliği konusunda Drucker’ın (1994) görüşleri ilgi çekicidir:

“Önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler, modern okulun, üç yüz yılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak hâline geldiği bir ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından eğitim sistemine ve okullara yeni ve zorlu talepler yöneltmektedir. Bilgi işçilerinin egemen olduğu bir toplum ise, sosyal performans ve sosyal sorumluluk açısından daha da yeni ve daha da zorlu taleplerde bulunur. Eğitimli insanın nasıl bir kimse olduğu üzerinde bir kez daha durup düşünmek zorunda kalacağız. Aynı zamanda öğretme ve öğrenme biçimlerimizde çok kesin ve hızlı biçimde değişmektedir. Bu, kısmen öğrenme sürecine ilişkin yeni kuramsal anlayışın, kısmen de yeni teknolojinin sonucudur. Son bir nokta da, okullardaki pek çok geleneksel disiplinin kısır, belki de eskimiş hâle düşmesidir. Böylece ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz, hatta bilgi derken neyi kast ettiğimiz konusunda da bir takım değişikliklilerle karşı karşıya bulunmaktayız.”

Yeni paradigmaların eğitim sisteminde de egemen olması, bütüncül bir değişimi, yani dönüşümü zorunlu kılmaktadır. Dönüşüm; mevcut değerler geçerliliğini yitirdiğinde, mevcut yapı istenilen sonucu vermediğinde zorunlu hale gelir. Dönüşüm kapasitesi yaratmak kadar önemli olan diğer bir fonksiyonda dönüşümü yönetmektir. Bilgi toplumunun ihtiyaçlarına uygun bir okul modeli geliştirilmesi, eğitim sisteminde dönüşümü ve değişimi zorunlu kılmaktadır (Özden,1998:87).

Bugün ülkemizde eğitim alanında bir dizi reformlar yapılmaktadır. Yeni reformlarda siyasal otorite; eğitimde bütünsel bir dönüşümü sağlayarak, eğitimde fırsat eşitliği, merkezî bürokratik yapının daraltılması, üniversitelerde yeniden yapılanma, üniversite giriş sınavı, ücretsiz kitap dağıtımı, ortaöğretimin yeniden yapılanması ve zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması gibi konuları toplumsal tartışmaya açmıştır. Geçmişteki örneklerinde olduğu gibi siyasal pragmatizm yine karşımıza çıkmakta, popülist söylem reform çalışmalarını etkilemektedir. Örneğin zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması, binlerce okul, binlerce öğretmen ve ek bütçe gerektirmektedir. Alt yapısı ve gerekli hazırlığı olmadan uygulanan projeler (Temel Eğitim, Altı Yaş Uygulaması, Basamaklı Kur Sistemi, Limme Projesi, Ders Geçme Kredi Sistemi, YÖK reform tasarısı vb.) eğitimi deneme tahtasına çevirmiş ve kamuoyunun güvenini sarsmıştır (www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.2005).

Türkiye’de eğitimin neden hâlâ sayısal sorunlarla uğraştığı siyasetin ise neden popülist argümanlar ürettiği sorunu sosyo-kültürel yapıdan kaynaklanmaktadır. Bu yüzden uzun vadeli vizyon ürünü projeler değil, günlük sıkıntı ve istekler eğitim icraatlarını sınırlamaktadır. Ne yazık ki Millî Eğitim Bakanlığının uzun erimli bir ulusal eğitim politikası yoktur (Şimşek, 1997:44).

Türkiye’de okul ve eğitime ilişkin yakınmalar da çeşitli alt yapı sorunları yanında, daha çok da yönetim, öğretmen, öğrenci ve eğitimin niteliği üzerinde yoğunlaşmaktadır (Şişman, 2002:210).

Türk eğitim sisteminde, merkezi denetim, okulun kendine özgü amaçlarını ve kimliğini belirlenmesini, güçleştirmekte, okulları arası rekabeti yok etmekte, verimliliği düşürmekte ve öğrenme ortamını tek düze hale getirmektedir. Okulların öğrenci başarısını yükseltmeye yönelik iç ve dış esnekliğe sahip olmaması, bu yönde merkezi yönetimin ve velilerin ilgi, istek ve çabalarının yetersizliği, durağan eğitim anlayışının sürmesine yol açmaktadır (MEB, Okul Merkezli Yönetim Modeli, 2003:10).

Birbirinin benzeri kalıplaşmış türden beyinler üreten eğitim sistemlerinin artık gereksinimleri karşılamadığını fark eden ve eğitim sistemlerini sorgulamaya başlayan toplumlar, okul kavramını tüm öğeleri ile birlikte yeniden gözden geçirmekte, eğitime ve okula yeni anlamlar yüklemektedir. Bu bakış açısı ile eğitimin odaklandığı alanlarda da kaçınılmaz bir değişim süreci başlamaktadır. Sistemin çıktısı olan öğrencinin niteliklerinde hedeflenen değişim, öğrenciyi doğrudan sistemin merkezine yerleştirmekte ve bunun sonucunda Öğrenci Merkezli Eğitim ve Okul Merkezli Yönetim kavramı gündeme gelmektedir (MEB, Okul Merkezli Yönetim Modeli, 2003:12).

Türk eğitim sisteminin işleyişi konusunda yaygın olan hoşnutsuzluğun iki kaynağı bulunmaktadır (Tekeli, 2003):

- a. Beklentilerin her geçen gün farklılaşarak daha da yükselmesi.
- b. Eğitim sisteminin performansındaki yetersizlikler oluşturmaktadır.

Türkiye Sanayici ve İşadamları Derneği’nin (TÜSİAD) 7 bölge, 32 il ve 78 ilçede yaptırdığı 2416 kişilik örneklemli Kamu Reformu Araştırması (2002)

sonuçlarına göre Türk kamuoyu bugünkü koşullarda devletten beklentileri öncelikli olarak üç alanda hizmetlerin iyileştirilmesini ve reformize edilmesini istemektedir (TÜSİAD, Kamu Reformu Araştırma Raporu, 2002). Bu alanlar :

- Eğitim
- Sağlık
- Adalet olarak sıralanmıştır.

Aynı araştırmanın sonuçlarına göre; çeşitli alanlarda yönetim kalitesinin değerlendirilmesi istenmiş, eğitim alanındaki yönetim kalitesi emniyet ve çevre koruma alanlarında olduğundan önemli ölçüde kötü bulunmuştur.

Bu sonuçları özetlersek;

- Göreli gelişme gereği açısından eğitim ekonomiden sonra en fazla önemsenen alandır.
- Eğitim alanındaki yönetim kalitesinden kamuoyu memnun değildir.
- Kendi iç yapılarında çağdaş değişimleri yapmış olarak kabul edilebilecek özel öğretim kurumlarının kalitesi, kamu eğitim kurumlarının kalitesine oranla daha yüksek bulunmuştur.

Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE)'nin sürdürdüğü ve ilk elden açıkladığı verilere bakmak anlamlı olacaktır. Örnek olarak “Türkiye genelinde 12 ve daha yukarı yaştaki kurumsal olamayan sivil nüfus içinde; okur-yazar olmayanlar % 15, okur-yazar olup bir okul bitiremeyenler % 4.4, ilköğretim mezunları 57.4, lise ve dengi okul mezunları ise, % 23, yüksek okul mezunları ise, sadece % 8 olarak tahmin edilmektedir. Bu sonuçlara göre yıllardır süren niceliksel politikaların da yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır (www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.2005).

Eğitim-Sen'in 2002 yılında, Türkiye'nin çeşitli şehirlerindeki 954 öğretmen, 850 veli ve 1200 üniversite öğrencisine uyguladığı "Anketlerle Eğitim Gerçeği" adlı araştırmasının sonuçları da yukarıda değerlendirmeleri destekler niteliktedir. Örneklem grubunu oluşturan alt gruplar, ekonomi dışında eğitim sistemini problem alanı olarak görmektedirler. Eğitimin içerik ve nitelik yönünden sorunlu olduğu köklü yapısal reformlara gereksinim duyulduğu ifade edilmektedir. Eğitimin çok önemli ve temel bir ülke sorunu olduğu, gelecekte büyük bir kaygı ve umutsuzluk ve gelecekte hiç bir değişmeyeceği araştırmanın sonuçları arasında belirlenmiştir (www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.2005).

III. Uluslar Arası Matematik ve Fen Bilgisi Çalışması (TIMSS 1999) Ulusal Raporu ise yaklaşık 4 yıl sonra 2003 yılında yayınlanmıştır. Bu durumu iyi niyetli olarak yorumlarsak çalışma unutulmuş ve dolayısıyla değerlendirilmemiştir. TIMSS 1999 raporunda yer alan sonuçlara göre; Fen Bilgisi testinde, Türkiye projede yer alan 38 ülke arasında 33. sırada yer alabilmiştir. Matematik testi sonuçlarına göre ise ülkemiz 38 ülke arasında 31. sırada yer almıştır (MEB, Ulusal Nihai Rapor, 2004).

Daha kapsamlı olan ve 2003 yılında yapılan PISA araştırması ise 4 temel alanı kapsamaktadır. Bunlar; matematik fen, okuma ve problem çözme alanlarıdır. Türkiye, matematik alanında OECD üyesi 30 ülke arasında 29. sırada, araştırmaya katılan 41 ülke arasında ise 40. sırada yer alıyor. Okuma alanında ise, OECD üyesi ülkeler arasında 28., tüm katılımcı ülkeler arasında ise 34. sırada yer almaktadır. Fen Bilgisi ve problem çözme alanlarında 41 ülke arasında 36. sırada yer almaktadır (MEB, Ulusal Nihai Rapor, 2004).

Türkiye'de genel olarak okulların, eğitim-öğretim yönünden giderek etkisizleştiği, öğrencinin, çevrenin, velinin, iş dünyasının beklentilerini karşılamaktan uzaklaştığı, eğitim- öğretimde kalitenin ve niteliğin düşmekte olduğu, sıklıkla dile getirilen yakınmalar arasındadır (Şişman, 2002:209).

Sonuç olarak eğitim sisteminde okullarda gelişim çalışmalarının gerekliliği, kendini tüm yönleriyle göstermektedir. Okulun yapısının ve uygulamalarının gözden geçirilmesi ve eğitim, öğretimin kalitesinin gelişmiş ülkelerdeki standartlara çekilmesi kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Okulun çevresiyle bütünleşmesi, devlet okulu anlayışının değiştirilerek öğrencinin ve yerel toplumun istek ve beklentilerine göre biçimlenen bir eğitim için yerinden yönetim anlayışının benimsendiği öğrenci merkezli eğitim ve öğrenci merkezli eğitime göre yapılandırılmış uygulamaya geçilmeli, katılımcı, iş birliğine dayalı ve sürekli gelişime açık okul kültürünü anlayışı ile yeniden yapılandırılmalıdır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Stuttgart ve Ankara şehirlerindeki ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizini yapmaktır.

Bu amaca ulaşabilmek için, şu sorulara cevap verilecektir:

1. Ankara ve Stuttgart'da ki ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin;

- a) okul geliştirme çalışmalarının amaçları,
- b) okulun fiziki durumu,
- c) personelin çalışması,
- d) okul ortamı,
- e) çevre ile okul ilişkisi,
- f) okul bütçesi,
- g) okul personelinin motivasyonu,
- h) okul personelinin yeterliklerini artırma,
- i) okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personelin bilgi ve becerisi,
- j) eğitim teknolojisinin kullanımı,

k) çalışmalardaki işbirliği ve iletişim becerileri ile görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Ankara ve Stuttgart'da ki, ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin;

- a) okul yöneticisinin liderliği,
- b) öğretmenlerin etkili çalışması,
- c) öğrencilerin beklentileri,
- d) velilerin katkısı ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Ankara ve Stuttgart'da ki ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, okullarda yapılan yenileme ve geliştirme çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Türk Eğitim Sistemi'nde, çağdaş eğitim düzeyine ulaşmak için pek çok yeni geliştirme çalışması yapılmakta, projeler üretilmekte ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda yeni uygulamalara gidilmektedir. Yeni uygulamaların deneme ve geliştirme sürecinden geçirilmeden ve yapılan araştırma sonuçlarından yararlanılmadan okullarda uygulamaya sokulması zaman, emek ve ekonomik kayıplara yol açmaktadır. Bu kayıpların en aza indirilebilmesi için özellikle doğrudan okullara yönelik uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi ve ülkemiz dışındaki diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla karşılaştırılması gerekmektedir.

Okul geliştirme çalışmaları ile ilgili olarak Avrupa Birliği (AB) içindeki Almanya ile AB'ye girmeye hazırlanan Türkiye'deki okul geliştirme çalışmalarının, karşılıklı olarak incelenmesinin (Ankara ve Stuttgart'dan 5'er ilköğretim okulunda) okul geliştirme çalışmaları ile ilgili okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin karşılaştırmalı analizi yapılmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarının okul geliştirme çalışmaları ile ilgili uygulamalarda okul yöneticileri ve öğretmenlere ve diğer araştırmacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tanımlar

Örgüt Etkililiği: Örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, etkinliği de örgüt üyelerinin ihtiyaçlarının karşılanma derecesidir (Barnard, 1938, Akt: Şişman, 2002:24).

Okul Geliştirme: Öğretim öğrenme sürecinin değişimi ve okulu daha etkili kılmak yoluyla bir ya da daha çok okulda son amaç eğitimsel amaçları başarmak için içsel koşulların yaratılmasıdır (Balcı, 2002:11).

Vizyoner liderlik: Okulun misyon ve vizyonunu biçimleyen ve geleceğe ilişkin kestirimlerde bulunmayı gerektiren bir liderlik biçimidir (Çelik, 2002:143).

Stratejik Plânlama: Bir kurumun iç ve dış çevresini inceleyerek güçlü ve zayıf yönlerini, fırsatları ve tehditleri belirlemesi, temel yeterliklerini kullanarak stratejik üstünlüğü nasıl sağlayacağını belirlemesi sürecidir (Eren, 2002:28).

Etkili Okul: Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik gelişimlerinin en uygun sağlandığı optimum bir öğrenme çevresinin yaratıldığı okul (Klopf,1982, Akt: Balcı, 2002:10).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde, okulun değişen rolleri, klâsik okuldan öğrenen okula geçiş, okul yöneticisi ve etkili okul ilişkisi, okul geliştirmenin felsefesi, etkili okul varsayımları, okul geliştirmenin boyutları, stratejik yönetim ile okul geliştirme ilişkisi, Türkiye ve Almanya’da okul geliştirme çalışmaları ve ilgili araştırmalar bulunmaktadır.

Okulun Değişen Roller

Ekonomide, bilişim teknolojilerinde, sosyal ve kültürel hayatta yaşanan değişiklikler eğitim sürecini, okul tanımını zorlamakta ve dönüştürmektedir. Çünkü günümüz dünyasının ve bireyin istek ve beklentileri de sürekli değişmektedir (Günver, 2002:16).

Genel olarak dünyada okul ve eğitime ilişkin olarak bazı eleştiriler gündeme gelmekte, bir yandan okullar, modernitenin ürettiği bir kültür üretme ve aktarma aracı, diğer yandan da resmi ideolojinin üretildiği ve aktarıldığı yerler olarak görülmektedir. Genel olarak çağcıl okullar, bürokratik değerlere göre biçimlenmiş, çocukların yaşama ve yaşamdaki rollere hazırlandıkları yerler olarak görülmektedir. Bu bağlamda bir yandan mevcut okulları ıslah etmek, iyileştirmek, geliştirmek için bir takım adlar altında (toplam kalite yönetimi, okul geliştirme, öğrenen okul, okul merkezli yönetim) çalışmalar yapılırken, bir yandan da alternatif okul modelleri gündeme gelmektedir (Tınmaz, 2000:57).

Ölkers’e (2002) göre, okul sistemi, birbirine karışık bir şekilde bağlı, çok yönlü ve çok sonuçlu gelişmelerin toplamıdır. Okul sistemi tek boyutlu değil bilakis çok boyutludur. Bugünkü okul problemlerini anlayabilmek için bu problemlerin tarihi süreçlerini bilmek gerekir. Okul yapısı açısından:

- Öğretim planları ve araç gereçleri,
- Dersin temel durumu
- Hiyerarşiler,
- İşlevler ve roller,
- Öğrencilerin taksimi
- Zaman organizasyonu,
- Öğrenme kontrolü sistemi.

Hızlı teknolojik gelişme, okulları kendilerini yenilemeye zorlamakta, amaçların yeniden gözden geçirmeye yönlendirmektedir. Artık günümüzde, okulun klâsik öğretme görevi yerini öğrencinin aktif olduğu öğrenmeye bırakmıştır. Okullar, öğrenen örgüt kavram ile birlikte geleneksel “öğreten okuldan” “öğrenen okula” doğru kendilerini dönüştürme çabası içine girmişlerdir (Fındıkçı, 2001:141).

Bursalıoğlu (1991:17)’na göre okullar, eğitim sisteminin uygulama alanı, bir anlamda uygulanan eğitim politikalarının uygulama geçirilme düzeyinin en temel ve en kesin göstergesidir, başka bir deyişle eğitim sisteminin en can alıcı yeridir. Bu fikirden hareketle, okulların da bilgi toplumunun ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi, yeni anlayışlara uygun yapıya kavuşturulması gerekmektedir.

Okullardan beklenen öğrenmenin etkili bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Okullar, etkili öğrenmeyi gerçekleştiremediklerinde ise statü ve güven kaybına uğramakta; varlık nedenini kaybetmiş olmaktadır (Güngör, 2001:30).

Okul, çevresinden soyutlanmamış, çevrenin yardımı ve katılımını öngören, kemikleşmiş kalıplar içine hapsolmadan sürekli gelişme ve yenileşmeyi hedefleyen bir anlayış içinde olmalıdır. Okul, topluma doğrudan hizmet verdiği için ve toplumun bütün kesimlerine hitap ettiği için okulu çevreleyen grupları sürekli olarak göz önünde bulundurmalıdır. Bunun için herkesin katılımının sağlandığı, değişmeye açık bir okul kültürünün yaratıldığı ve okuldaki bütün personelin desteklenip sağlıklı

iletişim mekanizmasının sağlanacağı ortamlar, eğitim liderleri tarafından hazırlanmalıdır. Okul içinde yapılan bütün çalışmaların amacı, hizmet alanların (müşterilerin) memnuniyeti artırmaktır. Bunun için düzenli olarak elde edilen geri dntler okulda yapılacak iyileştirme çalışmalarının çıkış noktasıdır (şimşek, 2006:44).

Okul Yöneticisi ve Etkili Okul İlişkisi

Okulların en etkili bir biçimde yönetilmesi, zamana ve toplumun beklentilerine yanıt verebilmesi için okul yöneticiliğinin bürokratik işleri en aza indirgeyecek ve zamanını eğitim ve ğretim faaliyetlerine adayabilecek okul yöneticilerine ihtiyaç vardır.

Okulun çevresini oluşturan, farklı beklentiler ve değerlere sahip olan toplum ile sürekli etkileşimde bulunması gereken mdr, okulun etkiliği ve başarısı üzerinde en büyük etkiye sahip olan kişidir. Müdürden beklenen görevleri doğru biçimde ve doğru zamanda gerçekleştirebilmesi için artık masa başındaki deneyimleri yetersiz kalmakta, öğretmenlik yapmış olmaları gerekli ancak yeterli olmamakta, etkili hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim programlarına katılmaları da gerekli olmaktadır (Aydoğan, 2002:75).

İngiltere’de, Eğitim ve istihdamdan sorumlu Bakan Gillian Shephard ve okullardan sorumlu Devlet Bakanı Robin Squire okul müdürleri için hazırladıkları sistematik ve profesyonel yetiştirme programlarını hazırlama planlarını şöyle açıklamıştır:

“ Bir okulda, okul müdürünün nitelikli olmasından daha iyi bir şey olamaz. Biz onları, işlerini daha iyi yapabilmeleri için eğitimleri dahil elimizden gelen her şeyi yapmalıyız... İyi organize edilmiş okul müdürü yetiştirme programlarına yatırım yapılmasının bizim önceliğimiz olması gerektiğinden hiç şüphem yok. şu anki mevcut program önemli, ama yeterli değil. Biz bu programın bir uzantısı olan ve okul müdürü olmak isteyen mdr yardımcılarını için de bir program hazırlamalıyız. Etkili ve verimli okul müdürleri yetiştirilmeliyiz. Bu da, sonuçta, etkili ve verimli

okulların ortaya çıkmasına yol açacaktır” (Education and Training Parliamentary Monitor, 1995:10).

Buradan anlaşılabacağı üzere İngiltere’de, okulların geliştirilmesi ve öğrenci başarısının artırılması ön planda tutulmaktadır. Özellikle 1976 yılında, zamanın başbakanı James Callaghan, İngiltere eğitim tarihinde çok büyük öneme sahip olan 'Büyük Tartışma' adlı konuşmasında başta eğitim yöneticileri olmak üzere, okulları ve onların yöneticilerini, eğitim sistemlerini endüstrinin gereksinim duyduğu sayı ve nitelikte insan gücü yetiştirememekle suçladı (Tomlinson,1988). Bundan sonra da etkili okul araştırmalarına hız verildi. Bu araştırmalardan birincisi olan “On İyi Okul” adlı araştırmada, okulda öğrenci başarılarının artırılmasında önemli etkenlerden birinin okul müdürlerinin etkili bir liderlik sergiledikleri görüşü savunuldu. Benzer görüş Mortimore ve arkadaşları (1988) tarafından yapılan bir araştırmada da saptanmış, etkili okullarda müdürlerin “amaçlı liderlik” sergilemelerini, bu okulların özelliklerinin en başında göstermişlerdir. Bu ve benzeri nedenlerden dolayı, özellikle 1990’lı yıllarda okul müdürlerinin mesleki yönden geliştirilmeleri, bu sebeple de onlara düzenli ve sistematik yetiştirme programlarının hazırlanmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Okul yöneticileri, okul kültürünü, amaçlarını ve politikalarını, öğretimin kalitesini artırmak için iyileştirmelidirler. Okul yöneticileri, öğretmenlerin yeterliklerini öğretim uygulamalarına yansıtmaları için, öğretimin kalitesini iyileştirmeyi amaçlamalıdır.

Okul yöneticileri, öğretmenlerin motivasyonunu artırmalı, süreçleri iyileştirmeli, verileri toplamalı, ödül sistemini etkili olarak işe koşmalıdır. Bu stratejilerin iki amacı vardır (Mitchel ve Peters, 2001:18):

- a) Öğretmenlerin yetersiz oldukları alanlarda yoğunlaşmalarını sağlamak,
- b) Becerisi yüksek, fakat bazı önemli alanlarda yetersiz öğretmenlerin yeterlilik düzeylerini artırmak.

Klāsik Okuldan Öğrenen Okula Geçiş

Ekonominin belirleyiciliğine bağlı olarak teknolojiadaki ve toplumsal alanda yaşanan değişimler eğitimden ve dolayısıyla “okuldan” beklenenleri de değiştirmektedir. Eğitimden ve okuldan, var olan egemen kùltürü ve “geçmiş mirası” genç kuşaklara aktarması istenmektedir. Aynı zamanda da genç kuşakları hayata hazırlamaları beklenmektedir. Bir paradoks olarak görünse de, okulun geçmişi ve geleceği bu günde buluşturması arzu edilmektedir. Bu bağlamda, eğitime ve okula radikal eleştiriler gelse de eğitime ve okula yönelik iyileştirmeler yapılmaya devam edilecektir (Illich, 1985:156).

Klāsik okul organizasyonu bütün gelişmelere cevap vermekten uzaktır. Çünkü bilgi toplumunun, bilgi örgütlerinde çalışacak bilgi insanlarını yetiştirmek kolay değildir. Bilgi insanının yetiştirilmesi bireysel sorumluluğun, aktif katılımın ön planda olduğu eğitim ortamlarını, belirli makamlardan bağımsız sürekli eğitim anlayışını “öğretme” değil “öğrenme”nin egemen olduğu eğitim yönetimini belirli bir ideoloji değil, bilgiye ulaşma ve kendini gerçekteştirme amacına yönelik olmasını gerektirmektedir. Okulun bu hızlı gelişmeleri yakalayabilmesi için “öğreten” kurum anlayışından “öğrenen” kurum anlayışına geçmesi gerekli olmaktadır (Fındıkçı, 2001:142).

Öğrenerek kendini yenileyen, değişen ve güncel olabilmeyi başaran öğrenen organizasyonlar hedeflerine daha kolay ulaşmakta, uygulamak istediklerini daha kolay hayata geçirebilmektedir (Özgen ve Türk, 1996; Aktaran: Çelik, 1999:74).

Öğrenen organizasyon, bilgi yaratma, toplama, işleme ve transfer etme yeteneğini geliştirmiş, bunun sonucu olarak davranışlarını değiştirebilen organizasyonlar” şeklinde tanımlanabilir. Öğrenen organizasyon felsefesine göre, değişen koşullara uyum sağlamanın yolu “sürekli öğrenme” den geçer. Öğrenme

sürecide deneyimlerin özümlemesi, insanların yeni fikirler geliştirme ve sorunlara çözüm bulma kapasitelerinin artırır (Koçel, 1993; Aktaran: Çelik, 1999: 252).

Örgütsel öğrenmenin temellerinin oluşmasında önemli katkıları olan Peter M. Senge, “Beşince Disiplin” adlı eserinde öğrenen organizasyonların şu beş temel disiplini öğrendiklerini savunmaktadır (Senge, 1993:15): 1. Sistem anlayışı, 2. Bireysel sorumluluk, 3. Zihinsel modeller, 4. Paylaşılmış bir vizyonun oluşturulması ve 5. Ekip halinde öğrenme.

Öğrenen okulda, eğitim sistemi, öğretim kadrosunu bağlayıcı değil, yeni arayışlara sevk edecek esnekliktedir. Çünkü eğitimin temel amacı, içinde bulunduğu toplum ve giderek küçülen dünya ile barışık olan ve potansiyelini en verimli biçimde kullanabilen bireylerin yetişmesini sağlayacak uygun ortamlar hazırlamaktır. Ömür boyu öğrenme ilkesini hayata geçiren teknolojik alandaki hızlı gelişmeleri izleyerek bunu zorunlu kılan ve öğrenmeyi öğrenme ve araştırma yeteneğine sahip değişime uyum sağlayabilecek bireyler yetiştiren bir ortam yaratmaktadır. Sürekli ve yaşam boyu öğrenmenin hedefi, yetişkine değişimi kavrama yollarını sağlamaktır (Çelik, 1999:196).

Öğrenen okulda öğretmen değil, öğrenci öğrenme etkinliğinin merkezindedir. Okul yaşayarak öğrenme ortamıdır. Öğrenen organizasyonların vazgeçilmez bir özelliği de yeni bilgi teknolojileridir. Hızla gelişen bilgi teknolojilerinin öğrenme ortamlarında aktif biçimde kullanılması söz konusu olmaktadır. Öğrenen okul bilgi teknolojilerini amaç olarak değil, öğrenme aracı olarak kullanılmalıdır (Fındıkçı, 2001:142).

Öğrenmeyi öğretmek görevi olan okulların da öncelikle kendi içlerinde öğrenen bir örgüt olmaları, öğrenmenin günlük işlerle birlikte doğal bir süreç olarak

görülmesi ve öğrenmenin temel bir değer haline gelmesi gerekmektedir (Başaran, 1993:57).

Tablo 2.1

Öğrenen Örgütlerle Geleneksel Örgütlerin Karşılaştırılması.

Geleneksel Örgütler	Öğrenen Örgütler
• İhtiyaç merkezlidir • Problemleri bulmaya yöneliktir • Vizyon yoktur • Şikayetler rahatsızlık olarak algılanır • Yönetimin rolü kontroldür • Yalnızca yönetim takımından oluşur • Prosedür ve kurallar önemlidir • Kısa dönemli planlar yapılır • Farklı misyonu yoktur • Öğrenme bireyseldir • Liderlik rütbe ve ayrıcalıktır • Görevler bireyseldir • Öğrenme ihtiyaca bağlıdır • Öğrenmeden eğitim birimi sorumludur	• Öğrenci-öğrenme merkezlidir • Problemleri engellemeye yöneliktir • Vizyon hayati önem taşır • Şikayetler öğrenme için fırsattır • Yönetimin rolü değerleri paylaşmadır • Öğrenme takımları hayati önem taşır • Esneklik esastır • Planlar uzun dönemlidir • Misyonu farklıdır • Bireysel, takım halinde ve örgütseldir • Lider tasarımcı ve öğretmendir • Görevler takım üzerinde odaklaşır • Öğrenme sürekli ve uzun dönemlidir • Herkes öğrenmeden sorumludur

Kaynak: Töremen, (2001). Öğrenen Okul. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Okul Geliştirmenin Felsefesi

Okul geliştirme çalışmaları, ülkelerin eğitim felsefelerine ve politikalarına göre uygun olarak değişmektedir. Okul geliştirme çalışmalarında belirli politikaların izlenmesi, özellikle okullardaki değişimi yönetecek olan okul yöneticileri arasındaki; eğitim, bilgi ve liderlik özellikleri bakımından bir standart oluşturma çabası yönüyle önemlidir. Ülkemizdeki okul geliştirme çalışmalarının yeterli ve etkili olmadığı düşünülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan günümüze kadar olan dönem incelendiğinde, etkili ve kapsamlı bir okul geliştirme politikasının ve

çalışmasının olmadığı, ancak eğitim sisteminin iyileştirilmesine yönelik bir takım değişikliklerin daha çok mevzuatlarla yapılmaya çalışıldığı görülmektedir. Üstelik bu arayışlar da devam etmektedir

Balcı'ya (2002:53) göre, okul geliştirme, oldukça nicel yönelimlidir ya da yönelimi niceldir; dominant olarak psikolojik eğilimli inançların okul dışı faktörler üzerindeki önemini nicel paradigma ile yok etmeyi esas alır. Yaklaşım, temelinde öğrenci çıktıları ile ilgilenir; “tüm öğrenciler öğrenebilir.” Anlayışı buna dayanak oluşturur. Okuldaki süreçler, sadece çıktıları etkilemesi bakımından önemlidirler. Bu paradigma ayrıca öğrenci ve okul çıktıları ile ilgilenir. Okul etkililiği paradigması, analitik ve betimsel yönelim bakımından örgütsel olarak-süreç temelli olmaktan çok-ölçülebilirliğe yönelir. Okul geliştirme çalışmalarındaki tutumsal, kişisel ve grup durumları, etkili okulda kolayca ölçülebilir davranışlara yerini bırakmıştır (Balcı, 2002:53).

ISIP (Uluslar Arası Okul Geliştirme Projesi) okul geliştirmeyi, “bir ya da daha çok okulda eğitim amaçlarını daha etkili olarak başarmak için öğrenme koşullarının ve ilgili diğer içsel koşulların değiştirilmesine dönük sistemli çaba” olarak tanımlamaktadır (Van Velzen 1985; Aktaran: Balcı,2002:53).

Okul gelişimlerinde temel soru, okulun mevcut olan yapısının geleceğe ne kadar taşıyabileceği veya taşıyıp taşıyamayacağıdır. 20 yıl önceki okullar ile bugünkü okullar çok benzer yapıdadır. Oysa okul çevresi dolayısıyla toplumsal çevreleri çok hızlı bir değişim yaşamışlardır (Ölkers, 2002:18).

Okulla ilgili gelişmelerde 1930 yıllardan itibaren belli bir sisteme özgü değişiklikler göze çarpmaktadır. Sadece metodik, yapılandırma ve branşa bağlı dersleri kapsamamıştır. İlk önceleri okulun dış yapıları, bahçeleri oluşturulmuştur. Okul gezileri, okul standartları arasına girmiştir. En güzel gelişim ise okul

mimarisinde olmuştur. Özetle okul genel anlamda değişmeye 20.yüzyılda başlamıştır (Ölkers, 2002:18).

Şişman’a (2002:4) göre, okullar toplumsal değişmeler bağlı olarak kendilerini yeniden üretmediklerinde ve kendi içlerinde beklenen yapısal ve eğitsel reformu gerçekleştiremediklerinde, statü ve güven kaybına uğramaya devam edecek, alternatif okul arayışları gündeme gelecektir. Gerekli ortam ve koşullar hazırlandığında bütün okullar, herkesin beklentilerini karşılayabilecek bir eğitim ve öğrenme hizmeti üretebilirler. Etkili okul akımının temel varsayımlarından biri, söz konusu ortam ve koşulların her okulda sağlanabileceğidir. Buna göre okulların, iç ve dış çevresinde yapılabilecek bazı iyileştirmelerle daha etkili ve başarılı öğrenme ürünlerinin gerçekleştirebileceği kabul edilmektedir.

Etkili okul, okulların etkililiği ve okul geliştirme kavramları, alan yazın incelendiğinde, bir birine benzer şekilde tanımlamalar yapıldığı görülmektedir.

Etkililik, örgütlerin varlığını koruması ve sürdürmesi için vazgeçilmez olarak görünmektedir. Örgütsel etkililik, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirebilecek düzeyde verimliliği, sağlığı, dirikliği ve topluma yararlılığını sürdürebilmesidir (Aydoğan, 2004:23).

Etkililik kavramı, örgütsel çözümlemelerde hem çok kullanılan hem de oldukça belirsizlikler içeren bir kavramdır. Etkililik, sözlük anlamında “beklenen bir etkiyi meydana getirme yeteneği, çıktılar, çok belirli ve olgusal sonuçlar” gibi anlamları karşılamaktadır. Alan yazında örgütler açısından örgütsel sonuçlar ya da çıktılarla ilgili olarak etkililik, etkinlik, verimlilik, performans, başarı, yararlılık, karlılık gibi bazı kelimeler, anlam yönünden birbirinden farklı olmasına karşılık zaman zaman da birbirinin yerine kullanılmaktadır.

Okullar açısından etkililik, ekonomik, örgütsel ve pedagojik açılardan farklı biçimlerde ele alınarak tanımlanabilen bir kavram olmaktadır. Kısaca okul ve eğitim açısından etkililik; okulun girdileri, okul programları, okul ve sınıf içi süreçler, okulun çıktıları, okulun içinde yer aldığı dış çevre gibi yönlerden ele alınarak tanımlanabilmekte ve bunlar arasında ilişkisel karşılaştırmalar yapılarak da okulun etkililiğiyle ilgili yargılamalarda bulunmaktadır.

Okulun etkililiğinin tanımlanıp kavramlaştırılması ve ölçülmesi oldukça sorunlu bir konudur. Farklı kişiler, okulun etkililiğini farklı biçimlerde tanımlamaktadırlar. Ayrıca “okulun etkililiği” sıklıkla, “okulun etkinliği” ile karıştırılmaktadır.

ABD’de etkili okul, batıda, özellikle de İngiltere’de iyi okul, çoğu kere de “okul Geliştirme” olarak anılmaktadır. Örneğin, Uluslar arası Okul Geliştirme Projesi (ISIP), okul geliştirmeyi; “öğretim öğrenme sürecinin değişimi ve okulu daha etkili kılmak yoluyla bir ya da daha çok okulda son amaç eğitimsel amaçları başarmak için içsel koşulların yaratılması” olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü gibi okul geliştirme esasen okulu etkili kılmak olarak anlaşılmaktadır. Okul geliştirmenin temel amacı da okulun problem çözme kapasitesinin geliştirilmesidir (Balcı, 2002:11).

Etkili okul araştırmalarına göre (Edmonds 1992; Lawrence; Manasse, 1992; Aktaran: Balcı, 2002:54) okul yöneticisi, okulun etkililiğinde anahtar rol oynar. Yöneticinin öğretim liderliği davranışı, okul etkililiğinin temel kestiricisi durumundadır.

Öğretim liderliği hakkında yapılan araştırmalar, etkili okulların müdürlerinin geliştirdikleri açık bir okul vizyonu çerçevesinde bir öğretim programı hazırlayıp öğretime doğrudan katılarak, öğrenmeye yönelik olumlu bir örgüt iklimi yaratmaya özen gösterdiklerini, eğitim ile ilgili kararlarında daha isabetli olarak algılandıklarını

ve en fazla öğretim konularına önem vererek, öğretmen performansını sürekli olarak denetlediklerini ortaya koymuştur (Güngör, 2001:17).

Tablo 2.2

Etkili Okulla İlgili Bazı Özellikler ve Bunlarla İlgili Göstergeler

Etkili Okulla İlgili Bazı Özellikler	Özellikle İlgili Göstergeler
Açık akademik amaçlar	Amaçların yazılı olarak sunumu Amaçlara dönük eylemlerin kanıtları Yöneticiler, öğretim kadrosu ve ailelerin amaçlara ilişkin ifadelerde uzlaşma ve uyumu Amaçların tartışma ve iletişime dayalı olarak oluşturulma durumu
Öğrenci hakkında yüksek beklentiler	Akademik gereklilikler Ev ödevlerine ilişkin öğrenci raporları ve sınıfta iş beklentileri
Okulda düzen ve disiplin	Sınıf ve koridor gözlemleri İklimin belirlenmesi Bir problem alanı olarak disiplinin belirlenmesi Geçici olarak okuldan uzaklaştırma cezası alan öğrenciler
Öğrencilerin gelişiminin izlenmesi	Ölçme ve değerlendirme prosedürlerinin belirlenmesi Test prosedürlerinin belirlenmesi
Öğrencilerin katılımı ve sorumluluk üstlenmesi	Öğrenci yönetimi hakkında bilgiler Program dışı etkinlikler ve katılım Topluma dönük programlar Okulda öğrenci özerkliğinin değerlendirilmesi Öğrencilerin algıları
Öğretmen yeterlik duygusu ve morali	Katılıma ilişkin prosedürler Öğretmen özerkliğinin değerlendirilmesi Okulda öğretmen etkisinin değerlendirilmesi Ödül ve teşviklerin değerlendirilmesi
Akademik öğrenme zamanı	Sınıf gözlemleri Öğretim zamanının kullanımına ilişkin raporlar Öğrencilerin ev ödevlerinin değerlendirilmesi
Olumlu okul iklimi	Öğretmen ve öğrencilerin devam durumu Disiplin kayıtları Okul çalışanlarının algıları İklim, öğretmen öğrenci ilişkileri ve diğer durumlara ilişkin gözlemler
Yöneticinin liderliği	Okul çalışanları, aileler ve yöneticileri ile görüşmeler Yönetimsel rollerin değerlendirilmesi Yöneticilerin öğretime katılımının değerlendirilmesi
Toplumsal destek ve katılım	Aile ve öğretmenlerin algıları Aile, toplum ve iş dünyasının okula katılımı

Kaynak: Şişman (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Barkan (2002)'a göre okul reformunun 11 bileşeni vardır. Bu bileşenler sistematik bütünleşik olarak ele alınmalı ve kurgulanmalıdır. Etkili, araştırmaya dayalı yöntem ve stratejiler (www.newfoundations.com):

1. Okul reformu programı;
2. Ayrıntılı tasarım.
3. Profesyonel olarak sürekli gelişim ve eğitimi.
4. Ölçülebilir hedef ve karşılaştırmalar,
5. İç (okul) destek,
6. Aile ve toplum katılımı,
7. Dış teknik destek ve yardım,
8. Değerlendirme stratejileri,
9. Kaynakların eşgüdümü,
10. Öğretmenler, yöneticiler ve personelin desteklenmesi,
11. Öğrencinin akademik başarısına ilişkin kanıtlar.

Etkili Okul ile İlgili Temel Varsayımlar

Etkili okul akımı, eğitim ve okul yönetimi alanında geçen yüzyılın son çeyreğinde gerçekleştirilmek istenen reformlarda araştırmacı ve uygulamacılara önemli ilham kaynağı olmuştur. Özellikle alt toplumsal tabakalardan, alt kültürlerden ve farklı etnik gruplardan oluşan toplumlarda, söz konusu alt tabaka ve azınlıklara mensup öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmede yeni bakış açıları getirmiştir. Etkili okul konusunda yapılan araştırmalar, diğer araştırma yaklaşımlarında da olduğu esas itibarıyla okul ve okulun etkileri ile ilgili bazı temel varsayımlar üzerine kurulmaktadır. Bu açıklamalar ışığında bu varsayımlar şöyle sıralanabilir (Şişman, 2002:39-40):

1. Okullar, etkili/iyi ve etkisiz/kötü okullar olarak ikiye ayrılabilir. Yani bazı okullar, diğerlerinden daha etkilidir ve daha başarılıdır.
2. Okulların, yoksul çevrelerden gelen veya toplumdaki azınlıklara mensup çocukların eğitiminde, onlara temel becerilerin kazandırılmasında ne ölçüde

etkili oldukları, okullarda uygulanan standart testlerin sonuçlarına göre belirlenebilir.

3. Başarılı olan okulların, söz konusu başarıya ulaşmalarını sağlayan bir takım bağlamsal özellikler ve değişkenler vardır. Bunlar, dışarıdan müdahale edilerek etkilenebilir ve geliştirilebilir niteliktedir. Başarılı okulların, söz konusu başarıya ulaşmalarını sağlayan daha çok nitel mahiyette özelliklerdir.
4. Etkili okulların özelliklerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmalar, okulların başarısı konusunda bilgi sahibi olmanın ötesinde, okulları ıslah etmek, iyileştirmek ve geliştirmek için yapılacak çalışmalar temel oluşturur.
5. Aile ile ilgili arka plan faktörlerinden ve sosyal bağlamdan bağımsız olarak okullar, bütün öğrenciler için kaliteli eğitimi gerçekleştirebilecek bir potansiyele sahiptir.
6. Okullar, ortak bazı özelliklere sahip olduklarında, her türlü geçmişe sahip, özellikle de dezavantajlı öğrenciler için başarılı eğitimi gerçekleştirebilirler. Söz konusu özellikler daha çok liderlik, okul iklimi, yüksek beklentiler, öğretim üzerinde yoğunlaşma, eğitimsel değerlendirme, toplumun ve ailenin okula katılımı gibi boyutları kapsamaktadır. Başarılı okullarda iyi bir biçimde yapılmış araştırmalarla bu boyutlara ilişkin ortak özellikler belirlenebilir.
7. Herhangi bir okul, bazı temel niteliklere sahip olarak veya bunlar üzerinde yoğunlaşarak öğretme ve öğrenmenin kalitesini geliştirebilir. Dolayısıyla okulun içinde yer aldığı okul kademesine, büyüklüğüne, içinde yer aldığı coğrafi alana ve sosyo-ekonomik özelliklere bakılmaksızın her düzeydeki okullarda yapılan araştırmalarda ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak belirlenen etkili okul özellikleri, bütün okul kademelerine uyarlanabilir.

Etkili okullarda yapılan araştırmalardan çıkarılabilecek temel sonuç, bu okullarda sıradan bir ortam ve eğitimin dışında farklı bir öğretimin, yönetimin ve ortamın var olduğudur.

Okul Geliştirmenin Boyutları

Okul geliştirme, literatürde bilinmekte; ancak ona ulaşma konusunda farklı yaklaşımlar görülmektedir. Bu çerçevede kimi modeller etkili okul araştırmalarına dayanarak okul geliştirme sürecini *girişimde bulunma, uygulama ve işbirliği etme* olmak üzere üç aşamalı olarak ele almıştır. Kimi yazarlar ise okul geliştirmeyi değişik bir yaklaşımla (Goodlad 1983 ve diğerleri 1983; Aktaran: Balcı, 2002:54)) yine üç aşamada ele almışlardır: 1) *rafine etme*: yenileşme sürecinin başlatılması, sorumlu tarafların örgütlenmesi, etkinlik ölçütlerinin konulması, eğitimin sosyal ikliminin geliştirilmesini kapsar, 2) *yenileştirme süreci*: Bu temel yapılandırma aşamasıdır. Gelişmenin görüş alanın genişletilmesi, personelin geliştirilmesi, program alanlarının geliştirilmesi bu aşamada yapılır. 3) *yeniden desenleme*: okulun misyonunun incelenmesi, teknolojilerin araştırılması, örgütsel yapının incelenmesi, uzun dönemli planların geliştirilmesi etkinliklerini içerir.

Little (1981; Aktaran: Balcı, 2002:57) okul geliştirmenin boyut ve koşullarını dört noktada toplamıştır. Bunlar: 1) okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarını sıkça ve sürekli olarak konuşur olmaları, 2) okul yöneticisi ve öğretmenlerin sürekli olarak birbirlerinin öğretimini gözlemelerinin, kendi öğretimlerini değerlendirmelerine yardımcı olması, 3) okul yöneticisi ve öğretmenlerin birlikte öğretim materyallerini planlaması, araştırması, değerlendirmesi ve hazırlaması, 4) okul yöneticisi ve öğretmenlerin birbirlerinin öğretim uygulamalarını geliştirmeye yardımcı olması.

Etkili okula bir kimlik kazandıran örgütsel etmenler şöyle sıralanabilir (Güngör, 2001:21):

- a) Programa yoğunlaşmış okul liderliği,
- b) Destekleyici iklim,
- c) Program ve öğretim üzerinde önemle durma,
- d) Açık amaçlar ve öğrencilerden yüksek beklentiler,

- e) Başarı ve performansı yüksek bir sistemin varlığı,
- f) Sürekli personel geliştirme ve hizmet içi eğitim,
- g) Aile katılımı ve desteği.

Johnson ve Synder (Aktaran: Şişman, 2002:140) etkili okul liderliği ile ilgili olarak, aşağıda yer alan boyutları belirlemişlerdir:

1. Okulun amaçlarını belirleme,
2. Okul kadrosunun performansını belirleme,
3. Okulun öğretim kadrosunun bireysel performansını sağlama,
4. Okul kadrosunun geliştirilmesini sağlama,
5. Klinik denetimde bulunma,
6. İş grupları ya da iş takımları geliştirme,
7. Kalite kontrol etkinlikleri,
8. Öğretim programı,
9. Kaynak geliştirme,
10. Değerlendirme.

Etkili okulları ayırt edici nitelikler olarak ortaya çıkan açık örgüt misyonu, sıkı biçimde eş güdümlenmiş eğitim programı, öğretimin denetimi, öğrenme ve öğretmeyi özendiren ve arttıran örgüt iklimi gibi özellikler aynı zamanda etkili okul müdürlerinin görev fonksiyonu olarak kabul edilmektedir (Gümüseli, 2000; Aktaran: Güngör, 2001:18).

Okulu değiştirmek ve geliştirmek çok amaçlı ve çok boyutlu, pahalı bir strateji gerektirir. Etkili okullar, daha büyük sınıfların örnekleme şeklindedir. Bu büyük sınıflar ürüne dayalı öğretimi, tam öğrenmeyi, bilişsel stilleri, işbirlikçi öğrenmeyi, arkadaş antrenörlüğünü, araçsal zenginliği gerektirir (Balcı, 2002:205).

Etkili okulun yaratılması aşamaları (Stringfield ve Teddlie 1987, Akt: Balcı, 2005:205) şöyle sıralanabilir:

I.Adım: Bir öğretim lideri ya da liderlik grubunun ideal olarak ortaya çıkması.

II.Adım: Yeni öğretmenler ve öğrenciler büyük bir dikkatle öğretim tecrübelerine göre seçilir.

III.Adım: Gerek yalnız olarak, gerekse de akademik personelin yardımıyla öğretim lider (leri) okulun öğretimini doğru şekilde yönetir.

IV.Adım: Çoklu kaynakların mümkün olduğu durumlarda etkili yöneticilerin artan oranda, bazen de tüm akademik personelin kariyer gelişimi hedeflenir.

V.Adım: Yöneticinin öğretmenliğine ilişkin araştırmadan haberdar olması gereklidir.

VI.Adım: Tek tip ev ödevi politikası, minimum günlük ev ödevi beklentisi geliştirilir.

VII. Adım: Bölüm ve özel eğitim gibi özel programlar, düzenli programlarla birlikte eşgüdümленir.

Okul geliştirme ile ilgili yapılan literatür taramasında ve araştırmalarda üzerinde anlaşmaya varılan bir okul geliştirme boyutu tespit edilememiştir. Ancak etkili okulların diğer okullardan farklılıkları incelendiğinde bazı boyutların ön plana çıktığı görülmektedir.

a) Amaçların açıklığı

Amaçların ne olduğu ve ne ölçüde gerçekleştiğinin ölçülebilmesi ya da uygulamanın başarısının değerlendirilmesi için amaçların açıkça belirlenmiş olması gerekir. Cemaloğlu (1999:28)'na göre yeni programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için amaçların ve standartlarının uygulayıcılar tarafından

anlaşılması gerekir. Eğer amaçlar yeterince açık değilse, bu durumda uygulayıcılar arasında kendilerinden ne beklendiği konusunda bir algı ve görüş birliği sağlanamayacaktır.

b) Etkili Liderlik/ Vizyoner liderlik

Okul kaynakları geliştirme Etkili okul ile ilgili yapılmış bazı araştırma sonuçlarında bu okulların yöneticilerinin sahip oldukları bazı özellikler şöyle sıralanmıştır (Neufeld ve Diğerlerinden; Aktaran: Şişman, 2002:141):

- Kuralların açık olması ve herkese uygulanması,
- Başarı üzerine yoğunlaşılması,
- Öğretim kadrosuna inanma ve güvenilmesi,
- Öğretmenlerden yüksek düzeyde beklentiler içinde olunması ve bunun kendilerine iletilmesi,
- Öğrencilerin okul çalışmalarına katılması ve sorumluluk verilmesi,
- Okulun en önemli işlevinin öğrenmeyi sağlamak olduğunu herkese açıklanması.

Okulun yapı ve yönetiminde meydana gelen değişimler, kuşkusuz okulu yöneten yöneticinin rollerini de önemli ölçüde değiştirmiştir. Okul yöneticisi küreselleşme, enformasyon teknolojisi, örgütsel öğrenme ve Toplam Kalite Yönetimi gibi yeniliklerin karşısında yeni roller üstlenmek zorunda kalmıştır. Bu da her şeyden önce yeni misyon, vizyon ve liderlik davranışını gerektirir (Çelik, 2002:142).

Çelik (2002:137)'e göre geleceğin insanlarını bilgi toplumuna taşıyacak okul yöneticisi yeni roller oynamak zorundadır. Okul yöneticisinin okuldaki öğretmen ve öğrencilerin beklentilerini karşılayabilmesi için sürekli olarak kendini yetiştirmesi gerekir. Okul yöneticisi öncelikle okulun misyon ve vizyonunu belirlemelidir. Aslında geleceğin okul yöneticisi üç kritik soruyu cevaplandırmak zorundadır: Ne? Niçin? Ve Nasıl?

Okul yöneticisine düşen görev, bu çekirdek değerlerin daha güçlü bir şekilde paylaşılmasını sağlamaktır. Okul yöneticisinin değişimin yönetiminde yeni bir liderlik rolünü üstlenmesi gerekir. Bu yeni rol, vizyoner liderliktir. Vizyoner liderlik, okulun misyon ve vizyonunu biçimleyen ve geleceğe ilişkin kestirimlerde bulunmayı gerektiren bir liderlik biçimidir (Çelik, 2002:143).

Okullarda yapılan geliştirme çalışmalarında başarı sağlayan okullar incelendiğinde bu okulların, etkili liderler tarafından yönetildiği görülmektedir. Bu araştırmalarda vurgulanan etkili okul lideri, alışlagelmiş bina yöneticisinden daha çok, okuldaki eğitim ve öğretim sürecini geliştirme amacıyla okul içindeki insan ve madde kaynaklarının eşgüdümleyen öğretimsel liderlik özelliklerini gösteren kişiler olduklarını göstermektedir (Rossow, 1991:10; Aktaran: Cemaloğlu, 1999:34).

Bir okulun etkililiği, çevresine, topluma ve öğrencilerine kazandıkları ile okul yöneticisinin etkililiği arasında çok yakın ilişki vardır. Okulda planlanan değişimin gerçekleşebilmesi için, bu değişime öncülük edecek, belirlenen amaçlara ve hedeflere ulaştırabilecek çalışmaları organize edecek, okul personelini ortak bir vizyon ve paylaşılmış amaçlar etrafında toplayabilecek ve birlikte çalışma, işbirliği yapabilme, takım ruhu gibi kavramları uygulamaya geçirebilecek etkili bir lidere ihtiyaç vardır. Etkili okul olayı okulda, öncesine oranla yeni bir yaşantıyı gerekli kılmaktadır (Güngör, 2001:21).

c) Olumlu okul kültürün yaratılması

Okul kaynakları geliştirme Okul geliştirme çalışmalarının etkili biçimde yapılabilmesi için etkili liderlik kadar önemli olan diğer bir konu da olumlu bir okul kültürünün oluşturulmasıdır.

Okullar diğer sosyal örgütler gibi bir yandan yaşamlarını sürdürmek için kararlılık arar, öte yandan da bu kararlılık onların yenilik ve değişimlere uyumunu

güçleştirir. O halde değişme ve yenileşme içinde bu kararlılık başarılması gerekecektir. Bu ise yeni bir okul kültürü ile başarılabilir. Ancak böyle bir kültür okulun gelişmesine temel olacak etkinliklerin geliştirilmesine izin verebilir Bu durumda, okul yaşamında değişme içinde kararlılık, sorumlu tarafların duygusal ve zihinsel yönelimleri ile mümkün olacaktır (Balcı, 2002:206).

Çelik (2002:102)'e göre eğitim sistemimizde toplam kalite yönetimi uygulamasına geçilmesine rağmen, okullarda takım çalışması konusunda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Öğretmenler arasında etkili takım çalışması yapılamamaktadır. Bunu temelinde güçlü bir okul kültürünün bulunmaması ve zayıf bir sosyal sermaye yatmaktadır. Okul yöneticisi okuldaki uyuyan devi harekete geçirmek zorundadır. Öğretmenler arasında karşılıklı güven ve bağlılık oluşturmaları ve okul kültürünü geliştirmelidir.

Balcı (2002:192)'ya göre bir okulda köklü bir değişim yapılabilmesi için öncelikle o okulda etkili bir kültür yaratılmalıdır. Bu iklim okulun temel misyonu olan öğretimi vurgulamalı, herkesten yüksek beklentiler içinde olmalı, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine vurgu getirmesi, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan düzen ve disiplini işaret etmelidir. Bu kültür doğrultusunda; a) Okulun amaç ve görevleri açıkça belirtilmeli ve üzerinde anlaşma sağlanmalı, b) Okulda akademik davranışlar açıklığa kavuşturulmalı ve herkesten beklentiler yazılı olarak ilan edilmeli, c) Okuldaki tüm yönetsel ve örgütsel düzenlemeler, sınıftaki öğretimi kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır.

d) Ortak çalışma kültürünün oluşturulması

Okul geliştirme, okulda ortak çalışma kültürünü gerektirmektedir. Bu kültür (Halsall 1998, akt: Balcı 2002:190):

- 1- Okul yöneticisi ve öğretmenlerin okulda birlikte ve birbirleri için çalışmalarıyla,
- 2- Öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine verdikleri değer bir gereği olarak gönüllü katılım ve çalışmalarıyla,
- 3- Okulun vizyon, değer, amaç ve gelişme önceliklerine toplu bağlılıkla,
- 4- Öğretmenlikten çok liderlik rolleriyle gerçekleşmektedir.

Okulda, okulun uzun dönemli misyonlarına dikkat eden, okulun gelişimini gözden geçiren personelin de temsilcisi olan bir ekibin oluşturulması, okul geliştirmenin yapılaşmasının köşe taşı niteliğindedir.

e) Personelin meslekî gelişmeleri için teşvik etme ve olanak sağlama

Okul yöneticisi etkili liderliğin gereği olarak; personel politikalarının düzenlenmesine yardım edebilmeli, nitelikli insanları personel olarak işe çekebilmelidir. Öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini teşhis edebilmeli. Öğretmenlerin performanslarını değerlendirme, geliştirme ve öğretmenlerin çalışmalarında eşgüdümü sağlama konusunda yeterli becerilere sahip olmalıdır. Ayrıca öğretmenlerde bulunan farklı becerileri en üst düzeye çıkarabilme öğretmenler arasında birlik duygusunu geliştirebilmelidir.

Gordon ve Schneider'e (1991:56-57; Aktaran: YÖK ve Dünya Bankası, 1997:21) göre, okul yönetiminin öğretim ve program geliştirme ile ilgili temel görevleri:

- Program hedeflerinin formüle edilmesine yardım etmek.
- Programın içeriği ve düzeninin belirlenmesinde yardım etmek.
- İstenen programla belirlenen zaman, fiziksel olanaklar ve personel arasında ilişki kurmak.
- Öğretimin denetimini sağlamak.
- Öğretimle ilgili personelin hizmet içi eğitimini sağlamak.

f) Okul Kaynaklarını Geliştirme

Gordon ve Schneider'e (1991:56-57; Aktaran: YÖK ve Dünya Bankası, 1997:21) göre, okul yönetiminin okul kaynakları geliştirme ile ilgili temel görevleri ise şunlardır:

- Okulun bütçesini hazırlamak.
- İç muhasebe için bir sistem sağlamak.
- Okulun satın almalarını yönetmek.
- Okul parasının hesabını vermek
- Okul mülkünün sorumluluğunu yüklenmek.
- Toplumun fiziksel ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçları karşılamak için düzenlenebilen kaynakları kararlaştırmak.
- Okulun olanaklarının düzenli büyümesi ve gelişmesi için kapsamlı plan geliştirmek.
- Okulun olanaklarının düzenli büyümesi ve gelişmesi için kapsamlı planları uygulamak.
- Okul kompleksinin işletmesi ve bakımı için verimli bir plan geliştirmek.

Stratejik Yönetim ve Okul Geliştirme İlişkisi

Stratejik yönetim kavramı 1980'li yıllardan bu yana yönetim bilimi literatürüne girmiştir. Küreselleşme ve bunu sonucu olarak rekabetin yoğunlaşması stratejik yönetimin her gün daha fazla önem kazanması sonucunu doğurmaktadır. Bu kavram, strateji ve yönetim kelimelerinin birleşiminden türemiştir. Bryson (1995)'a göre stratejik yönetim, “bir organizasyonun ne yaptığını, varlık nedenini ve gelecekte ulaşmak istediği hedefleri ortaya koyan bir yönetim tekniğidir. Stratejik yönetim, bir örgütün gelecekte varmak istediği hedefleri ve bu hedefe nasıl ulaşılacağını gösteren süreci analiz eder (MEB, Okulda Performans Yönetimi Modeli, 2002:263).

Stratejik yönetim, gerektiğinde stratejik kararlar üzerinde odaklanır. Stratejik planlama ise, bunları uygulamaya koymaya yoğunlaşır. Stratejik plânlama, bir kurumun iç ve dış çevresini inceleyerek güçlü ve zayıf yönlerini, fırsatları ve tehditleri belirlemesi, temel yeterliklerini kullanarak stratejik üstünlüğü nasıl sağlayacağını belirlemesi sürecidir (Eren, 2002:28).

Stratejik karar verme, basit olarak bir A noktasın B noktasına nasıl ulaşılacağını belirlemeye ilişkindir. Stratejik planlama, A'dan B'ye ulaşmanın ayrıntılarını belirlemeyle ilgili iken, stratejik yönetim tüm sürecin ve belirlenen hedeflere ulaşma düzeyinin denetiminden oluşur (Aksu, 2000:73).

Okulda stratejik yönetim ise, okulun varoluş nedenini, gelecekte ulaşmak istediği hedefleri ortaya koyan bir yönetim anlayışıdır. Hızlı bir değişim sürecinin yaşandığı günümüzde okulların kendilerini sürekli yenileyerek, geleceğe taşıyabilmeleri gerekmektedir. Günümüzde okul kavramının bile sorgulandığı bir dünyada okulun dirik bir çevrede, paydaşlarının istek ve beklentilerini karşılayabilmesi için kendini sürekli sorgulayarak geliştirmesi gerekmektedir.

Okulda stratejik plânlama, okulun gelişim hedeflerini belirleyen, bu hedeflere ulaşmada izlenecek stratejileri ortaya koyan ve okula vizyon kazandıran bir plândır. Bu özellikleri ile stratejik plân okulda yapılacak çalışmalara yön verecek, önceliklerin belirlenmesine yardımcı olacak ve okulun sürekli gelişimini güvence altına alır. Ayrıca; stratejik plân içerisinde okulun vizyonu, misyonu, değerleri, ilkeleri ve değerlendirme ölçütleri bulunacağı için okul gelişiminden amaçlanan da açığa çıkacaktır. Bütün bu özellikleri ile okulun stratejik plânı, adeta okulun yol haritası işlevini görecektir (MEB, Planlı Okul Gelişim Modeli, 2002: 23).

Arabacı (1998)'nın "Örgüt Geliştirme Örneği Olarak Müfredat Laboratuar Okullarının Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)" doktora çalışması konusu

incelenmiştir. Araştırmada sosyal bilimlerde genelde kullanılan tarama, survey türü yöntem kullanılmıştır. MLO Modelinde planlı okul gelişimi ile ilgili standartların gerçekleştirilmesinde OGYE'nin kurulduğu, ekip çalışması sergilediği, öğretmenler kurulu toplantılarında çalışmalarının değerlendirildiği, öğretmenlerin MLO Modelinin okulun vizyon ve misyon gelişimini etkilediği görüşüne katıldıkları ortaya çıkmaktadır. Ancak grupların oluşumunun ihtiyaç analizi anket formu ile yapılmadığı grupların oluşumunda seçim unsurunun göz ardı edildiği ve OGYE planının herkesin görebileceği yere asılmadığı ortaya çıkmaktadır.

Kanalan (2004) tarafından yılında yüksek lisans tezi olarak “Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okullarında Planlı Okul Gelişimi Sürecinde Stratejik Plan Geliştirme Sorunları” adlı araştırma yapılmıştır. İlköğretim MLO'larda stratejik plan geliştirme güçlüklerine ilişkin OGYE üyelerinin görüşleri üç boyutta ele alınmıştır. Birinci boyut olan sisteme yönelik ve ikinci boyut olan hedef belirlemeye yönelik sorunlara ilişkin görüşler genelde olumlu “katılıyorum” düzeyinde görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak OGYE üyelerinin kişisel özellikleri ile stratejik plan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Üçüncü boyutta yer alan OGYE üyelerinin görüş ve önerileri, bu okulların MLO standartlarına ulaştırılması, okulların önem ve gerekliliğinin kurum ile çevresine yeterince anlatılması, stratejik planlamaya tüm kurumun inanması önerilerinde yoğunlaşmıştır.

Okul gelişim planı, okulun eğitim felsefesinin, hedeflerinin, bu hedeflerin nasıl gerçekleştirileceğinin kamuoyuna bildirimidir. Okul gelişim planı; okul çalışanlarını, mekânlar ve materyal, zaman, finansman, etkinlikler, öğrencilerle ilgili süreçler; örneğin; öğrenci değerlendirmesi, bireysel gereksinimler, gelişim kayıtlarının tutulması, öğretmenin yapacağı hazırlıklar, ev ödevleri, disiplin, okul-veli ilişkilerinin düzenlenmesi, programın tüm öğrencileri için eşit koşullar taşıması, sağlık ve güvenlik, sosyal ve kültürel uyum vb. öğeleri kapsamalıdır (MEB, Planlı okul Gelişim Modeli, 2002:54).

Okul gelişim planının amacı, öğrenme ve öğretme süreçlerinin niteliğinin geliştirilmesidir. Böylece daha çok öğrencinin temel disiplin alanlarında gerekli yeterlik düzeylerine ulaşmaları sağlanır. Dolayısıyla her eğitim öğretim yılı sonunda hazırlanması gereken okul gelişim raporunda özellikle bu alana ilişkin performans göstergelerinin yer alması gerekir.

Okul gelişim planının iki temel ögesi vardır. Bunlar; tüm eğitim programlarının okulda uygulanması ve okul yaşamına ilişkin yönetsel beklentilerle ilgili politikalar, uygulamalara yönelik uygulamalardır.

a) Planlama Süreci; Okul gelişim planının temel süreçleri gözden geçirme, tasarım, uygulama ve değerlendirmedir.

b) Ürün; Planlama sürecinin çıktısı bir ürün şeklindedir. Bunlar, okul gelişim raporu, okulun performansına ait sonuçlar, öğrencilere ait belgeler vb (MEB, Planlı Okul Gelişim Modeli, 2002:72).

Okul gelişim planı okulun etkili bir örgüt haline getirilmesi için yaşamsal öneme sahip bir araçtır. Okulun belirlediği stratejik amaçlarına ve hedeflerine ulaşabilmesi için bir yol haritası niteliği taşır. Okul içinde eğitim ve öğretimin niteliğini güvence altına alır. Plan, okulun etkililiğinin geliştirilmesi için dikkatleri doğrudan yaşamsal nitelik taşıyan stratejik amaçlara ve hedeflere yöneltecektir. Okul gelişim planı bir yerde, okul toplumunun düş gücünün ve bu gücün eyleme dönüştürülebilmesinin gerektirdiği yeterliklerin yerinde ve zamanında kullanılmasını gerektirir (MEB, Planlı Okul Gelişim Modeli, 2002:76).

Okul gelişim süreci birbirini takip eden basamaklardan oluşmaktadır. Bu basamaklar; plânlama, uygulama, değerlendirme, düzeltme ve tekrar plânlamaya dönüş biçiminde tasarlanmıştır. Bu özelliği ile okul gelişim süreci, sürekli olarak

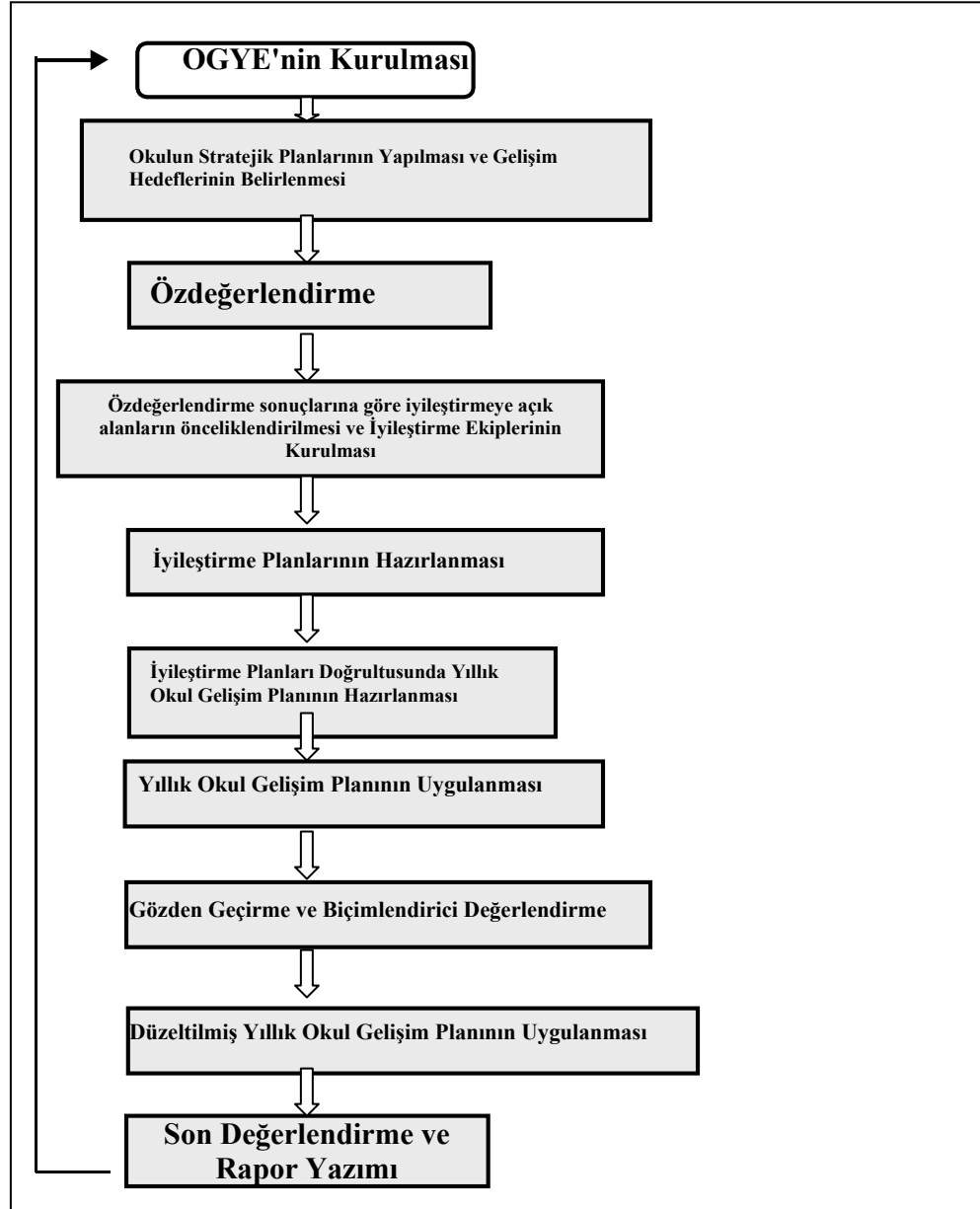
kendi kendini değerlendiren, değerlendirme sonuçlarına göre kendi kendini düzenleyerek geliştiren dairesel bir süreçtir. Bittiği yerde yeniden başlar ve her başlangıçta, geçmişte edinilen deneyimler dikkate alınacağı için sürekli gelişim garanti altına alınmış olur.

Okulun stratejik plânının yapılması sürecine okul toplumunu oluşturan gruplar temsilcileri aracılığıyla katılmaktadırlar. İlköğretim okullarında oluşturulan Okul Gelişim Yönetim Ekibi, okul toplumunu temsilen oluşturulan ve plânlı okul gelişiminden sorumlu yönetim organıdır. Her ğretim yılı için okul gelişim plânının hazırlanması ve yürütülmesinden sorumludur. OGYE, alışanlar, öğrenciler, veliler ve dış çevreden elde ettiği bilgileri değerlendirerek (SWOT analizi vb.) okulun stratejik plânını yapmaktadır. Bu plânda yer alan vizyon, misyon, değerler, hedefler ve etkinlikler bütünleşik ve ayrıntılı olarak tanımlanmış olmalıdır. Tüm hedefler “Okul Gelişim Plânlı” içinde, hedeflere ulaşma düzeyi ise “Okul Gelişim Raporu”nda yer almaktadır. (MEB, Planlı Okul Gelişim Modeli, 2003:17-19).

Okul gelişim sürecinin ve bu süreç içinde yapılandırılan stratejik planlamanın ne olduğu, bu çalışmaya temel oluşturan itici gücün ne olduğu, okullarda stratejik planlamanın nasıl yapılacağı ile ilgili olarak bir alt yapı hazırlığının olmadığı görülmektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler yeterince anlamadıkları ve ihtiyaç duymadıkları bir takım çalışmaları yapmak zorunda bırakılmaktadırlar. Bu durumda kendilerini doğrudan ilgilendiren çalışmalara karşı duyarsız davranma eğiliminde bulunmaktadırlar. Aynı zamanda bu değişim sürecinde okullara rehberlik ve danışmanlık yapılması, izleme ve değerlendirme yapılması çalışmaların amacına ulaşmasında önemlidir (Erdoğan, 2002: 96-97).

Tablo 2.3

Planlı Okul Gelişim Süreci



Kaynak: MEB (2002), Earged. Planlı Okul Gelişimi Modeli.

Okul Geliştirme Çalışmaları

Konu ile ilgili çalışmalar, 1970’li yıllardan itibaren giderek artmıştır. ABD dışında Hollanda, Almanya, İngiltere, Avustralya, Kanada gibi gelişmiş ülkeler başta olmak üzere pek çok ülkede konuyla ilgili çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Etkili okul kavramı, eğitimle ilgili bir çalışma alanı olarak, yine eğitimle ilgili kayıtlara 1982 yılında girmiştir (Urena, 1988, akt: Şişman, 2002:34).

Etkili okul akımının, 1980’li yıllardan itibaren eğitim ve okul yönetimi alanında gelişmeye başlayan yeni bazı akımlarla da ilişkileri vardır. Bu yıllardan itibaren etkili okul akımı ile birlikte “*mükemmel okul, iyi okul, kaliteli okul, alternatif okul, okul merkezli yönetim, kendi kendini yöneten ve geliştiren okul, okul geliştirme*” vb. adlar altında yapılan çalışmalar da etkili okul konusuyla yakından ilgili konulardır. Etkili okul kavramı, “okul reformu, okulları ıslah etme, iyileştirme, geliştirme” konularında yapılan çalışmaların odak noktasında yer almaktadır. Okulu geliştirme de bir bakıma okulu etkili kılma ile eş anlamlı olarak kullanılmıştır (Balcı, 2001:57).

1- Türkiye’de Okul Geliştirme Çalışmaları

Türk Milli Eğitim Sistemi’nde, eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik arayışlar içine girmiş ve bu anlamda yeni hedefler belirlemiştir. Bu hedeflere ulaşmak için yeni yaklaşımlar ve öneriler geliştirilmekte, yeni yasal düzenlemeler yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda sistemi sorgulamak ve eğitim sürecinin yeniden yapılanmasını sağlamak amacıyla reform çalışmalarına başlamıştır. MEB, eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak, eğitim sürecinin yeniden yapılandırılmasını sağlamak amacıyla değişim çalışmalarına hız vermiştir. Türk eğitim sisteminin değişim arayışlarına cevap vermek ve öğrenci başarısının artırılması amacıyla yapılan bu çalışmalardan biri de Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)'dir (MEB, MLO Modeli 1999:13).

a) Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)

MEGP; T.C. Hükümeti ile Dünya Bankası arasında 18 Mayıs 1990 tarihinde imzalanmış ve 10 Temmuz 1990 tarih ve 20570 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bakanlığımızın 1990 yılından bu yana üzerinde çalıştığı MEGP, eğitimcilerin ve kamuoyunun ortak kaygısı olan “eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısının artırılmasını” hedefleyen önemli ve kapsamlı bir projedir (MEB, MLO Modeli 1999:3).

Bu proje kapsamında; Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından geliştirilen Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) Modeli, öğrenci merkezli okulu ve okul merkezli sistemi esas almakta ve eğitimde kaliteyi ve öğrenci başarısını artırmaya amaçlamıştır (MEB, MLO Modeli 1999:3).

b) Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) Modeli

Türkiye genelinde 7 coğrafi bölgede 23 ilde belirlenen 208 okulumuz pilot okul “Müfredat Laboratuvar Okulu” olarak belirlenmiştir. MLO’lar geliştirilen öğretim programlarının yeni eğitim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce denendiği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtıldığı pilot okullardır. Bu okulların işleyişine ilişkin olarak hazırlanan Müfredat laboratuvar Okulları Modeli (MLO Modeli) ile eğitim sistemimize yeni bir bakış açısı ve yeni bir boyut kazandırılmak hedeflenmiştir (MEB, MLO Modeli 1999:24).

MLO Modelinde öngörülen 30 Kişilik sınıf mevcutları, tam gün eğitim ve eğitim teknolojisinin kullanımına ilişkin özellikler 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 4306 Sayılı kanunda yer almıştır (MEB, MLO Modeli 1999:32).

MLO'ların büyük bir bölümünde önemli aşamalar kaydedilmiş bunun sonucunda kamu oyunun dikkatini çeken okullar haline gelmişlerdir. MLO'larda olgunlaşan yeni yaklaşımların felsefe ve işleyişin yaygınlaştırılması kararı alınmıştır. Bu karar 20.10.1999 tarih ve 4244 sayılı makam onayı ile "Müfredat Laboratuvar Okulları Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge" yürürlüğe girmiştir. MLO'lar üstlendikleri misyon ve bu yönerge gereği eğitimin niteliğinin artırılmasında kazandıkları deneyimler ile diğer okullara rehberlik ve liderlik yapmışlardır.

1999 yılında Dünya Bankası'nın nihai raporu ile sona ermiştir. Raporda Projenin “Eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artırmak” hedefine MLO’larda ulaşıldığı, “...Sonuç olarak bu okulların yüksek kalitesi korunmuş ve MLO bileşeni öğretimi ve öğrenme koşullarını geliştirerek ve sistemin geri kalanı için izlenecek bir model oluşturarak hedefine tamamen ulaşmıştır.” cümlesi ile belirtilmiştir (MEGP Kapanış Raporu, 1999:11).

c) Okul Gelişim Modeli (OGM)

Okullarda, plânlı çalışma sisteminin yerleşmesini sağlamak amacıyla OGM oluşturulmuştur. OGM, birbirini izleyen on adımla gerçekleşmektedir. Çocuklarımıza daha nitelikli bir eğitim sunabilmek için okulların olduğu kadar üniversitelerin, eğitime hizmet veren bütün sektörlerin ve özellikle de velilerin, okulların gelişimine katkıda bulunmaları bir ihtiyaç durumuna gelmiştir. “OGM” ile bu sorumluluğun paylaşılacağı ve işbirliği içerisinde çalışarak okulların her gün daha iyiye ulaşacakları beklenmiştir. Bu model, Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)’nda uygulanmıştır (MEB, Planlı Okul Gelişim Modeli, 1999:13).

EARGED tarafından geliştirilen ve (Tebliğler Dergisi, Sayı:2506) 1999 yılından itibaren tüm okullarda uygulanan Planlı Okul Gelişim Modeli’nde okul yönetimine katılım, OGYE aracılığıyla gerçekleşmektedir. 1999 yılından günümüze

tüm okullar, plânlı okul gelişim çalışmaları ve bu kapsamda toplam kalite yönetimi çalışmalarını yürütmüşlerdir.

Plânlı okul gelişim çalışmalarında en önemli katılım alanlarından biri okulun stratejik plânlama sürecidir. Bu plânlama sürecine okul toplumunu oluşturan gruplar temsilcileri aracılığıyla katılırlar. Çalışanların okulun nereye gideceğini, paylaşılan vizyona hangi hedefler, araçlar ve yöntemlerle ulaşılacağını bilmeleri yaşamsal öneme sahiptir. Böylece çalışanların kendi çalışmaları ile okulun stratejik yönü arasında ilişki kurmaları ve yaptıkları işlerin bir bütünün parçası olduğunu anlamaları mümkün olacaktır. Böylesi bir yaklaşımı benimseyen okul yönetimi, çalışanların kendi görevleri ile kurumun stratejik plânu ve hedefleri arasındaki bağlantıyı görmesini sağlayarak sürekli gelişmeyi gerçekleştirecektir.

2- Almanya’da Okul Geliştirme Çalışmaları

Alman eğitim tarihinde okulları doğrudan ilgilendiren geliştirme çalışmaları;

1. 1871-1918 yılları,
 2. 1918-1933 yılları,
 3. 1933-1945 Nasyonal Sosyalizm dönemi,
 4. II. Dünya Savaşı sonrası,
- olmak üzere dört dönemde toplanabilir (Schonbohm, 1998:35).

Genel olarak incelendiğinde Almanya’da yapılan okul geliştirme çalışmalarının şu konuları kapsadığı görülür (Götz, 1998:22).

- Tek tip okul hareketi,
- İlkokulların görevlerinin belirlenmesi,
- Ders içeriklerinin Seçimi ve Düzenlenmesi,
- Ders Aktarım Şekilleri.

Almanya'daki eğitim alanındaki yapısal reformlardan en önemlisi, bugünkü zorunlu temel eğitimin ilk kez yasalaştığı dönem 19. yy.'da yapılmıştır. 19. yy. başında “iş okulu” anlayışının, bugün “Dual Sistem” olarak adlandırılan mesleki eğitim düzenlemelerine de temel teşkil ettiği söylenebilir. Fakat bu dönemdeki reform hareketinin en temel özelliği temel eğitimde dinler, mezhepler ve eyaletler arası ayrımları gidermeye yönelik eşitlikçi bir çerçeveye oturtulmaya çalışılmış olmasıdır (Götz, 1998:22).

Son beş yıl içinde Almanya'da eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla pek çok girişim başlatılmıştır. Bu girişimlerden Almanya düzeyinde olanlar olduğu gibi, yetenekli öğrencilerin ortaya çıkarılması gibi eyaletler düzeyinde olanlar da vardır. Kuzey Ren Westfalya Eyaleti'nde sürdürülen tartışmalarda, mevcut eğitimin yarınları biçimlendirmek için ne ölçüde yeterli olduğu, nicelik ve nitelik açısından ne gibi değişikliklerinin yapılması gerektiği sorgulanıyor. Elbette gelecek kavramı herkesin beklentilerine açık bir kavram. Yani herkesin gelecekte beklenenleri farklıdır. Ayrıca “iyi” ya da “kötü” gibi sıfatlarla ifade edilen değerlerin göreceli olduğu da bilinir. O halde kalite konusunda getirilecek ölçütlerin toplumun olabildiğince geniş kesimlerinin desteğini almaları gerekiyor. İşte bütün tartışmalar bu düşünce ekseninde yürütülüyor. Hatta Eğitim Bakanlığı gelecekte okulların pek çok konuda daha fazla özgür olacaklarını ifade ediyor (Aytaç, 1997:45).

Almanya'da bir süreden beri öğrencilerin bütün derslerdeki başarılarında dil becerileri de belli bir ölçüde dikkate alınıyor. Yani öğrenciler, coğrafya ya da biyolojide yazılan bir testte de Almanca hatalar yapmadan yazmaya özen göstermek zorundalar. Bugün okullarda eğitim ve öğretimin kalitesini artırmak için yapılan çalışmaları ve ekonominin nitelikli insan gücü gereksinimini dikkate alındığında bu beklentinin yerinde olduğunu düşünebilir (Turgut, 2001:21).

PİSA araştırmasının sonuçları Almanya’da kamuoyu tarafından geniş bir şekilde eleştirilmiştir. Almanya’nın büyük tirajlı dergilerinden “*Der Spiegel*” Kasım 2004 tarihli, “Aptallık Kazanıyor” başlıklı yazısında konuyu şu şekilde değerlendirmektedir (www.spiegel.de/2004):

“PİSA Araştırmalarının sonuçları, tam anlamıyla şok edicidir. Almanya’nın bir iki eyaleti dışında alınan sonuçlar genel olarak OECD ülkelerinin ortalamasının altındadır. Gerçek şu ki Alman Eğitim Sistemi kendine gelmelidir. Fakat bunun içinde sosyal olarak kabul edilebilir bir çevreye ihtiyaç vardır. İlgili bir aile ortamı, gelecek perspektifi, çağa uygun bir eğitim sistemi, sosyal güvenlik, bir çok açıdan alandaki bu eksiklikler gözüne alınırsa gençlerin agresif, perspektifsiz (amaçsız) bireyler olarak toplumu kaos içine sürüklemelerine şaşmamak gerekir”.

Yine aynı dergiye göre alınan bu başarısız sonuçlar;

- çok büyük sınıflar(öğrenci sayısı bakımından),
- çok yaşlı öğretmenler,
- az gelir,
- düşük mezun sayısı,
- okulu yarıda bırakanların sayısının fazlalığının doğal bir sonu olarak görülmektedir.

PİSA Araştırmaları ve Alman Eğitim Sistemi hakkında başka bir değerlendirme ise Von Dietmar (2002) tarafından yapılmıştır. Dietmar (www.spiegel.de/212.htm (10.04.2004):

“ Alman devletinde çürük olan bir şeyler var. Haftalardır PİSA araştırmalarının sonuçları tartışılıyor. 15 yaşındaki gençlerin temel öğrenme yeteneklerini inceleyen bu uluslararası bu araştırma alman öğrencilerin başarı seviyesinin düşük olduğunu biçimsel olarak belgeliyor. İçerik olarak PİSA araştırmalarının sonuçları alman okul ve eğitim sistemi için bir iflas bildirisi, sorumlu politikacılar, için bir şikayet sebebi ortaya koyuyor. Artık çok az kişi okulun veya eğitim sistemlerinin toplumdaki sosyal eşitsizliği gidereceğine inanıyor. Alman eğitim sistemi bunu hiç başaramamıştır ve gelecekte de başaramayacaktır. En iyi pedagoji bile toplumun ekonomik temelinde kurulmuş olan bu sosyal eşitsizliği gideremez. Okul ve eğitim sistemi daha çok karmaşık

bir üslupla toplumsal gerçekleri ve aynı zamanda bu gerçeklerin karşısında hükmeden çevrelerin tutumunu yansıtır. Bundan birkaç yıl öncesine kadar okul ve eğitim sisteminden asgari talep sosyal eşitsizliği azaltması veya en azından eğitim yolunda fırsat eşitliği sunmasıydı. 60'lı ve 70'li yılların sosyal demokrat yönetimlerinin tüm eğitim reform politikasının talebi buydu. Bu zaman zarfında görev yapan öğretmen ve bilim adamları küçük büyük reform programlarında fedakar çalışmalarıyla bu talebe ölçülü ve hiç olmazsa kısmen dikkate değer başarılarla ulaşmışlardır. Bu gün hangi parti olursa olsun eğitim de fırsat eşitliği talebinden uzaklaşmışlardır. Bütün partiler deyim yerinde ise iyi kazananların, zenginlerin ilgi alanlarını temsil eder oldular. Tabi ki hiçbir parti özellikle de seçim zamanı bunu apaçık itiraf etmiyor. Fakat yaptıkları politika bunu ortaya koyuyor”.

Klemm'e göre, “Sadece 60'lı, 70'li yılların reform politikaları kısıtlanmıyor, bütün eğitim sistemi yıkılmanın eşiğine getirildi. Bu yüzden bu sistem hiçbir şekilde büyüyen eşitsizliği kapatacak durumda olmadığı gibi bilakis sosyal eşitsizliği kuvvetlendirici çimento vazifesi yapıyor”. Bu görüş, PISA'nın bilimsel danışma kurulu üyesi eğitim uzmanı Prof. Dr. Klaus Klemm'e aittir (Dietmar, 2002:21).

Dietmar:

“PISA araştırmasındaki okuma becerisi ile kast edilen sadece okuyabilmekten ibaret değildir. Okuma becerisi demek, metin veya diyagramları, resim ve kartları, tablo ve grafikleri okuyabilmek, anlayabilmek buralardaki bilgileri veya ifadeleri anlamak, daha büyük anlam bağlantılarını çözmek ve günlük yaşamda kullanabilmektir. Bu anlayışa göre okuma becerisi sadece kişisel amaçlara ulaşmak için gerekli olan önemli bir yardımcı araç değil; bilgi gelişiminin ve becerilerinin gelişimi için önemli bir unsurdur, toplum hayatının bir parçası olmak için şarttır. Okuma becerisinin bu tanımını esas alırsak Pisa'nın sonuçlarından şu sonuca ulaşabiliriz: Alman Eğitim sistemi, gençlerin büyük bir kısmına toplum hayatına dahil olma konusunda yardımcı olmadığı gibi her geçen gün daha fazla gencin sosyal yaşamdan kopmasından sorumludur”.

Ekonomik İşbirliği ve Güvenlik Örgütüne bağlı ülkelerle birlikte diğer ülkelerin katıldığı 41 ülkede, 15 yaşındaki gençler arasında matematik ve okuduğunu anlama konusunda yapılan araştırmada Almanya 19. sırada yer alıyor (Ertekin, 2004:34).

TGD (Almanya Türk Toplumu), FÖTED (Almanya Türk Veli dernekleri Federasyonu) ve ATÖF (Almanya Türk Öğretmen Dernekleri Federasyonu) olarak OECD'nin 32 ülkede yaptırmış olduğu Uluslararası PISA Bilimsel Araştırması'nın sonuçlarını şöyle değerlendirmektedirler (ATÖF, 2002:1):

- a) Alman öğrenciler okudukları metinleri, araştırma yapılan diğer ülkelerin öğrencilerinden daha az anlıyorlar. Alman öğrencilerin doğal bilimler ve matematik derslerindeki başarıları, uluslararası ortalamanın altında yer alıyor.
- b) Hiç bir sanayi ülkesi eğitim ve öğretime oran olarak Almanya kadar eğitimde başarısız öğrenci yetiştirmeye yatırım yapmıyor. 15 yaşındaki öğrencilerin yaklaşık 1/4'i matematik dersinde ilkökul düzeyinde kalıyorlar.
- c) Araştırma yapılan ülkelere hiç birinde, Almanya'daki gibi başarısı düşük öğrenciler ile başarısı yüksek öğrenciler arasındakiler kadar büyük uçurum yok. Bu açıdan Alman eğitim sistemi yalnızca öğrencilerin başarısız olmaları ile kalmıyor, aynı zamanda diğer ülkelerin tümünden daha adaletsiz bir görünüm arz ediyor.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda, Türkiye’de ve yabancı ülkelerde okul geliştirme, etkili okul ve okul iyileştirme çalışmaları konusunda yapılan araştırmalar üzerinde durulmuştur.

Yabancı Ülkelerde Yapılmış Araştırmalar

Yabancı ülke literatürü İnternet, Eric ve Dissertation Abstract International aracılığıyla taranmıştır. Okul geliştirme çalışmaları, etkili okul çalışmaları ile ilgili doğrudan ve dolaylı olarak ilişkili araştırmalar saptanmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri (ABD)’nde, etkili okul konusu ile ilgili olarak Brookover ve Lezotte (1979) tarafından, Michigan bölgesinde ikisi başarı düzeyi düşük toplam sekiz ilkokulda etkili okul özelliklerinin karşılaştırılması ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Yine ABD’de Brookover (1979) tarafından, ilkokulların, sosyo-ekonomik durumları ile okul başarı durumları arasındaki ilişki ile ilgili bir araştırma yapılmıştır. Teddlie ve Stringfield (1993) tarafından etkili ve etkili olmayan iki ilkokul karşılaştırılarak aralarındaki farklılıklar belirlenmek amacıyla yapılan araştırmanın olduğu saptanmıştır.

İngiltere’de ise konu ile ilgili olarak, Reynolds (1997) tarafından etkili okulların ortak yönlerinin tespiti ile ilgili araştırması ile Mortimore (1995)’un etkili okulu oluşturan başlıca faktörler ile ilgili araştırması vardır.

Türkiye’de Yapılmış Araştırmalar

Okul Geliştirme Çalışmalarıyla ilgili olarak iki tez çalışmasından söz edebilir. Bunlar; Bülent Barış (2002) tarafından yapılan “İlköğretim okullarında uygulanan

davranış yönetim politikalarının okul geliştirme sürecine etkileri” konulu Yüksek lisans tezidir. Diğer i ise Yusuf Gemici (2002)’nin “‘Eğitim sendikalarının okul geliştirme sürecine etkileri’’ adındaki Yüksek Lisans tez çalışmasıdır.

Balcı (2002)’ya ait “Etkili Okul: Türkiye’de İlköğretim Okullarının Etkililiği Araştırması” bulunmaktadır. Bu çalışma, doğrudan okul yönetimleri ve öğretmenlere ulaşılarak yapılmamış sadece ilköğretim müfettiş adaylarının konu ile ilgili görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Balcı (2002:225)’ya göre okul ortamına ilişkin eksiklikler vardır. Bu eksiklikler genelde öğretim sürecinin özüne değil de destekleyici etkenlerine ilişkin görünmektedir. Okul yöneticilerinin doğrudan öğretimle uğraşmak için bazı işlerini astlara devretmesi, sürekli öğrenciler ile temas halinde olması, sınıfları bizzat ziyaret etmesi gibi. Oysa okul yöneticisinin asıl işi öğretim liderliği olmalıdır. Okul yöneticilerinin doğrudan öğretimle uğraşmak için bazı işlerini astlara devretmesi, sürekli öğrenciler ile temas halinde olması, sınıfları bizzat ziyaret etmesi gibi. Oysa okul yöneticisinin asıl işi öğretim liderliği olmalıdır.

Balcı (2002:233)’ya göre, öğretmenler genelde eğitim öğretim sürecinin özüne değil de destekleyici etkenlerine ilişkin olduğu görülmüştür. Okul yöneticisi ilgili olarak öğretmenlerin algılamalarına göre en etkili boyut olmuştur. Okul yöneticileri kendilerinden beklenen davranışları ortalama olarak genelde göstermişlerdir. Veli faktörü ile ilgili olarak da veliler faktörü etkili okul faktörleri içinde genelde en az gerçekleşme olanağı bulunan faktördür. Yine aynı araştırmaya göre veliler ile öğretmenler arasında görüş birliği vardır.

Etkili okullarla ilgili bir araştırma da Şişman (2002)’ın “Etkili Okullarla İlgili Bir Araştırma (Eskişehir İli Örneği)”sıdır. Şişman (2002:213)’nın araştırmasına göre, okul yöneticisi ilgili olarak öğretmenlerin algılamalarına göre en etkili boyut olmuştur. Okul yöneticileri kendilerinden beklenen davranışları ortalama olarak genelde göstermişlerdir. Öğretmen özelliklere ilişkin öğretmenlerin algılamalarına göre öğrenci başarısına ilişkin beklentilerinin, diğer özelliklere göre daha aşağı

düzeyde kaldığı görülmüştür. Öğretmen özelliklere ilişkin öğretmenlerin algılamalarına göre öğrenci başarısına ilişkin beklentilerinin, diğer özelliklere göre daha aşağı düzeyde kaldığı görülmüştür. Okul çevresi ve veliler ile ilgili öğretmenlerin algılamalarına göre ise “velilerin okula destek olma ve okulun kendilerinden beklenenin bilincinde olma durumlarına ilişkin olarak daha az etkin düzeyde olduğu görülmüştür.

Bu çalışmalar dışında okul geliştirme çalışmaları ile ilgili direkt bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, örnekleme, örnekleme giren okul yöneticisi ve öğretmenlere ilişkin genel bilgiler, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili konular bulunmaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri geçmişte ya da var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır.

Evren

Araştırmanın evreninde, Türkiye’den Ankara şehri ile Almanya’dan Stuttgart şehri vardır. Bu şehirlerdeki ilköğretim okullarının tamamı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Ankara ve Stuttgart’daki ilköğretim okullarından seçilen 10 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Araştırma için seçilen iki şehir (Ankara ve Stuttgart) başkenttir ve büyük şehir statüsündedir. Ayrıca bu şehirler sanayi ve eğitim merkezidir. Örneklem olarak seçilen okullar;

- a) sosyo-ekonomik yapılarına,
- b) göç olan bir bölge içinde olmasına ve birbirlerinden farklı çevrelerde olmasına,
- c) 10 yıl ve üstü bir geçmişe sahip okullar olmasına,
- d) öğrenci sayısının fazla olmasına dikkat edilerek belirlenmiştir.

Araştırmanın örneklemi, 200'ü Türkiye (Ankara)'den, 125'si Almanya (Stuttgart)'dan olmak üzere toplam 325 okul yöneticisi ve öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Anket formu geliştirme aşamasında; Cemaloğlu (1999)'nun "Eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen faktörlerin analizi (Müfredat Laboratuvar Okulları örneği) doktora tezindeki anket örneği ve MEB-Earged (2002) "Okulda Performans Yönetimi Modeli" çalışmasından geniş olarak yararlanılmıştır. Araştırmacının da katısıyla anket formu son halini almıştır. Veri toplama aracı aşağıdaki aşamalara göre geliştirilmiş ve uygulanmıştır.

1. **Aşama:** Araştırmacı alan yazını taramış ve okul geliştirme (etkili okul) uygulamalar ile ilgili yapılan araştırma ve çalışmaları inceleyerek okul geliştirme uygulamalarının boyutlarını belirlemiştir.
2. **Aşama:** Araştırmacı konuyla ilgili alanda yapılan anket örneklerini inceleyerek okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik ortak bir anket oluşturmuştur. Bu anketi içerik geçerliliği için alan uzmanlarının görüşlerine sunmuş ve aldığı dönütlere göre yeniden düzenlemiştir.
3. **Aşama:** Oluşturulan anketin güvenilirliğini hesaplamak için bir ilköğretim okulunda 40 katılımcıya uygulayarak ön testini yapmış ve Cronbach Alpha katsayısını 0,971 olarak tespit etmiştir.
4. **Aşama:** Araştırmacı, anketin geçerliliğinin belirlemek için akademisyenlerle ve alan uzmanlarıyla (Doç. Dr. Hanife AKAR, Dr. Atilla DEMİRBAŞ, Dr. Semra Tican BAŞARAN, Dr. Müfide ÇALIŞKAN ve eğitim uzmanı Ercan EROĞLU) görüşme yapmıştır. Son düzeltme ve yenilemelerden sonra MEB'den gerekli izni alarak Ankara ve Stuttgart'daki ilköğretim okullarında uygulamasını yapmıştır. Veri toplama aracının soruları okul yöneticileri ve öğretmenler için ortak olarak düzenlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak anket yöntemi seçilmiştir. Bu araştırmada kullanılan anket formu 2 bölüm halinde hazırlanmıştır: 1. Bölümde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin kişisel bilgileri, 2. Bölümde ise 6 boyutta (okul ortamı ve okul kültürü, okul yöneticisinin liderliği, öğretmenlerin etkili çalışması, öğrencilerin başarıları beklentileri, veli katkısı ve ülkede yapılan okul geliştirme ve yenileme çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ile ilgili) hazırlanan maddelere ilişkin, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini kapsamaktadır. Toplanan verilerdeki görüş ve değerlendirmeler; “1 Hiç katılmıyorum, 2 Az katılıyorum, 3 Orta derecede katılıyorum, 4 Büyük oranda katılıyorum, 5 Tamamen katılıyorum” şeklinde dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için hazırlanan anket formları MEB’den alınan onayla Mayıs ayında okullara gönderilmiş ve on günlük bir zaman dilimi içinde geri toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler, bilgisayara kaydedilerek ve istatistiki çözümler için SPSS programından yararlanılmıştır.

Anketin 1. Bölümünde ki; okul yöneticileri ve öğretmenlerin kişisel bilgilerinin değerlendirilmesi frekans (f) ve yüzde (%) ile hesaplanmıştır. 2. Bölümü ise, okul ortamı ve okul kültürü, okul yöneticisinin liderliği, öğretmenlerin etkili çalışması, öğrencilerin başarıları ve beklentileri, veli desteği ve ülke genelinde yapılan okul geliştirme ve yenileme çalışmalarında karşılaşılan sorunları ile ilgili hazırlanan önermelere ilişkin, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin etkililiğini belirlemek için, aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (s), serbestlik derecesi (sd),

görüşler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ise “t” testi yapılmıştır ve $p \leq 0.05$ manidarlık düzeyinde test” edilmiştir. Hesaplanan “t” testi sonuçlarından anlamlı olanların yanına “*” işareti konulmuştur.

Okul geliştirme çalışmalarının düzeylerini tespit etmek için geliştirilen ankette 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Her bir maddeye verilen cevaplar 5’li likert tipi ölçeklerde 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir.

Seçenek	Sınırı
Hiç katılmıyorum.	1.00-1.80
Az katılıyorum.	1.81-2.60
Orta derecede katılıyorum.	2.61-3.40
Büyük oranda katılıyorum.	3.41-4.20
Tamamen katılıyorum.	4.21-5.00

Tablo 3.1

**VERİ TOPLAMA ARACINDAKİ MADDELERİN İLGİLİ OLDUĞU
BOYUTLAR**

Anketteki Önergeler ilgili Boyutlar	Maddeler
I- Okuldaki yapılan yenileşme ve geliştirme çalışmalarının amaçları	1-4
a) Okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı fiziki durum	5-7
b) Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personel,	8-9
c) Okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı okul ortamı	10-13
d) Çevre ile olan ilişkiler	14-18
e) Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan okulun bütçesi	19-20
f) Okul personelin motivasyonunu artırma	21-26
g) Okul personelin yeterliliklerini artırma	27-28
h) Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personelin işbirliği	29-32
i) Okul geliştirme çalışmaları ile ilgili eğitim teknolojisini kullanma	33-35
k) Okul geliştirme çalışmaları sürecinde eşgüdüm	36-42
II- Okul yöneticisinin liderliği,	43-55
III- Okulun öğretmenlerinin etkililiği,	56-70
IV- Okulun öğrencilerinin beklentileri ve davranışları,	71-79
V- Okulun velilerinin okula olan katkısı,	80-86
VI- Ülke genelinde, okullarda yapılan yenilik ve geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunların nedenleri,	87-120

İlköğretim Okullarında Çalışan Okul Yöneticisi ve Öğretmenlere İlişkin Genel Bilgiler (Ankara ve Stuttgart)

Bu kısımda araştırma kapsamına alınan ve ankete cevap veren okul yöneticisi ve öğretmenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tablo 3.2’de ankete cevap veren okullardaki okul yöneticisi ve öğretmenlerin sayılarına ilişkin dağılım yer almaktadır.

Tablo 3.2

Ankete Cevap Verenlerin Sayılarına İlişkin Dağılım

Şehir	f	%
Ankara	165	65,21
Stuttgart	88	34,79
Genel Toplam	253	100

Ankete cevap veren okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşan katılımcıların % 65,21’ni Ankara’dakiler, % 34,79’unu ise Stuttgart’dakiler oluşturmaktadır.

Tablo 3.3

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Dağılım

Tablo 3.3’de okul yöneticisi ve öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin dağılımları görülmektedir.

Cinsiyet	Ankara	Stuttgart	Toplam	
			f	%
Erkek	52	30	82	32,4
Kadın	113	58	171	67,6
Toplam	165	88	253	100

Tablodan anlaşıldığı gibi, gerek Ankara’da gerekse Stuttgart’da araştırmaya katılanların % 67,6’nı kadınlar, % 32,4’ünü ise erkek katılımcılar oluşturmaktadır.

Tablo 3.4

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Dağılım

Tablo 3.4’de okul yöneticisi ve öğretmenlerin yaşlarına ilişkin dağılımları görülmektedir.

Yaşlar	Ankara	Stuttgart	Toplam	
			f	%
20-29 yaş	32	16	48	19
30-39 yaş	69	46	115	45,5
40 yaş ve üzeri	64	26	90	35,5
Toplam	165	88	253	100

Ankete verilen cevaplara göre Ankara’daki katılımcıların % 80,6’sı 30 yaş ve üzerindedir. Aynı şekilde Stuttgart’daki katılımcıların da % 81,5’i 30 yaş ve üstündekilerden oluşmaktadır.

Tablo 3.5

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görevlerine İlişkin Dağılım

Tablo 3.5’de okul yöneticisi ve öğretmenlerin yaşlarına ilişkin dağılımları görülmektedir.

Görev	Ankara		Stuttgart		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Okul Yöneticisi	10	6,1	4	4,5	165	94,5
Öğretmen	155	93,9	84	95,5	88	5,5
Toplam	165	100	88	100	253	100

Ankete cevap verenlerin % 94,5'i öğretmen, % 5.5'i ise okul yöneticisidir. Ankara ve Stuttgart'daki katılımcıların % 93'den fazlası öğretmenlerden oluşmaktadır.

Tablo 3.6

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Dağılım

Tablo 3.6'da okul yöneticisi ve öğretmenlerin branşlarına ilişkin dağılımları görülmektedir.

Branş	Ankara	Stuttgart	Toplam	
			f	%
Fen Bilimleri	17	9	26	10,3
Sosyal Bilimler	19	30	49	11,5
Güzel Sanatlar	13	10	23	9,1
Diğer	116	39	155	61,3
Toplam	165	88	253	100

Ankete cevap veren katılımcıların % 9,1' güzel sanatlar alanında, % 10,3'ü fen bilimleri alanında, % 11,5'i sosyal bilimler alanında, % 61,3'ü ise diğer alanda çalışmaktadır. Her iki ülkedeki katılımcıların % 50'den fazlasının sınıf öğretmeni olduğu ileri sürülebilir.

Tablo 3.7

Okul Yöneticisi Ve Öğretmenlerin Hizmet Sürelerine İlişkin Dağılım

Tablo 3.7'de okul yöneticisi ve öğretmenlerin hizmet sürelerine ilişkin dağılımları görülmektedir.

Hizmet Süresi (kıdem)	Ankara	Stuttgart	Toplam	
			f	%
1-10 yıl	78	30	108	42,7
11-20 yıl	65	36	101	39,9
21 yıl ve üstü	22	22	44	17,4
Toplam	165	88	253	100

Ankete cevap veren katılımcıların % 42,7'i, 1-10 yıl arası, % 39,9'u, 11-20 yıl arası, % 17,4'ü ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptirler. Her iki şehirdeki katılımcıların % 82,6'sının 1-20 yıl arası kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçtan hareketle katılımcıların deneyimli oldukları ileri sürülebilir.

Tablo 3.8

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine İlişkin Dağılım

Tablo 3.8'de okul yöneticisi ve öğretmenlerin en son çalıştıkları okuldaki hizmet süresine ilişkin dağılımları görülmektedir.

Hizmet Süresi (kıdem)	Ankara	Stuttgart	Toplam	
			f	%
1-10 yıl	145	55	200	79,1
11-20 yıl	18	28	46	18,2
21 yıl ve üstü	2	5	7	2,8
Toplam	165	88	253	100

Ankete cevap veren katılımcıların % 79,1'i, 1-10 yıllar, % 18,2'si, 11-20 yıl, % 2,8'i ise 21 yıl ve üstünde ki katılımcıların kendi okulunda çalışmakta olduğu görülmektedir.

Tablo 3.9

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Okul Geliştirme Hakkında Önceden Bir Eğitim Alıp Almadıkları Durumuna İlişkin Dağılım

Tablo 3.9'da okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul geliştirme ile ilgili bir eğitim alıp almadıklarına ilişkin dağılımları görülmektedir.

Okul Geliştirme İle ilgili Eğitim Alma Durum	Ankara	Stuttgart	Toplam	
			f	%
Evet	40	35	75	29,6
Hayır	125	53	178	70,4
Toplam	165	88	253	100

Ankara’da ankete cevap veren katılımcıların % 29,6’sının okul geliştirme ile ilgili bir eğitimi aldıkları, Stuttgart’daki katılımcıların ise % 39,7’sinin okul geliştirme ile ilgili bir eğitim aldıklarını anlaşılmaktadır. Her iki şehirdeki katılımcıların % 70,4’ünün ise böyle bir eğitim almadıkları görülmektedir.

Tablo 3.10

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Okul Geliştirme İlgili Aldıkları Eğitimi Nerden Aldıklarına İlişkin Dağılım

Tablo 3.10’da okul yöneticisi ve öğretmenlerin okul geliştirme ile ilgili aldıkları eğitimi nerden aldıklarına ilişkin dağılımları görülmektedir.

Eğitimin alındığı yer	Ankara	Stuttgart	Toplam	
			f	%
MEB Hizmet içi eğitimden	23	14	37	48,1
Üniversiteden	7	3	10	13,0
Görev yaptığı okuldan	12	15	27	35,1
Özel bir kurumdan	0	3	3	3,9
Toplam	42	35	77	100

Bu sonuçlara göre okul geliştirme ile eğitimi, Ankara’daki okul yöneticisi ve öğretmenlerin % 48,1’i MEB-HİE eğitimlerinden, Stuttgart’daki katılımcıların ise % 49’unun kendi bakanlık birimlerinden bu eğitimi almış oldukları görülmektedir.

Tablo 3.11**Veri Toplama Aracının Dönüş Oranına İlişkin Dağılım**

Gruplar	Gönderilen Anket sayısı (f)	Geri Dönen Anket Sayısı (f)	Geri dönüş oranı (%)	Gönderilen Anket sayısı (f)
Ankara	200	165	81,20	200
Stuttgart	120	88	70,83	120
Toplam	320	253	77,84	320

Tablo 3.11’de görüldüğü gibi 320 anket okul yöneticisi ve öğretmenlere ortak olarak hazırlanıp uygulanmıştır. Ankara’daki okullara gönderilen anketin yüzde 81,2’si, Stuttgart’da ise % 70,83’ü geri dönmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgular sunulmakta, açıklanmakta ve yorumlanmaktadır.

Ankara ve Stuttgart’da, ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlere ait görüşlerinin karşılaştırılması ile ilgili t-testi sonuçları ve teze ait üç alt probleme ilişkin elde edilen bulgular ve yorum yer almaktadır.

Araştırmada, hesaplanan t değeri, $P \leq 0.05$ düzeyinde test edilmiş ve anlamlı olanlara “*” işareti konulmuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “Ankara ve Stuttgart’da, ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin; a) okul geliştirme çalışmalarının amaçları, b) okulun fiziki durumu, c) personelin çalışması, d) okul ortamı, e) çevre ile okul ilişkisi, f) okul bütçesi, g) okul personelinin motivasyonu, h) okul personelinin yeterliklerini artırma, i) okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personelin bilgi ve becerisi, j) eğitim teknolojisinin kullanımı, k) çalışmalardaki işbirliği ve okul içi iletişim ilgili görüşleri arasında bir fark var mıdır?” alt problemine ait bulgular ve yorum yer almaktadır.

a) Okul Geliştirme Çalışmalarının Amaçları ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okul geliştirme çalışmalarının amaçları konusunda ankette yer alan dört önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.1’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “anlaşılır niteliktedir.” önermesi yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik

ortalamayla “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}_a=3,81$, ($\bar{X}_s=3,80$).

Tablo 4.1

Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okul Geliştirme Çalışmalarının Amaçları ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okulda yapılan geliştirme çalışmalarının amaçları,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
1... anlaşılır niteliktedir.	165	3,81	0,981	88	3,80	0,819	251	,091	0,927
2... birbiriyle uyumludur.	165	3,74	1,005	88	3,45	1,027	251	2,11	0,036*
3...öğrenci beklentilerine uygundur.	165	3,65	1,074	88	3,13	0,957	251	4,01	0,000*
4...gerçekleştirilebilir niteliktedir.	165	3,67	0,977	88	3,39	0,890	251	2,30	0,022*

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 2. önerme “birbiriyle uyumludur.” [$t_{(251)}=2,11$; $p \leq 0,05$], 3. önerme “öğrencilerin beklentilerine uygundur.” [$t_{(251)}=4,01$; $p \leq 0,05$] ve 4. önermede “gerçekleştirilebilir niteliktedir.” [$t_{(251)}=2,30$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarının amaçları ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler. Bu duruma göre Ankara ve Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarının amaçları ve alt boyutuna ilişkin maddelerin değerlendirilmesindeki farklılık, Stuttgart’daki okul yönetici ve öğretmenlerin sınırlı etkinliklere dayalı olarak yaptıkları değerlendirmelerden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

b) Okulun Fiziki Durumu ile ilgili Bulgular ve Yorum

Okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı fiziki durum konusunda ankette yer alan üç önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.2’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “çevrenin gereksinimlerine uygundur” önermesi Ankara’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla “orta derecede” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmaktadır ($\bar{X}$ a=2,93). Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenler ise “öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.” önermesini en yüksek aritmetik ortalamayla “orta derecede” seçeneğinde değerlendirmişlerdir. ($\bar{X}$ s=3,36).

Tablo 4.2

Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okulun Fiziki Durumu ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı okulun fiziki durum,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
5... eğitim ve öğretimi sürdürmeye elverişlidir.	165	2,84	1,241	88	3,26	,809	251	3,28	0,001*
6...çevrenin gereksinimlerine uygundur.	165	2,93	1,200	88	3,33	,738	251	3,24	0,001*
7... öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	165	2,92	1,237	88	3,36	,647	251	3,78	0,000*

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Yönetici ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 5. önerme “eğitim ve öğretimi sürdürmeye elverişlidir.” [$t_{(251)}=3,28$; $p \leq 0,05$], 6. önerme “çevrenin gereksinimlerine uygundur.” [$t_{(251)}=3,24$; $p \leq 0,05$] ve 7. önermede “öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.” [$t_{(251)}= 3,78$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır.

Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun fiziki durumu ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

c) Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulayan Okul personeli ile ilgili Bulgular ve Yorum

Okulda yapılan geliştirme çalışmalarını uygulayan personel, konusunda ankette yer alan iki önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.3'de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “birbiriyle uyumlu çalışmaktadır.” önermesi, Ankara'daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}$ a=3,75). Stuttgart'daki katılımcılar ise “birbiriyle ekip ruhu içinde hareket etmektedirler.” önermesini “orta derecede” seçeneğinde değerlendirmişlerdir ($\bar{X}$ s=3,33).

Tablo 4.3
Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okul Geliştirme
Çalışmalarını Uygulayan Personel ve
Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personel,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
8... birbiriyle uyumlu çalışmaktadır.	165	3,75	,927	88	3,33	,919	251	3,46	0,001*
9... birbiriyle ekip ruhu içinde hareket etmektedirler.	165	3,79	,942	88	3,32	,891	251	3,91	0,000*

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 8. önerme “birbiriyle uyumlu çalışmaktadır.” [$t_{(251)}=3,46$; $p \leq 0,05$] ve 9. önermede “birbiriyle ekip ruhu içinde hareket

etmektedirler.” [$t_{(251)}=3,91$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personel ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler. Bu farklılık, Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlerin arasındaki ikili ve grup ilişkilerinin bütün boyutlarıyla bilinmemesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

d) Okul Ortamı ve Okul Kültürü ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okulda yapılan geliştirme çalışmalarının uygulandığı okul ortamı konusunda ankette yer alan dört önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.4’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “bir kurum olarak her zaman yenileşmeden yanadır.” önermesi, Ankara ve Stuttgart’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X} a=3,84$), ($\bar{X} s=3,66$).

Tablo 4.4

Okul Yönetici – Öğretmenlerin, Okul Ortamı ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı okul ortamında,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
10...bir ortam ve takım olarak değişikliği uygulama isteğine ve kapasitesine sahiptir.	165	3,53	1,045	88	3,32	,781	224,0	1,84	0,066
11...var olan hava, gelişmeye uygundur.	165	3,57	,958	88	3,32	,796	207,6	2,27	0,027*
12...bir kurum olarak her zaman gelişmeden yanadır.	165	3,84	,965	88	3,66	,786	210,7	1,57	0,117
13...işbirliğine dayalı bir çalışma sistemi vardır.	165	3,68	1,075	88	3,45	,883	209,5	1,82	0,069

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 11. önermede “var olan hava, gelişmeye uygundur.”[$t_{(251)}=2,27$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı okul ortamı ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

e) Çevre ile Okul ilişkileri ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okulda yapılan geliştirme çalışmalarında çevre ile olan ilişkiler konusunda ankette yer alan beş önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.5’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “ okulun, çevresinden gelen eğitim ve sosyal içerikli istekler, okulun olanakları ölçüsünde karşılanmaktadır.”önermesi, Ankara’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X} a=3,87$). Stuttgart’daki katılımcılar ise “çevresinde bulunan kişi ve grupların özelliklerinden doğabilecek olası tepkiler göz önünde bulundurulmaktadır.” önermesini “orta derecede” seçeneğinde değerlendirmişlerdir ($\bar{X} s=3,39$).

Tablo 4.5

Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okul Çevre

İlişkileri ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi

Sonuçları

Çevre ile olan ilişkilerde, okulun,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
14...çevresinden gelen eğitim ve sosyal içerikli istekler, okulun olanakları ölçüsünde karşılanmaktadır.	165	3,87	,887	88	3,24	,947	251	5,13	0,000*
15...çevresinde bulunan kişi ve grupların rolleri ve etkileri tanımlanmaktadır.	165	3,68	,882	88	2,99	,795	251	6,38	0,000*
16...çevresinde bulunan kişi ve grupların özelliklerinden	165	3,71	,897	88	3,39	,903	251	2,71	0,007*

doğabilecek olası tepkiler göz önünde bulundurulmaktadır.									
17...çevresinin madde ve insan kaynağı, okulun amaçlarına yönelik olarak bütünleştirilmektedir.	165	3,57	,983	88	3,30	,846	251	2,31	0,021*
18...çevresindeki sivil toplum örgütleri ve kişiler, okuldaki geliştirme ve yenilikleri desteklemektedir.	165	3,32	1,121	88	3,35	,923	251	0,23	0,813

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 14. önerme “çevresinden gelen eğitim ve sosyal içerikli istekler, okulun olanakları ölçüsünde karşılanmaktadır.”[$t_{(251)}=5,15$; $p \leq 0,05$], 15.önerme “çevresinde bulunan kişi ve grupların rolleri ve etkileri tanımlanmaktadır.”[$t_{(251)}=6,80$; $p \leq 0,05$], 16. önerme “çevresinde bulunan kişi ve grupların özelliklerinden doğabilecek olası tepkiler göz önünde bulundurulmaktadır” [$t_{(251)}=2,71$; $p \leq 0,05$] ile 17. önermede “çevresinin madde ve insan kaynağı, okulun amaçlarına yönelik olarak bütünleştirilmektedir”[$t_{(251)}=2,31$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun çevre ile olan ilişkileri ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

f) Okul Bütçesi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okulda yapılan geliştirme çalışmalarını uygulayan okulun bütçesi konusunda ankette yer alan iki önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.6’da yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “okul–aile birlikleri ve diğer derneklerden destek sağlanmaktadır.” önermesi, Ankara ve Stuttgart’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla “orta derecede” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}_a=3,07$), ($\bar{X}_s=3,34$).

Tablo 4.6
Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okulun Bütçesi
ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan okulun bütçesine,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
19...bakanlık tarafından yeterli miktarda destek para verilmektedir.	165	2,05	1,236	88	2,92	1,053	251	5,85	0,000*
20...okul-aile birlikleri ve diğer derneklerden destek sağlanmaktadır.	165	3,07	1,118	88	3,34	,771	251	2,23	0,026*

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 19. önerme “bakanlık tarafından yeterli miktarda destek para verilmektedir.”[$t_{(251)}=5,85$; $p \leq 0,05$], 20.önermede “okul-aile birlikleri ve diğer derneklerden destek sağlanmaktadır.”[$t_{(251)}=2,23$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarını uygulayan okulun bütçesi ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

g) Okul Personelinin Motivasyonunu Artırma ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okul geliştirme çalışmalarında okul personelin motivasyonunu artırma konusunda ankette yer alan altı önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.7’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “nesnel değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır.” önermesi, Ankara’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X} a=3,50$). Stuttgart’daki katılımcılar ise “kendilerini gerçekleştirme fırsatı

verilmektedir.” önermesini “orta derecede” seçeneğinde değerlendirmişlerdir ($\bar{X}$ s =3,22).

Tablo 4.7

**Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okul Personelinin Motivasyonunu
Artırma ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin
Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları**

Okul personelin motivasyonunu artırmak için personele,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
21...kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmektedir.	165	3,20	1,134	88	3,12	,734	251	0,11	0,910
22...yükselme olanakları sağlanmaktadır.	165	3,17	1,182	88	2,65	,923	251	3,87	0,000*
23...mesleki çalışmalarında destek sağlanmaktadır.	165	3,21	1,207	88	2,84	,981	251	2,59	0,010
24...moral düzeyi artıracak ödüller verilmektedir.	165	3,15	1,276	88	2,34	1,027	251	5,48	0,000*
25...okulda güvenlik ve koruma olanakları sunulmaktadır.	165	3,25	1,113	88	2,57	,855	251	5,45	0,000*
26...nesnel değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır.	165	3,50	3,469	88	2,58	1,036	251	3,14	0,002*

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 22. önerme “yükselme olanakları sağlanmaktadır.” [$t_{(251)} = 3,87$; $p \leq 0,05$], 24. önerme “moral düzeyi artıracak ödüller verilmektedir.” [$t_{(251)} = 5,48$; $p \leq 0,05$], 25. önerme “okulda güvenlik ve koruma olanakları sunulmaktadır.” [$t_{(251)} = 5,45$; $p \leq 0,05$] ile 26. önermede “nesnel değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır.” [$t_{(251)} = 3,14$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul personelin motivasyonunu artırma ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

h) Okul Personelinin Yeterliliklerini Artırma ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okul personelin yeterliliklerini artırma konusunda ankette yer alan iki önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.8’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “yeni uygulamalarla ilgili hizmet içi eğitimler verilmektedir.” önermesi, Ankara’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalama ile “orta derecede” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}$ a=3,25). Stuttgart’daki katılımcılar ise “geliştirmenin gerekli olduğu alanlarda uzmanlaşması için gerekli öğrenme ortamları yaratılmaktadır.” önermesini “orta derecede” seçeneğinde değerlendirmişlerdir ($\bar{X}$ s=2,94).

Tablo 4.8

**Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okul Personelin Yeterliliklerini
Artırma ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin
Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları**

Okul personelin yeterliliklerini artırmak için personele,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
27...yeni uygulamalarla ilgili hizmet içi eğitimler verilmektedir.	165	3,25	1,050	88	2,90	,885	251	2,81	0,005*
28...geliştirmenin gerekli olduğu alanlarda uzmanlaşması için gerekli öğrenme ortamları yaratılmaktadır.	165	3,21	1,141	88	2,94	,902	251	2,05	0,041*

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 27. önerme ile “yeni uygulamalarla ilgili hizmet içi eğitimler verilmektedir.” [$t_{(251)}=2,81$; $p \leq 0,05$], 28. önermede “geliştirmenin gerekli olduğu alanlarda uzmanlaşması için gerekli öğrenme ortamları

yaratılmaktadır.”[$t_{(251)}=2,05$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul personelin yeterliklerini artırma ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

i) Okul Geliştirme Çalışmalarını Uygulayan Personelin Teknik Bilgi ve Becerisi ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personel konusunda ankette yer alan dört önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.9’da yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “sürekli olarak güvenilir, doğru bilgiye ulaşabilmektedir.” önermesi, Ankara’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla “orta derecede” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X} a=3,36$). Stuttgart’daki katılımcılar ise “araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanmaktadır.” önermesini “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirmişlerdir ($\bar{X} s=3,60$).

Tablo 4.9

Okul Yöneticisi –Öğretmenlerin, Okul Personelinin Teknik Bilgi, Becerisi ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personel,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
29...okul geliştirme çalışmaları için gerekli olan teknik bilgiye sahiptir.	165	3,33	1,089	88	3,15	,781	251	1,56	0,120
30...için gerekli öğrenme ortamları oluşturulmaktadır.	165	3,21	1,123	88	3,18	,720	251	0,20	0,835
31...araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanmaktadır.	165	3,21	1,136	88	3,30	,965	251	2,87	0,004*
32...sürekli olarak güvenilir, doğru bilgiye ulaşabilmektedir.	165	3,36	1,000	88	3,21	,853	251	3,74	0,000*

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 31. önerme “araştırma, yayın ve kaynak

kişilerden yararlanmaktadır.”[$t_{(251)} = 2,87$; $p \leq 0,05$] ve 32. önermede “sürekli olarak güvenilir, doğru bilgiye ulaşabilmektedir.”[$t_{(251)} = 2374$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Ankara’daki ve Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmaları ile ilgili eğitim teknolojisi ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, birbirleriyle aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

j) Eğitim Teknolojisinin Kullanımı ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okul geliştirme çalışmalarında eğitim teknolojisini kullanma konusunda ankette yer alan üç önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.10’da yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “eğitim teknolojisini kullanmak, öğretmenlerin yeterlilik düzeyi arttırmaktadır.” önermesi, Ankara ve Stuttgart’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalama ile “orta derecede” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}_a = 3,21$), ($\bar{X}_s = 3,38$).

Tablo 4.10

Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Eğitim Teknolojisinin Kullanımı ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okul geliştirme çalışmaları ile ilgili eğitim teknolojisini,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
33...öğretmenler, derslerinde kullanılmaktadır.	165	3,07	1,060	88	3,31	,876	251	1,92	0,055
34...kullanmak, öğretmenlerin yeterlilik düzeyi arttırmaktadır.	165	3,21	1,029	88	3,38	,778	251	1,41	0,159
35...öğrenciler etkin olarak kullanmaktadır.	165	2,95	1,122	88	3,27	,723	251	2,81	0,005*

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 35. önermede “eğitim teknolojisini, öğrenciler etkin olarak kullanmaktadır.”[$t_{(251)} = 2,81$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır.

Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmaları ile ilgili eğitim teknolojisinin kullanımı ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

k) Okul Geliştirme Sürecinde Personelin İşbirliği ve İletişim ile ilgili Bulgular ve Yorum

Okulda geliştirme çalışmaları sürecinde işbirliği ve iletişim ile ilgili konularda ankette yer alan yedi önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.11'de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “okullarda alınan kararlarda bu günün ve geleceğin koşulları göz önünde bulundurulmaktadır.” önermesi, Ankara'daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalama ile “tamamen” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X} = 4,26$). Stuttgart'daki katılımcılar ise “okul personeli rahatlıkla görüşlerini, sorunlarını ve isteklerini okul yöneticisine iletebilmektedir.” önermesini “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirmişlerdir ($\bar{X} = 3,98$).

Tablo 4.11

Okul Yöneticisi- Öğretmenlerin, Personelinin İşbirliği, İletişim Becerisi ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması İle İlgili T-Testi Sonuçları

Okul geliştirme çalışmaları sürecinde,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
36...okul personeli rahatlıkla görüşlerini, sorunlarını ve isteklerini okul yöneticisine iletebilmektedir.	165	3,73	1,248	88	3,98	,816	251	1,88	0,060
37...okul personeli okuldaki bütün gelişmelerden haberdar edilmektedir.	165	3,84	1,067	88	3,89	,863	251	0,40	0,687
38...okul personeli ile düzenli toplantılar yapılmaktadır.	165	3,87	1,107	88	3,67	,854	251	1,56	0,119
39. okulda yapılan yenilikler hakkında veliler bilgilendirilmektedir.	165	3,96	,993	88	3,74	,864	251	1,87	0,063
40...eğitim ve öğretim çalışmaları eşgüdüm içerisinde yürütülmektedir.	165	3,92	,988	88	3,65	,803	251	2,37	0,018*

41...okullarda alınan kararlarda bu günün ve geleceğin koşulları göz önünde bulundurulmaktadır.	165	4,26	4,538	88	3,56	,869	251	1,92	0,056
42...okuldaki öğretmenler arasında etkili bir eş güdüm vardır.	165	3,63	1,111	88	3,77	,854	251	1,11	0,265

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 40. önermede “eğitim ve öğretim çalışmaları eşgüdüm içerisinde yürütülmektedir.”[$t_{(251)}=2,37$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Ankara’daki ve Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul personelinin işbirliği, iletişim becerisi ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, birbirleriyle aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

İkinci alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, “Ankara ve Stuttgart’da, ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlerin; a) okul yöneticisinin liderliği, b) öğretmenlerin etkili çalışması, c) öğrencilerin beklentileri, d) velilerin katkısı ile ilgili görüşleri arasında bir fark var mıdır?” alt problemine ait bulgular ve yorum yer almaktadır.

a) Okul Yöneticisinin Liderliği ile ilgili Bulgular ve Yorum

Okulda yapılan geliştirme çalışmalarında okulun yöneticisinin liderliği konusunda ankette yer alan on üç önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.12’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “ihtiyaç duyulduğunda rahatlıkla ulaşılır.”önermesi, Ankara’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalama ile “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X} a=4,13$). Stuttgart’daki katılımcılar ise “öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır.” önermesini “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirmişlerdir ($\bar{X} s=3,95$).

Tablo 4.12

**Okul Yöneticisi –Öğretmenlerin, Okul Yöneticisinin
Liderliği ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi
Sonuçları**

Okulun yöneticisinin liderliği,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
43...program ve öğretimde önceliği olan konular hakkında öğretmenleri bilgilendirmektedir.	165	3,88	1,002	88	3,84	,883	251	0,35	0,720
44...olumlu bir eğitim ortamı yaratmaktadır.	165	3,82	1,115	88	3,86	,949	251	0,29	0,768
45...personelin etkililiğini artırmaya çalışmaktadır.	165	3,71	1,168	88	3,77	,931	251	0,42	0,669
46...okulun amaçlarına uygun açık bir vizyon geliştirmektedir.	165	3,84	1,067	88	3,47	,896	251	2,92	0,004*
47...akademik başarının artması için çaba sarf etmektedir.	165	3,82	1,087	88	3,53	,970	251	2,17	0,031*
48...yeni öğretim stratejilerinin uygulanması için personeli özendirir.	165	3,79	1,197	88	3,64	1,006	251	1,02	0,305
49...öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır.	165	3,90	1,066	88	3,95	,909	251	0,40	0,687
50...okulda başarının ödüllendirilmesini sağlar.	165	3,72	1,203	88	3,49	,994	251	1,55	0,102
51...ihtiyaç duyulduğunda rahatlıkla ulaşılır.	165	4,04	,996	88	3,53	,896	251	4,13	0,000*
52...okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır.	165	4,13	,972	88	3,72	,994	251	3,20	0,002*
53...öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur.	165	3,81	1,070	88	3,84	,883	251	0,27	0,782
54...öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.	165	3,74	1,059	88	3,47	,946	251	2,10	0,037*
55...yapılan okul geliştirme çalışmaları ile okulun etkililiğine ve başarısına olumlu katkı sağlamaktadır.	165	3,95	1,070	88	3,60	,965	251	2,63	0,009*

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 46. önerme “okulun amaçlarına uygun açık bir vizyon geliştirmektedir” $[t_{(251)} = 2,92; p \leq 0,05]$, 47. önerme “akademik başarının artması için çaba sarf etmektedir.” $[t_{(251)} = 2,17; p \leq 0,05]$, 51.önerme “ihtiyaç duyulduğunda rahatlıkla ulaşılır.” $[t_{(251)} = 4,13; p \leq 0,05]$, 52. önerme “okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır.” $[t_{(251)} = 3,20; p \leq 0,05]$, 54. önerme “öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.” $[t_{(251)} = 2,10; p \leq 0,05]$, 55. önermede “yapılan okul geliştirme çalışmaları ile okulun etkililiğine ve başarısına olumlu katkı sağlamaktadır.” $[t_{(251)} = 2,63; p \leq 0,05]$ anlamlı bir farklılık vardır. Ankara’daki ve Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul yöneticisinin liderliği ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, birbirleriyle aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

b) Okulun Öğretmenlerinin Çalışmaları ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okulda yapılan geliştirme çalışmalarında okulun öğretmenleri ile ilgili konularında ankette yer alan on beş önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.13’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “okul geliştirme çalışmalarında kendilerine verilen sorumluluğu başarı ile yerine getirir.” önermesi, Ankara’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamaıyla “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}_a = 4,19$). Stuttgart’daki katılımcılar ise “okul geliştirme çalışmalarının önemine inanırlar.” önermesini “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirmişlerdir ($\bar{X}_s = 3,80$).

Tablo 4.13

Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okulun Öğretmenlerinin Çalışmaları ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması İle İlgili T-Testi Sonuçları

Okulun öğretmenleri,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
56... okul geliştirme çalışmalarının önemine inanırlar.	165	3,89	1,058	88	3,80	,924	251	0,05	0,953
57... okul geliştirme çalışmalarında yeterli bilgi ve eğitime sahiptirler.	165	3,52	1,004	88	3,68	,977	251	1,28	0,202
58. ...okul geliştirme çalışmalarında kendilerine verilen sorumluluğu başarı ile yerine getirir.	165	4,19	3,242	88	3,42	,991	251	2,82	0,005*
59. ...okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.	165	3,75	1,026	88	3,53	,896	251	1,71	0,088
60... yeni alanlarıyla ilgili gelişmeleri yakından takip ederler.	165	3,59	1,024	88	3,35	,910	251	1,87	0,062
61... her türlü yenilik ve değişmeye açıktırlar.	165	3,80	1,077	88	3,67	,827	251	1,06	0,288
62... tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	165	3,69	1,074	88	3,31	,822	251	3,17	0,002*
63.... başarılı öğrencileri, toplum önünde ödüllendirirler.	165	3,96	,968	88	3,69	,849	251	2,29	0,023*
64...öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir, öğrenciye başarısı hakkında bilgi verirler.	165	4,13	1,009	88	3,65	,910	251	3,88	0,000*
65. ...dersleriyle ilgili sürekli yeni, etkili yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içindedirler.	165	3,68	1,053	88	3,60	,891	251	0,61	0,543
66... öğrenme amaçlarına uygun ve etkili öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.	165	3,81	,908	88	3,63	,888	251	1,58	0,115
67...öğrencilerin zayıf oldukları alan ve konuları tespit ederek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.	165	3,81	,908	88	3,63	,888	251	1,77	0,078
68...okul geliştirme çalışmalarına çaba katma arzusu içindedirler	165	3,85	1,049	88	3,42	,919	251	3,40	0,001*
69...ihtiyaç duyulduğunda rahatlıkla ulaşırlar.	165	3,98	1,012	88	3,63	,938	251	2,75	0,006*
70...okulun diğer okullara göre etkili ve kaliteli olduğuna inanırlar.	165	3,67	1,123	88	3,56	1,038	251	0,77	0,437

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 58. önerme “okul geliştirme çalışmalarında kendilerine verilen sorumluluğu başarı ile yerine getirir.” [$t_{(251)}=2,82$; $p \leq 0,05$], 62. önerme “tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.” [$t_{(251)}=3,17$; $p \leq 0,05$], 63. önerme “başarılı öğrencileri, toplum önünde ödüllendirirler.” [$t_{(251)}=2,29$; $p \leq 0,05$], 64. önerme “öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir, öğrenciye başarısı hakkında bilgi verirler.” [$t_{(251)}=3,88$; $p \leq 0,05$], 68. önerme “okul geliştirme çalışmalarına çaba katma arzusu içindedirler.” [$t_{(251)}=3,40$; $p \leq 0,05$] ve 69. önermede “ihtiyaç duyulduğunda rahatlıkla ulaşırlar” [$t_{(251)}=2,75$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Diğer önermelerde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenleri, öğretmenlerin etkili çalışması ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

c) Okulun Öğrencilerinin Beklentileri ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okulda yapılan geliştirme çalışmalarında okulun öğrencileri ile ilgili konularında ankette yer alan dokuz önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.14’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “öğrenci temsilcilerini demokratik seçimle belirleyebilir.” önermesi, Ankara ve Stuttgart’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}_a = 4,04$), ($\bar{X}_s = 3,96$).

Tablo 4.14

Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okulun Öğrencileri ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okulun öğrencileri,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
71...okul geliştirme çalışmalarının kendi başarıları ile yakından ilgili	165	3,25	1,041	88	3,63	,921	251	2,94	0,004*

olduğunun bilincindedirler.									
72...okul geliştirme çalışmaları hakkında okul yönetimi tarafından bilgilendirilirler.	165	3,66	,934	88	3,33	,906	251	2,73	0,007*
73...okul geliştirme çalışmalarında kendilerine verilen sorumluluğu başarı ile yerine getirirler.	165	3,38	,920	88	3,51	,897	251	1,08	0,280
74...kendilerinden neler beklediğini bilirler.	165	3,29	,937	88	3,53	,843	251	2,10	0,037*
75...başarılı olma konusunda yüksek bir beklenti içindedirler.	165	3,07	,991	88	3,44	,814	251	3,18	0,002*
76...öğrenci temsilcilerini demokratik seçimle belirleyebilir.	165	4,04	,936	88	3,96	,829	251	0,71	0,476
77...öğrenci temsilcileri aracılığıyla okulda bulunan çeşitli kurul ve çalışma gruplarına görüşlerini iletebilir.	165	3,77	1,086	88	3,95	,856	251	1,48	0,139
78...geliştirme çalışmalarının, öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığını bilirler.	165	3,62	,959	88	3,80	,924	251	1,43	0,153
79...diğer okullara göre bu okulun etkili ve kaliteli olduğuna inanırlar.	165	3,52	,985	88	3,80	,873	251	2,27	0,024*

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 71. önerme “okul geliştirme çalışmalarının kendi başarıları ile yakından ilgili olduğunun bilincindedirler.” [$t_{(251)}=2,94$; $p \leq 0,05$], 72. önerme “okul geliştirme çalışmaları hakkında okul yönetimi tarafından bilgilendirilirler.” [$t_{(251)}=2,73$; $p \leq 0,05$], 74. önerme “kendilerinden neler beklediğini bilirler.” [$t_{(251)}=2,10$; $p \leq 0,05$], 75. önerme “başarılı olma konusunda yüksek bir beklenti içindedirler.” [$t_{(251)}=3,18$; $p \leq 0,05$] ve 79. önermede “diğer okullara göre bu okulun etkili ve kaliteli olduğuna inanırlar.” [$t_{(251)}=2,27$; $p \leq 0,05$] anlamlı bir farklılık vardır. Diğer önermelerde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun öğrencileri ve alt boyutuna ilişkin boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

d) Okulun Velilerinin Katkısı ile İlgili Bulgular ve Yorum

Okulda yapılan geliştirme çalışmalarında okulun velileri ile ilgili konularında ankette yer alan yedi önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.15’de yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine rahatça iletebilirler.” önermesi, Ankara ve Stuttgart’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}_a = 3,93$), ($\bar{X}_s = 3,78$).

Tablo 4.15

Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okulun Velileri ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okulun velileri,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
80...okul geliştirme çalışmalarının önemine inanırlar.	165	3,34	1,197	88	3,61	1,011	251	1,92	0,056
81...okul geliştirme çalışmaları hakkında okul yönetimi tarafından bilgilendirilirler.	165	3,84	1,018	88	3,77	,906	251	0,55	0,578
82...okul geliştirme çalışmalarında kendilerine verilen sorumluluğu başarı ile yerine getirir.	165	3,29	1,061	88	3,28	1,002	251	0,05	0,956
83...okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğuna sahiptirler.	165	3,22	1,054	88	3,39	1,033	251	1,22	0,222
84...okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.	165	3,38	1,027	88	3,57	1,015	251	1,38	0,168
85...okul ve eğitimle ilgili çalışmalara aktif olarak katılırlar.	165	3,39	1,119	88	3,50	1,083	251	0,77	0,439
86...okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine rahatça iletebilirler.	165	3,93	,976	88	3,78	,881	251	1,33	0,185

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise önermeden hiç birinde anlamlı bir fark

bulunmamıştır. Ankara'daki ve Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı okulun velileri ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, birbirleriyle aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

Üçüncü alt Probleme Ait Bulgular ve Yorum

Bu bölümde, “Ankara ve Stuttgart’da, ilköğretim okullarında çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, okullarda yapılan geliştirme çalışmalarında karşılaşılan sorunları ile ilgili görüşleri arasında fark var mıdır?” alt probleme ait veriler ile ilgili dağılımlar ve bu verilerin analizine ilişkin bulgular ve yorum yer almaktadır.

Okullarda yapılan geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunların nedenleri konusunda ankette yer alan otuz dört önermeye katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 4.16’da yer almaktadır. Tablo incelendiğinde “okulların fiziki durumlarının çalışmalara uygun olmaması,” önermesi, Ankara’daki yönetici ve öğretmenler tarafından en yüksek aritmetik ortalamayla “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilen önerme olduğu anlaşılmıştır ($\bar{X}_a=4,12$). Stuttgart’daki yönetici ve öğretmenler tarafından ise “yeterli düzeyde inceleme ve araştırma yapılamadan yeniliklerin uygulanması,” önermesi, en yüksek aritmetik ortalamayla “büyük oranda” seçeneğinde değerlendirilmiştir ($\bar{X}_s=3,91$).

Tablo 4.16

Okul Yöneticisi – Öğretmenlerin, Okul Geliştirme Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar ve Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması ile İlgili t-Testi Sonuçları

Okul geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunların nedenleri,	Ankara			Stuttgart			sd	t	p
	n	$\bar{X}$	s	n	$\bar{X}$	s			
87...gelmeye sebep olan sorunların açıkça tanımlanmaması,	165	3,73	1,031	88	3,43	,992	251	2,27	0,024*

88...yeterli düzeyde inceleme ve araştırma yapılamadan yeniliklerin uygulanması,	165	4,03	,965	88	3,91	,988	251	1,11	0,267
89...gerçekleşme olasılığı olmayan amaçların göz ardı edilmesi,	165	3,93	,982	88	3,53	,970	251	3,10	0,002*
90...çalışmaların amaçlarının personele doğru bir biçimde anlatılmaması,	165	3,83	1,028	88	3,53	,922	251	2,33	0,020*
91...fiziksel ortamın etkisinin önemsenmemesi,	165	4,10	1,019	88	3,86	,925	251	1,84	0,067
92...okulların fiziki durumlarının çalışmalara uygun olmaması,	165	4,12	1,025	88	3,58	,943	251	4,03	0,000*
93...okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin sınırlı olması,	165	3,81	1,135	88	3,60	1,023	251	1,49	0,137
94...okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olması,	165	3,80	1,089	88	3,38	1,107	251	2,92	0,004*
95...okul yöneticilerinin yeniliği başarıya ulaştıracak bir stratejiyi yaratamaması,	165	3,61	1,125	88	3,47	1,050	251	0,98	0,325
96...il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin okullardaki geliştirme çalışmalarına yeterli destek olmaması,	165	3,78	1,148	88	3,45	1,103	251	2,21	0,028*
97...yetki ve sorumlulukların paylaşımında belirsizliğin yaşanması,	165	3,72	1,131	88	3,43	,992	251	2,06	0,041*
98...etkili proje takımlarının oluşturulamaması,	165	3,64	1,132	88	3,39	1,077	251	1,72	0,086
99...okul yönetimlerinin aşırı statükocu olması,	165	3,62	1,155	88	3,47	1,093	251	1,03	0,302
100...eğitim politikalarında meydana gelen değişmelerin olumsuz etkisi,	165	3,93	1,077	88	3,44	1,153	251	3,29	0,001*
101...yeniliklerle birlikte artan harcamaların bütçeden karşılanamaması,	165	4,06	,992	88	3,58	1,025	251	3,59	0,000*
102...yerel mali kaynakların yetersizliği,	165	4,08	,996	88	3,84	,981	251	1,87	0,063
103...mali kaynakların kullanımında gecikmelerin olması,	165	3,96	1,067	88	3,89	,964	251	0,53	0,591
104...geliştirme çalışmalarının sürekliliğini sağlayacak kaynakların yetersizliği,	165	4,04	,990	88	3,57	1,015	251	3,57	0,000*
105...okul yöneticilerinin yeniliklerin yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları,	165	3,37	1,165	88	3,40	1,067	251	0,19	0,847
106...personele yeterli düzeyde hizmet içi eğitim verilmeden	165	3,87	1,057	88	3,56	1,092	251	2,17	0,031*

uygulamaya geçilmesi,									
107...öğretmenlerin ders yükünün fazla olması,	165	3,76	1,159	88	3,60	1,109	251	1,04	0,298
108...geliştirme çalışmalarının olası sonuçları hakkında personelin bilgilendirilmemesi,	165	3,64	1,115	88	3,44	1,092	251	1,37	0,172
109...geliştirme ile ilgili yayınlara ulaşamaması,	165	3,41	1,204	88	3,47	1,072	251	0,40	0,686
110...yeniliğin uygulama şeklini belirten kılavuz kitap ya da kaynakların olmaması,	165	3,44	1,139	88	3,33	1,122	251	0,71	0,474
111...öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden yararlanma konusunda ön yargılı tutum içinde olmaları,	165	3,09	1,173	88	3,17	1,064	251	0,54	0,585
112...araç-gereçlerin sayıca az olması,	165	3,97	,996	88	3,86	,761	251	0,94	0,346
113...okullarda kullanılan ekipmanların düşük kaliteli olması,	165	3,68	1,087	88	3,40	1,088	251	2,00	0,047*
114...okul yöneticilerinin karar verme sürecinde demokratik tutum göstermemeleri,	165	3,16	1,264	88	3,31	1,118	251	0,96	0,335
115...madde ve insan kaynağının amaçlara dönük olarak birleştirilememesi,	165	3,53	1,015	88	3,40	1,023	251	1,00	0,315
116...okullar arasında rekabetin meydana gelmesi,	165	3,23	1,167	88	3,10	1,125	251	0,85	0,396
117...geliştirmeye verilen değer hakkında personel arasında farklılıkların bulunması,	165	3,56	,990	88	3,47	1,005	251	0,69	0,488
118...geliştirmenin amaçları ile uygulayıcıların değerlerinin çatışması,	165	3,35	1,086	88	3,40	1,023	251	0,37	0,705
119...personelin okullarda yapılacak yenilik ve geliştirmelere karşı olması,	165	2,95	1,204	88	3,45	1,124	251	3,30	0,001*
120...geliştirmeye ilgili stratejiler saptanırken personelin beklentilerinin önemsenmemesidir.	165	3,68	1,099	88	3,82	,891	251	1,09	0,277

* $p \leq 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılıkları gösterir.

Aritmetik ortalamaları arasındaki farkların manidarlık durumunun tespiti için yapılan t-testi sonuçlarına bakıldığında ise 87. önerme “gelişmeye sebep olan sorunların açıkça tanımlanmaması,” [$t_{(251)}=2,27$; $p \leq 0,05$], 89. önerme “gerçekleşme olasılığı olmayan amaçların göz ardı edilmesi,” [$t_{(251)}=3,10$; $p \leq 0,05$], 90. önerme

“çalışmaların amaçlarının personele doğru bir biçimde anlatılmaması,” $[t_{(251)}=2,33; p\leq 0,05]$, 92. önerme “okulların fiziki durumlarının çalışmalara uygun olmaması,” $[t_{(251)}=4,03; p\leq 0,05]$, 94. önerme “okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olması,” $[t_{(251)}=2,33; p\leq 0,05]$, 96. önerme “il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin okullardaki geliştirme çalışmalarına yeterli destek olmaması,” $[t_{(251)}=2,21; p\leq 0,05]$, 97.önerme “yetki ve sorumlulukların paylaşımında belirsizliğin yaşanması,” $[t_{(251)}=2,06; p\leq 0,05]$, 100. önerme “eğitim politikalarında meydana gelen değişmelerin olumsuz etkisi,” $[t_{(251)}=3,29; p\leq 0,05]$, 101. önerme “yeniliklerle birlikte artan harcamaların bütçeden karşılanamaması,” $[t_{(251)}=2,59; p\leq 0,05]$, 104. önerme“geliştirme çalışmalarının sürekliliğini sağlayacak kaynakların yetersizliği,” $[t_{(251)}=3,57; p\leq 0,05]$, 106. önerme “personeler yeterli düzeyde hizmet içi eğitim verilmeden uygulamaya geçilmesi,” $[t_{(251)}=2,17; p\leq 0,05]$, 113. önerme “okullarda kullanılan ekipmanların düşük kaliteli olması,” $[t_{(251)}=2,00; p\leq 0,05]$, 119.önermede “personelin okullarda yapılacak geliştirmelere karşı olması,” $[t_{(251)}=3,30; p\leq 0,05]$ anlamlı bir farklılık vardır. Diğer önermelerde ise anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ankara’daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunların nedenleri ve alt boyutuna ilişkin boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçları ve araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler verilmektedir.

Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında, örnekleme alınan Ankara ve Stuttgart şehirlerindeki on ilköğretim okulunda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerden elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar verilmektedir.

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Genel Bilgileri ile İlgili Sonuçlar

Bu kısımda araştırma kapsamına alınan ve ankete cevap veren okul yöneticisi ve öğretmenlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1. Ankete cevap verenlerin % 32,4'ü Erkek, % 67,6'ı Bayandır.
2. Ankete cevap veren katılımcıların % 19'u 20-29 yaşlarında, % 45,5'i 30-39 yaşlarında, % 35,5 40 ve üzeri yaşındadır.
3. Ankete cevap verenlerin % 94,5'i öğretmen, % 5,5' ise okul yöneticisidir. Araştırma evreninde, öğretmenlerin sayısı okul yöneticilerinden fazla olduğu için dağılım evreni temsil etmektedir.
4. Ankete cevap veren öğretmenlerin % 10,3'ü fen bilimleri öğretmeni, % 11,5'i sosyal bilgiler öğretmeni, % 9,1'i güzel sanatlar öğretmeni, % 61,3'ü ise diğer branşlarda çalışan öğretmenlerdir.
5. Ankete cevap veren katılımcıların % 42,7'i 1-10 yıl, % 39,9'u 11-20 yıl, % 17,4'ü ise 21 ve üstü yıl hizmet süresine sahiptir.

6. Ankete cevap veren katılımcıların % 79,1'i 1-10 yıl, % 18,2'i 11-20 yıl, % 2,8'i ise 21 yıl ve üstü süreyle en son çalıştıkları okulda bulunmaktadır.
7. Ankete cevap veren okul yöneticisi ve öğretmenlerin % 65,21'i Ankara'da, % 34,79'u ise Stuttgart'da görev yapmaktadır.
8. Okul geliştirme çalışmaları konusunda önceden eğitim alanların oranı % 29,6'dır. Her iki şehirdeki okul yöneticisi ve öğretmenlerin % 70,4'ü böyle bir eğitim almamıştır.
9. Okul geliştirme ile ilgili eğitimi; % 48,1'i MEB-HİE'den, % 13'ü üniversiteden, % 35,1'i görev yaptığı okuldan, % 3,9'u ise özel bir kurumdan aldığı belirtmiştir.
10. 325 anket okul yöneticisi ve öğretmenlere ortak olarak hazırlanıp uygulanmıştır. Ankara'daki okullara gönderilen anketin % 81,2'si geri dönmüştür. Stuttgart'daki okullara gönderilen anketin ise % 70,83'ü geri dönmüştür. Ortalama olarak anketin geri dönme oranı % 77,84'dır.

Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Sonuçlar

1. Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarının amaçları ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler. Ankara ve Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarının amaçları ve alt boyutuna ilişkin maddelerin değerlendirilmesindeki farklılık, Stuttgart'daki okul yöneticisi ve öğretmenlerin sınırlı etkinliklere dayalı olarak yaptıkları değerlendirmelerden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

2. Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun fiziki durumu ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

3. Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personel ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler. Bu farklılık, Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenlerin arasındaki ikili ve grup ilişkilerinin bütün boyutlarıyla bilinmemesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

4. Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı okul ortamı ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

5. Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun çevre ile olan ilişkileri ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

6. Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarını uygulayan okulun bütçesi ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

7. Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul personelin motivasyonunu artırma ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

8. Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul personelin yeterliklerini artırma ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

9. Ankara'daki ve Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personelin teknik bilgi ve becerisi ile ilgili ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, birbirleriyle aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

10. Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmaları ile ilgili eğitim teknolojisini ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler.

11. Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul personelinin işbirliği, iletişim becerisi ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler.

12. Ankara'daki ve Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul yöneticisinin liderliği ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, birbirleriyle aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

13. Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenleri, öğretmenlerin etkili çalışması ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler.

14. Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okulun öğrencileri ve alt boyutuna ilişkin boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler.

15. Ankara'daki ve Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı okulun velileri ve alt boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, birbirleriyle aynı görüşü paylaşmaktadırlar.

16. Ankara'daki okul yöneticileri ve öğretmenler, okul geliştirme sürecinde karşılaşılan sorunların nedenleri ve alt boyutuna ilişkin boyutuna ilişkin değerlendirmelerde, Stuttgart'daki okul yöneticileri ve öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedirler.

Öneriler

Araştırmanın bu kısmında, araştırma bulgularına dayalı olarak gerçekleştirilen öneriler bulunmaktadır. Öneriler iki şekilde düzenlenmiştir. Birincisi eğitim yöneticisi ve okul yöneticilerine yönelik öneriler, diğeri ise araştırmacılara yönelik önerilerdir. Eğitim yöneticisi ve okul yöneticilerine yönelik olarak hazırlanan öneriler, okullarda yapılacak olan okul geliştirme uygulamalarının sağlıklı yapılabilmesine ilişkin önerileri kapsamaktadır.

Eğitim Yöneticisi ve Okul Yöneticilerine Yönelik Öneriler

1. Eğitim alanında yapılacak olan her türlü geliştirme çalışmaları için, önceden personel arasında ortak bir anlayış ve amaç birliği oluşturulmalıdır. Bu durum uygulamaların başarı düzeyini artıracaktır.
2. Okullarda yapılacak geliştirme uygulamalarının amacı, nasıl yapılacağı kime nasıl bir sorumluluk düşeceği ve bütün bu çalışmaların sonucunda neler elde edileceği açıkça belirtmeli ve koordinasyon sağlanmalıdır.
3. Okul yöneticileri okullarda yapılacak olan geliştirme çalışmaları için bire bir personelle çalışmalı diğeri personeli teşvik edebilmelidir. Okul personelinin daha fazla motive edilmesi, birlikte iş yapabilme ekip ruhu kavramları okul kültürüne yerleştirilmelidir.
4. Okul geliştirmenin sadece okuldaki fiziki yapının iyileştirmesi olmadığı, her alanda okulun, eğitim ve öğretim sürecine doğrudan ya da dolaylı etki edebilecek tüm etkenlerin de okul geliştirmenin içinde olduğu anlayışı yerleştirilmelidir.

5. Okulların maddi anlamda desteklenmesi ve kaynak sorunlarına kalıcı çözümler getirilmelidir. Okulun mekanları daha kullanışlı hale getirilmeli, ekipman ve donanım yönünden gerekli takviyeler yapılmalıdır.
6. Okul Yöneticilerinin okullardaki öğretmenlerle ve öğrencilerle çok daha fazla ilgilenmeleri eğitim liderliği boyutundaki çalışmalara daha fazla zaman ayırmaları gerekmektedir.
7. Öğretmenlerin mesleki anlamda, etkili sınıf içi etkililiği artırıcı seminer ve kurslar verilmelidir. Eğitim ve öğretim uygulamalarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için özellikle teknolojik bilgi ve beceri yönünden yetiştirilmesi gereklidir.
8. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak programlar hazırlanmalı ve bu programlar hakkında öğretmenlere bilgi verilmelidir.
9. Okul ve Veli ilişkileri yeniden yorumlanmalı ve velilerin sadece maddi değil her türlü destekleri okul geliştirme çalışmalarına yönlendirilmelidir.
10. Okullarda okul gelişim planı hazırlama ve stratejik planlama konusunda hizmet içi eğitimler verilmeli ve okulların strateji planlaması yapılmalıdır. Özellikle geliştirme çalışmaları planlanırken mutlaka alan uzmanlarının görüşü alınmalıdır.
11. Okul geliştirme çalışmalarında karşılaşılan güçlükler ya da sorunlar iyi analiz edilmeli ve okul gelişim planı yapılırken okulun öncelikli sorunları göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmacılara Öneriler

1. Okul geliştirme konusunda bir okulu diğerklerinden daha etkili yapan faktörler araştırılabilir.
2. Okul geliştirme çalışmaları ile bağlantılı bir konu olarak “sınıf içi uygulamalarını geliştirme” konusunda araştırma yapılabilir.
3. “Okul-Veli ilişkileri ve Velilerin okullara katkısı” konusunda bir araştırma yapılabilir.
4. “Okul Merkezli Yönetim” konusunda net bilgiler ve sonuç bulunmamaktadır. Bu nedenle özellikle ülkemizdeki okullarda araştırma yapılabilir.
5. Okullarda Stratejik Planlama ve Yönetim konusunda bir çalışma yapılabilir.
6. Okul iklimini geliştirme üzerine araştırma yapılabilir.
7. Okullarda “okul yöneticilerinin etkili eğitim liderliği ve değişimi yönetme yeterlilikleri” üzerine araştırma yapılabilir.
8. “Okul güvenliği ve şiddetin nedenleri” konusunda araştırma yapılabilir.
9. “Okullarda bilgi yönetimi” konusunda çok ciddi sorunlar yaşanmaktadır. Bu konuyla ilgili bir tez çalışması yapılabilir.
10. Okullarda yapılan geliştirme çalışmalarında karşılaşılan sorunların nedenleri ile ilgili bir araştırma yapılabilir.
11. Okulun toplumsal gelişmeye etkisi konusunda bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

AKSU, Mualla. (2002). **Eğitimde Stratejik planlama ve Toplam Kalite Yönetimi**. Anı Yayıncılık.

ALKAN, Cevat. (2001). “*Türk Milli Eğitim Sisteminin 2000’li yıllarda Yeniden Yapılanmasının Temel Esasları*”. **Eğitimde Yansımalar VI**, H.H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Ankara (397-398).

ARABACI, İmam. Bakır. (1998). **Örgüt Geliştirme Örneği Olarak Müfredat Laboratuvar Okullarının Değerlendirilmesi**. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

AYDOĞAN, İsmail. (2002). *Etkili Yönetim*. **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı:61.

AYTAÇ, Kemal (1997). **Federal Almanya Cumhuriyeti’nde Okul Sistemi**. Ankara, Engin Yayınevi.

BALCI, Ali (2002). **Etkili okul-Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti.

BAŞARAN, İ. E. (1993). **Türkiye Eğitim Sistemi**. Ankara:Gül Yayınevi.

BURSALOĞLU, Z. (1999). **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulamalar**. Ankara. Pegem A yayıncılık.

BROOKOVER, W. B ve Diğerleri. (1979). **Schools, Social System and Student Achievement**. Schools Can Make a Difference. N.Y: Praeger.

BROOKOVER, W. B ve W. Lezotte. (1979). **Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement**. Michigan: MSU Pres.

CEMALOĞLU, Necati, (1999). **Eğitimde Yeniliklerin Uygulanmasını Etkileyen Faktörlerin Analizi (MLO Örneği)**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

ÇELİK, Vehbi, (1999). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. Ankara: PEGEM 2.basım.Yayıncılık.

ÇELİK, Vehbi, (2002). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. Ankara: PEGEM 3.basım.Yayıncılık.

DES (1977). **Ten Good Schools: A Secondary School Enquiry by HMI**. London.

DRUCKER, P. F. (2000). **Gelecek İçin Yönetim** (Çev. Fikret Üçcan). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 6. Baskı.

DPT. (2003). **Kamu Kuruluşları için Stratejik Planlama Kılavuzu**. Ankara: 2003.

DOĞAN, İsmail. “*Küresel Değerler ve Eğitim: Türkiye Gerçeği*”. **Eğitimde Yansımalar V**, H.H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Ankara, 1999. (s:51-52).

DPT, 8.BYKP, (2000). **Küreselleşme**. Özel İhtisas Komisyonu Raporu. Ankara.

EARGED, (1999). **Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli**. MEB.

EĞİTİM COM Dergisi, Mart 2006/03, sayı: 5 Bilkent Ankara.

EREN, E. (1998). **Yönetim ve Organizasyon**. İstanbul: Beta Yayınları.

ERTEKİN, Özcan. FÖTED Basın Açıklaması. 2004.

ERCAN, A. Rahmi. (1995). **Eğitimde Biz ve Çocuklarımız**. Ankara.

ERDOĞAN, İrfan. **Yeni Bir Bin Yıla Girerken Eğitim Ve Öğretim Üzerine Düşünceler**, 2000.

ERDOĞAN, İrfan.(2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**. Pegem Yayıncılık, Ankara.

FINDIKÇI, İlhami. (2001). “*Bilgi toplumunda Eriyen Değerler*”. **Eğitimde Yansımalar VI**. H.H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Ankara, (s.21-22).

GÜNGÖR, H., F. (2001). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Yeterlik Standartlarına İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri**. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

GÜVENÇ, Bozkurt (1989). **Japon Kültürü**. Ankara.

GÜNVER, Bahar Akıngüç. **Yeni Milenyum Okulları**.

GÖTZ, Margarete, (1998). Würzburg Üniversitesi. Çeviren: Yalçın Soysal ve Sedat İnce, **Reform Pedagojisi, Eğitim Bilimleri, Okul Reformu, Öğretmen Eğitimi Semineri**. 16-17 Nisan.

ILLİCH, İ. (1985). **Okulsuz Toplum** (Çev. Bedirhan Üstün). İstanbul: Birey ve Toplum Yayınları.

KAPTAN, Saim. (1999). “*Eğitimi Arıyorum*”. “*21.Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi*”. **Eğitimde Yansımalar V**, H.H. Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi Ankara (s.2-5).

Kamu Reformu Araştırması. (2002). Sosyal Araştırmalar Merkezi (SAM) TÜSİAD Yayınları, İstanbul (s.30, 54, 90).

KANALAN, Ender. (2004). **Müfredat Laboratuvar İlköğretim Okullarında Planlı Okul Gelişimi Sürecinde Stratejik Plan Geliştirme Sorunları**. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MEB, (1999). **Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kapanış Raporu**.

MEB.(2002). **Okul Merkezli Yönetim Modeli**. Yayınlanmamış Proje Raporu. Ankara.

MEB. (2002). **Planlı Okul Gelişim Modeli**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2002). **Okulda Performans Yönetimi Modeli**. Ankara: MEB Yayınları, Mevzuat Dizisi.

MEB. (2004). **Ulusal Nihai Rapor**. Proje Koordinasyon Merkezi.

.....(1999-1). **Okul Gelişim Modeli Plânlı Okul Gelişimi**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı Yayınları, No: 038.

..... (2003-2). **Millî Eğitim Sayısal Veriler 2002-2003**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Plânlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı Yayını.

MİTCHEL E. ve Peters, M. (2001). **A Stronger Professional Through Aproprate Teacher İncentives. Educational Leadership**.

MORTİMORE, P. Sammons, P.(1995). **Effective Schools: Current Impacts and Future Potential**. London: University of London.

OKUTAN, Mehmet, (2002). **Sınıf Yönetimi. Disiplin Problemlerinin Sürekliliği**. PEGEM Yayınevi, Ankara.

OKTAY, Ayla. (2001). **“21. Yüzyılda Yeni Eğilimler ve Eğitim”, 21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**. Sedar Yayıncılık, İstanbul

ÖZDEN, Yüksel. (1998). **Eğitimde Dönüşüm:Yeni Değerler ve Oluşumlar**. Ankara:Pegem.

ÖZDOĞAN, Berka, SCHWENK, Helga, UYGUN, (2002). **Reform Pedagojisi, Eğitim Bilimleri, Okul Reformu, Öğretmen Eğitimi Semineri**. Dr. Halil Fikret Kanad, , 16-17 Nisan 1998, A.Ü. Basımevi.

ÖLKERS, Jürgen. (2002). **Schule vor zwanzig Jahren und Schulen heute**. Vortrag im Bildungszentrum für Gesundheitsberufe Thurgau am 1. November in Frauenfeld.

REYNOLDS ve Diğerleri. (1997). **School Effectiveness and School Improvement in the United kingdom**. School Effectiveness and School Improvement, 7 (2), 133-158.

SENGE, P. M. (2000). **Beşinci Disiplin** (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan). İstanbul:Yapı Kredi Yayınları, 7. Baskı.

SQUIRE, R. (1995), **Education & Training Parliamentary Monitor**, 1995. p.10.

SCHONBOHM, Wulf - Konrad Adenauer Stiftung (1998). **Türkiye ve Almanya’da Eğitim Tartışmaları**, Ankara, Hacettepe –TA.Ş.

ŞİMŞEK, Hasan.(1997). **21. Yüzyılın Eşiğinde, Paradigmalar Savaşı Kaostaki Türkiye**, Sistem Yayıncılık,İstanbul (s.7-8).

ŞİŞMAN, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

TEKELİ, İ. (2003). Özgür Üniversite Formu. **Türkiye’de Eğitim Reformu Tartışması İçin Bir Düşünce Çerçevesi**. Ankara: Özgür Üniversite Formu Yayınları.

TÖREMEN, F. (2001). **Öğrenen Okul**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TEDLİE; C. ve Stringfield, S. (1993). **Schools Do Make a Difference: Lessons Learned from a 10 year Study of School Effects**. NY: Teacher College Pres.

TINMAZ, Mehmet (2000). Yüksek Lisans Tezi. **Kamu Ve Özel Sektör İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etkililiği (İstanbul İli Örneği)**. Sakarya.

TÜRKİYE Kamu-Sen Türk Eğitim-Sen Yayınları, (2001). **21. yüzyılda Türk Milli Eğitim Sistemi**. Ankara.

TOMLINSON, J. (1993), **The Control of Education**. London: Cassel.

TURGUT, H. (2002). *Geleneksel Performans Değerlendirme Yöntemlerine Yeni Bir Alternatif: 360 Derece performans Değerleme Yöntemi*, **Sayıştay Dergisi**, Sayı: 4. (s:56-57).

ULUĞ, Fevzi. (2001). “*Milli Eğitim Bakanlığı Örgütü Üzerine Analitik Bir Değerlendirme*” **Eğitimde Yansımalar VI**, H.H. Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi, Ankara.

VON DIETMAR, Henning. (2002). Note: **Ungenügend. Die PISA-Studie und Das Deutsche Bildungssystem.**

YILDIRIM VE ŞİMŞEK (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK/Dünya Bankası. (1997). **Okul Yönetimi**. Öğretmen Eğitimi Dizisi. MEGP. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.

Internet Referansları:

www.yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/arslan-eraslan.htm.(Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliği-21.11.2005).

www.spiegel.de.

www.newfoundations.com.

EKLER

Bu bölümde; anket formun uygulanabilmesi için MEB’den alınan izin belgesi (Ek:1), anketin uygulandığı okulların listesi (Ek:2), okul yöneticisi ve öğretmenler için ortak olarak hazırlanan anket formu (Ek:3), anket formunun almanca olarak hazırlanan tercümesi (Ek:4), Ankara ve Stuttgart’daki okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerine ait frekans dağılımları ile ilgili tablolar (Ek:5) yer almaktadır.

(Ek-1): MEB'den alınan izin belgesi.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı :B.08.0.EGD.0.33.05.311-673/2139
Konu : Araştırma İzni

17/05/2006

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

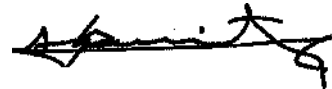
İlgi : 08.05.2006 tarih ve B.30.2.GÜN.0.F8.00.00/3391 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Cemal TINKILIÇ'ın "İlköğretim Okullarında Yürütülen Okul Geliştirme Çalışmalarının Karşılaştırmalı Analizi (Ankara ve Stuttgart Şehir Örnekleri)" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılacak anketlerin, Ankara İli Büyükşehir Belediyesi sınırları içindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenlerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (7 sayfa - 120 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-7 Sayfa).

(Ek-2): Anket Uygulanan Okulların Listesi.

I- Türkiye - Ankara Şehrindeki İlköğretim Okulları:

1. Hazar ilköğretim okulu (Yenimahalle)
2. Emin Sağlamer ilköğretim okulu (Yenimahalle)
3. Ahmet Vefik Paşa ilköğretim okulu (Çankaya)
4. Gazi Osman Paşa ilköğretim okulu (Sincan)
5. Ali Ersoy ilköğretim okulu (Altındağ)

II- Almanya - Stuttgart şehrindeki İlköğretim Okulları:

1. Rappach Schule
2. Silcher Schule
3. Rosen Schule
4. Grund Schule an der Hernerstrasse
5. Stammheim Grund Schule.

(Ek-3):

OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARI İLE İLGİLİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN ANKETİ

Bu araştırmanın amacı; Türkiye ve Almanya’da ilköğretim okullarındaki okul yönetici ve öğretmenlerin, okul geliştirme çalışmaları ve bu okulların etkili okulun özelliklerine hangi düzeyde sahip olduğunu saptamaktır. Bu çalışmada sizlerin konuya ilişkin görüş ve bilgilerinize ihtiyaç duyulmuş ve bu amaçla ilişikteki anket geliştirilmiştir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. 1. Bölümde kişisel bilgilerinize, 2. bölümde ise okul geliştirme çalışmaları ile ilgili maddeler yer almaktadır. Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması için anketin titizlikle ve doğru olarak doldurulması gerekmektedir.

Anketle toplanacak bilgiler sadece bilimsel amaçlarla bu çalışma için kullanılacak, başka kişi ve kuruluşlara verilmeyecektir. Anket sonuçları, okulların geliştirilmesinde ve iyileştirme çalışmalarında kullanılacaktır. Eğer dilerseniz çalışmanın sonuçlarının özeti size gönderilecektir.

Sizlerin anketi özenle dolduracağınıza olan inancımı bildirir katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim. Saygılarımla.

Adres:

Cemal TINKILIÇ

Gazi Üniversitesi

E.B.Enstitüsü

Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD

Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel:0 312 495 58 64

GSM: 0505 390 94 17

BÖLÜM I

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümdeki sorular, kişisel bilgilerinizle ilgili maddelerdir. Size uygun gelen seçeneği belirtiniz.

I- Cinsiyetiniz: 1. () Erkek 2. () Kadın

II. Yaşınız: 1. () 20–29 yaş 2. () 30–39 yaş 3. () 40 ve üzeri

III. Göreviniz: 1. () Okul Yöneticisi 2. () Öğretmen

IV. Branşınız:

1. () Fen Bilimleri
2. () Sosyal bilimler
3. () Güzel Sanatlar
4. () Diğer

IV. Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süresi:

1. () 1–10 yıl
2. () 11–20 yıl
3. () 21 ve üstü

V. Bu okuldaki hizmet süreniz:

1. () 1–10 yıl
2. () 11–20 yıl
3. () 21 yıl ve üstü

VI- Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim aldınız mı?

1. () Evet
2. () Hayır

VII- Evet ise bu eğitimi nereden aldınız?

1. () MEB Hizmet içi eğitimden,
2. () Üniversiteden,
3. () Görev yaptığınız okuldan,
4. () Özel bir kurumdan.

BÖLÜM II

Açıklamalar

Bu bölümde okul geliştirme çalışmalarına ilişkin ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere ilişkin görüşlerinizi belirtirken her ifadenin kendi okulunuzdaki uygulamalarda ne derecede gerçekleştirildiğini göz önünde bulundurarak ifadenin sağındaki kutuya (x) işareti koyunuz.

Kullanılan Ölçek:

- | | |
|----------------------------|-----|
| Hiç katılmıyorum. | (1) |
| Az katılıyorum. | (2) |
| Orta derecede katılıyorum. | (3) |
| Büyük oranda katılıyorum. | (4) |
| Tamamen katılıyorum. | (5) |

Ölçütler	1	2	3	4	5
<i>I-a Bu okuldaki yapılan geliştirme çalışmalarının amaçları,</i>					
1... anlaşılır niteliktedir.					
2... birbiriyle uyumludur.					
3... öğrencilerin beklentilerine uygundur.					
4... gerçekleştirilebilir niteliktedir.					
<i>b) Okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı fiziki durum,</i>					
5... eğitim ve öğretimi sürdürmeye elverişlidir.					
6... çevrenin gereksinimlerine uygundur.					
7... öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktadır.					
<i>c) Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personel,</i>					
8... birbiriyle uyumlu çalışmaktadır.					
9... birbiriyle ekip ruhu içinde hareket etmektedirler.					
<i>d) Okul geliştirme çalışmalarının uygulandığı okul ortamında,</i>					
10... bir ortam ve takım olarak değişikliği uygulama isteğine ve kapasitesine sahiptir.					
11... var olan hava, gelişmeye ve yenileşmeye uygundur.					
12... bir kurum olarak her zaman yenileşmeden yanadır.					
13... işbirliğine dayalı bir çalışma sistemi vardır.					
<i>e) Çevre ile olan ilişkilerde, okulun,</i>					
14... çevresinden gelen eğitim ve sosyal içerikli istekler, okulun olanakları ölçüsünde karşılanmaktadır.					
15...çevresinde bulunan kişi ve grupların rolleri ve etkileri tanımlanmaktadır.					
16...çevresinde bulunan kişi ve grupların özelliklerinden doğabilecek olası tepkiler göz önünde bulundurulmaktadır.					
17...çevresinin madde ve insan kaynağı, okulun amaçlarına yönelik olarak bütünleştirilmektedir.					
18...çevresindeki sivil toplum örgütleri ve kişiler, okuldaki geliştirme ve yenilikleri desteklemektedir.					
<i>f) Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan okulun bütçesine,</i>					
19. bakanlık tarafından yeterli miktarda destek para verilmektedir.					
20...okul –aile birlikleri ve diğer derneklerden destek sağlanmaktadır.					
<i>g) Okul personelin motivasyonunu artırmak için personele,</i>					
21... kendilerini gerçekleştirme fırsatı verilmektedir.					
Ölçütler	1	2	3	4	5

22...yükselme olanakları sağlanmaktadır.					
23...mesleki çalışmalarında destek sağlanmaktadır.					
24...moral düzeyi artıracak ödüller verilmektedir.					
25...okulun güvenlik ve koruma olanakları sunulmaktadır.					
26...nesnel değerlendirme ölçütleri kullanılmaktadır.					
h) Okul personelin yeterliliklerini artırmak için personele,					
27...yeni uygulamalarla ilgili hizmet içi eğitimler verilmektedir.					
28...yenileşme ve geliştirmenin gerekli olduğu alanlarda uzmanlaşması için gerekli öğrenme ortamları yaratılmaktadır.					
i) Okul geliştirme çalışmalarını uygulayan personel,					
29...okul geliştirme çalışmaları için gerekli olan teknik bilgiye sahiptir.					
30...için gerekli öğrenme ortamları oluşturulmaktadır.					
31...araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanmaktadır.					
32...sürekli olarak güvenilir, doğru bilgiye ulaşabilmektedir.					
j) Okul geliştirme çalışmaları ile ilgili eğitim teknolojisini,					
33...öğretmenler, derslerinde kullanılmaktadır.					
34...kullanmada, öğretmenlerin yeterlilik düzeyi artırılmaktadır.					
35...öğrenciler etkin olarak kullanmaktadır.					
k) Okul geliştirme çalışmaları sürecinde,					
36...okul personeli rahatlıkla görüşlerini, sorunlarını ve isteklerini okul yöneticisine iletebilmektedir.					
37...okul personeli okuldaki bütün gelişmelerden haberdar edilmektedir.					
38...okul personeli ile düzenli toplantılar yapılmaktadır.					
39...okulda yapılan yenilikler hakkında veliler bilgilendirilmektedir.					
40...eğitim ve öğretim çalışmaları eşgüdüm içerisinde yürütülmektedir.					
41...okullarda alınan kararlarda bu günün ve geleceğin koşulları göz önünde bulundurulmaktadır.					
42...okuldaki öğretmenler arasında etkili bir eş güdüm vardır.					
II-Bu okulun yöneticisi,					
43...program ve öğretimde önceliği olan konular hakkında öğretmenleri bilgilendirmektedir.					
44...olumlu bir eğitim ortamı yaratmaktadır.					
45...personelin etkililiğini artırmaya çalışmaktadır.					
46...okulun amaçlarına uygun açık bir vizyon geliştirmektedir.					

Ölçütler	1	2	3	4	5
47...akademik başarının artması için çaba sarfetmektedir.					
48...yeni öğretim stratejilerinin uygulanması için personeli özendirir.					
49...öğretmen ve öğrencilerden eğitim ve öğretime ilişkin yüksek beklentileri vardır.					
50...okulda başarının ödüllendirilmesini sağlar.					
51...ihtiyaç duyulduğunda rahatlıkla ulaşılır.					
52...okuldaki zamanının çoğunu eğitim-öğretim işlerine ayırır.					
53...öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük etkinliklerde bulunur.					
54...öğrencilere daha çok zaman ayırabilmek için günlük bazı işlerini astlarına devreder.					
55...yapılan okul geliştirme çalışmaları ile okulun etkililiğine ve başarısına olumlu katkı sağlamaktadır.					
III- Bu okulun öğretmenleri,					
56...okul geliştirme çalışmalarının önemine inanırlar.					
57...okul geliştirme çalışmalarında yeterli bilgi ve eğitime sahiptirler.					
58...okul geliştirme çalışmalarında kendilerine verilen sorumluluğu başarı ile yerine getirir.					
59...okulun hedef ve amaçları ile öğretimden neler beklendiği konusunda yeterli bilgiye sahiptirler.					
60...yeni alanlarıyla ilgili gelişmeleri yakından takip ederler.					
61...her türlü yenilik ve değişmeye açıktırlar.					
62...tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.					
63...başarılı öğrencileri, toplum önünde onore ederler.					
64...öğrenci gelişimi test, yazılı ve sözlü sınavlarla izlenir, öğrenciye başarısı hakkında bilgi verirler.					
65...dersleriyle ilgili sürekli yeni, etkili yöntem ve teknikler bulma ve uygulama çabası içindedirler.					
66...öğrenme amaçlarına uygun ve etkili öğretim stratejileri (teknikleri, yöntemleri) seçerler.					
67...öğrencilerin zayıf oldukları alan ve konuları tespit ederek, onların yetenekli oldukları alanlarda gelişmelerini sağlarlar.					
68...okul geliştirme çalışmalarına çaba katma arzusu içindedirler					
69...ihtiyaç duyulduğunda rahatlıkla ulaşılırlar.					
70...okulun diğer okullara göre etkili ve kaliteli olduğuna inanırlar.					

Ölçütler	1	2	3	4	5
<i>IV- Bu okulun öğrencileri,</i>					
71...okul geliştirme çalışmalarının kendi başarıları ile yakından ilgili olduğunun bilincindedirler.					
72...okul geliştirme çalışmaları hakkında okul yönetimi tarafından bilgilendirilirler.					
73...okul geliştirme çalışmalarında kendilerine verilen sorumluluğu başarı ile yerine getirirler.					
74...kendilerinden neler beklendiğini bilirler.					
75...başarılı olma konusunda yüksek bir beklenti içindedirler.					
76...öğrenci temsilcilerini demokratik seçimle belirleyebilir.					
77...öğrenci temsilcileri aracılığıyla okulda bulunan çeşitli kurul ve çalışma gruplarına görüşlerini iletebilir.					
78...geliştirme çalışmalarının, öğrenci başarısına olumlu katkı sağladığını bilirler.					
79...diğer okullara göre bu okulun etkili ve kaliteli olduğuna inanırlar.					
<i>V- Bu okulun velileri,</i>					
80...okul geliştirme çalışmalarının önemine inanırlar.					
81...okul geliştirme çalışmaları hakkında okul yönetimi tarafından bilgilendirilirler.					
82...okul geliştirme çalışmalarında kendilerine verilen sorumluluğu başarı ile yerine getirir.					
83...okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğuna sahiptirler.					
84...okul yönetimi ile iyi bir ilişki ve etkileşim içindedirler.					
85...okul ve eğitimle ilgili çalışmalara aktif olarak katılırlar.					
86...okulla ilgili şikâyet ve önerilerini okul yetkililerine rahatça iletebilirler.					
<i>VI-Ülke genelinde, okullarda yapılan geliştirme sürecinde karşılaşılan problemlerin nedenleri,</i>					
87...gelişmeye sebep olan sorunların açıkça tanımlanmaması,					
88...yeterli düzeyde inceleme ve araştırma yapılamadan yeniliklerin uygulanması,					
89...gerçekleşme olasılığı olmayan amaçların göz ardı edilmesi,					
90...çalışmaların amaçlarının personele doğru bir biçimde anlatılmaması,					
91...fiziksel ortamın etkisinin önemsenmemesi,					
92...okulların fiziki durumlarının çalışmalara uygun olmaması,					

Ölçütler	1	2	3	4	5
93...okul yöneticilerinin liderlik becerilerinin sınırlı olması,					
94...okul yöneticilerinin yetkilerinin sınırlı olması,					
95...okul yöneticilerinin yeniliği başarıya ulaştıracak bir stratejiyi yaratamaması,					
96...il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin okullardaki yenileşme ve geliştirme çalışmalarına yeterli destek olmaması,					
97...yetki ve sorumlulukların paylaşımında belirsizliğin yaşanması,					
98...etkili proje takımlarının oluşturulamaması,					
99...okul yönetimlerinin aşırı statükocu olması,					
100...eğitim politikalarında meydana gelen değişmelerin olumsuz etkisi,					
101...yeniliklerle birlikte artan harcamaların bütçeden karşılanamaması,					
102...yerel mali kaynakların yetersizliği,					
103...mali kaynakların kullanımında gecikmelerin olması,					
104...yeniliğin ve geliştirme çalışmalarının sürekliliğini sağlayacak kaynakların yetersizliği,					
105...okul yöneticilerinin yeniliklerin yönetimi hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları,					
106...personeler yeterli düzeyde hizmet içi eğitim verilmeden uygulamaya geçilmesi,					
107...öğretmenlerin ders yükünün fazla olması,					
108...geliştirme çalışmalarının olası sonuçları hakkında personelin bilgilendirilmemesi,					
109...yenilik ve geliştirme ile ilgili yayınlara ulaşılamaması,					
110...yeniliğin uygulama şeklini belirten kılavuz kitap ya da kaynakların olmaması,					
111...öğretmenlerin eğitim teknolojilerinden yararlanma konusunda ön yargılı tutum içinde olmaları,					
112...araç-gereçlerin sayıca az olması,					
113...okullarda kullanılan ekipmanların düşük kaliteli olması,					
114...okul yöneticilerinin karar verme sürecinde demokratik tutum göstermemeleri,					
115...madde ve insan kaynağının amaçlara dönük olarak birleştirilememesi,					
116...okullar arasında rekabetin meydana gelmesi,					
117...geliştirmeye verilen değer hakkında personel arasında farklılıkların bulunması,					

Ölçütler	1	2	3	4	5
118...geliştirmenin amaçları ile uygulayıcıların değerlerinin çatışması,					
119...personelin okullarda yapılacak yenilik ve geliştirmelere karşı olması,					
120...geliştirmeyle ilgili stratejiler saptanırken personelin beklentilerinin önemsenmemesidir.					

Anketimiz bitmiştir, teşekkür ederiz.

Anket hakkında eklemek istediğiniz konu ya da eleştiriniz varsa lütfen aşağıya belirtiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(EK-4): ALMANCA TERCÜMESİ.**ALLGEMEINER FRAGEBOGEN ÜBER FORTBILDUNGS- UND
ENTWICKLUNGSMABNAHMEN AN LEHRBEAUFTRAGTE/INNEN**

Das Ziel dieser Befragung ist es, die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen an den Grundschulen zwischen Deutschland und der Türkei zu verifizieren. Dabei soll in erster Linie näher auf die Lehrbeauftragten/Innen, Bildungsinhalt der Grundschulen, Ihrer Bedeutung in Bezug auf die weiterführenden Schulstufen eingegangen werden. Für diese Untersuchungen sind die Meinungen und das Wissen entsprechender Pädagogen erforderlich, wodurch auch dieser Fragebogen herrührt.

Der Fragebogen setzt sich aus zwei Teilen zusammen. Im 1. Teil geht es um persönliche Informationen und im 2. Teil um die spezifischen Fragen bezüglich des Bildungssystems an Grundschulen. Um ein ordnungsgemäßes Resultat der Umfrage zu erzielen, ist auf ein korrektes und eindeutiges Ausfüllen des Bogens zu achten.

Diese gesammelten Informationen werden ausschließlich für die wissenschaftliche Untersuchung dieses Themas verwendet und werden strengsten geheim gehalten, so dass sie keinen Fremden oder weiteren Institutionen weitergegeben werden. Die Auswertungen der Fragebogen werden der Förderung und Weiterentwicklung der Schulen dienen. Bei Forderungen und Wünschen wird das Ergebnis der Untersuchungen in detaillierter Form Ihnen veröffentlicht und zugesendet.

Ich möchte mich bei Ihnen für das Mitwirken und die aktive Teilnahme an der Umfrage recht herzlich im Voraus bedanken.

Mit freundlichen Grüßen.

TINKILIC, Cemal.

Anschrift:

Gazi Üniversitesi
E.B.Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

Tel: 0 312 495 58 64
GSM: 0505 390 94 17

TEIL I

PERSÖNLICHE INFORMATIONEN

Bei den Fragen in diesem Teil des Bogens geht es um Ihre persönlichen Informationen. Bitte kreuzen Sie das entsprechende Feld an.

II- Geschlecht: 1. () männlich 2. () weiblich

II. Alter: 1. () 20–29 Alter 2. () 30–39 Alter 3. () 40 Jahre Alt und mehr

III. Tätigkeitsfeld: 1. () Schulleitung 2. () Lehrer/In

IV. Fachbereich:

- 1.() Naturwissenschaften
- 2.() Sozialwissenschaften
- 3.() Bildende Kunst
- 4.() sonstige

IV. Tätigkeitsdauer als Lehrbeauftragter:

- 2. () 1–10 Jahre 2. () 11–20 Jahre 3.() 21 Jahre und mehr

V. Wie lange sind Sie an Ihrer jetzigen Schule ?:

- 1. () 1–10 Jahre 2. () 11–20 Jahre 3. () 21 Jahre und mehr

VI- Haben Sie bereits Erfahrungen mit den Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen ?

- 1. () Ja 2. () Nein

VII- Wenn ja, woher ?

- 1.() Bildungsministerium 2.() Universität, 3.() durch eine Tätigkeit an einer Schule 4.() Private Institution.

TEIL II

Erläuterungen

In diesem Part des Bogens geht es hauptsächlich um Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen. Beim Beantworten der Fragen werden jeweils Erfahrungen und Meinungen in Bezug auf die “eigene” Schule genommen und das entsprechende Kästchen mit einem (x) versehen.

Bewertungsmaßstab:

- Trifft überhaupt nicht zu (1)
- Wenig zutreffen (2)
- Mittelmäßig (3)
- Teilweise zutreffend (4)
- Voll zutreffend (5)

Kriterien	1	2	3	4	5
<i>1- a) Sinn und Zweck der Weiterentwicklungs- und Erneuerungsarbeiten an dieser Schule sind,</i>					
1... nachvollziehbar.					
2...in Einklang miteinander.					
3. ...entspricht den Erwartungen der Schüler.					
4. ...realisierbar.					
<i>b) der physikalische Zustand an Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen dieser Schule,</i>					
5... ist geeignet um die Bildung durchzuführen.					
6... ist der Umgebung angepasst.					
7... erfüllt die Bedürfnisse der Lehrkräfte und Schüler.					
<i>c) Fortbildungs- und Entwicklungsarbeiten dieser Schul werden vom Personal durchgeführt, die,</i>					
8... in Einklang miteinander arbeiten.					
9... ein und dasselbe Teamgeist besitzen.					
<i>d) Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen an der Schul besitzen folgende Umstände,</i>					
10... Änderungen können in Form eines gemeinsamen Team's angepackt und umgesetzt werden.					
11...das bestehende Arbeitsklima hat das Potential sich zu verbessern.					
12...als Einrichtung ist sie stets für Neuerungen offen.					
13...besitzt ein teamfähiges Arbeitssystem.					
<i>e) In Verbindung mit Ihrer Umgebung,</i>					
14...werden die bildungs- und sozialbehafteten Wünsche den Gegebenheiten der Schule entsprechen erfüllt.					
15...werden die Personen und Gruppen im Umkreis in Bezug auf ihren Einfluss definiert.					
16...ist sie sich der Gefahren der Personen und Gruppen bewusst.					
17...bildet die Schule eine Gesamtheit, sei es mit den materiellen Gegenständen oder mit den menschlichen Quellen.					
18...wird die Schule durch Vereine und etc. gefördert und unterstützt.					
<i>f) die Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen an der Schule, werden,</i>					
19...in Ausreichendem Maße vom Ministerium gewährleistet.					
20...durch Schülerinitiativen oder div. Vereinen erbracht.					
<i>g) um die Motivation der Fachkräfte zu steigern,werden,</i>					

Kriterien	1	2	3	4	5
21...ihnen die Möglichkeiten geboten, sich zu behaupten.					
22. ...hnen Aufstiegschancen gewährt..					
23...ihnen Unterstützung in Ihren Tätigkeiten geboten .					
24...sie mit Geschenken versehen, um Ihre Motivation zu steigern.					
25...die Sicherheitsmaßnahmen- und vorkehrungen an der Schule gesteigert.					
26...keine Verwendung eines objektiven Bewertungsmaßstabes.					
<i>h) um die Leistung des Fachpersonales zu steigern, werden</i>					
27...die neuen Lehrverordnungen unmittelbar umgesetzt.					
28...Fachbereiche, die einer Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahme bedürfen, mit den notwendigen Mitteln versehen und ausgestattet.					
<i>i) Fachkräfte, welches sich an den Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen beteiligen,</i>					
29...sind im Besitz des dafür erforderlichen technischen Wissens.					
30...werden die entsprechenden Bedingungen bereit gestellt.					
31...machen Gebrauch von Medien, Forschungsgruppen und Experten.					
32...sind jederzeit in der Lage an richtige und vertrauenswürdige informationen zu gelangen.					
<i>j) im Zuge der Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen werden die Bildungstechniken,</i>					
33...von den Lehrkräften im Unterricht angewendet.					
34...von den Lehrbeauftragten zwar angewendet, könnte aber noch steigen.					
35...gezielt an Schülern angewendet.					
<i>k) in den Anfangsphasen der Fortbildungs- und Entwicklungsarbeiten,</i>					
36...können die Lehrer/Innen Ihre Meinungen, Fragen und Vorstellungen offen und klar zum Ausdruck bringen.					
37...wird das Schulpersonal über Änderungen auf dem Laufendem gehalten.					
38...werden in regelmäßigen Abstände mit der Schulleitung Absprache gehalten.					
39...werden die Erziehungsberichtigten benachrichtigt.					
40...wird auf ein Harmonie zwischen Bildung und Lehre geachtet.					
41...werden Verordnungen den aktuellen Stand entsprechend getroffen.					
42...herrscht eine vertrauenswürdige und feste Bindung zwischen den Lehrern.					

Kriterien	1	2	3	4	5
<i>II-der Schulleiter an dieser Schule ,</i>					
43...klärt die Lehrkräfte über den Ablauf der Bildungsinhalte auf.					
44...ist bestrebt, ein angenehmes Bildungsklima zu schaffen.					
45...ist bestrebt, die Aktivitäten der Lehrkräfte zu fördern.					
46...bemüht sich um eine Vision, die den Absichten der Schule genügen.					
47...ist daran interessiert, den akademischen Erfolg zu steigern.					
48...unterstützt das Fachpersonal, die an der Durchsetzung der neuen Bildungsstrategien Interesse haben.					
49...hat hohe Erwartungen sowohl von Lehrkräften, als auch von Schülern.					
50...honoriert besonders gute Leistungen an dieser Schule.					
51...ist bei Bedarf stets zu erreichen.					
52...verbringt einen großen Teil seiner Zeit für die Lehre an der Schule.					
53...greift auf die ausbildungstechnischen Kenntnisse der Lehrer zurück.					
54...überlässt auch mal seine Obliegenheiten den Stellvertretern, um mehr Zeit für die Schüler zu haben.					
55...sorgt durch die Erweiterungsmaßnahmen der Schule für einen angesehen Erfolg und Ruf der Schule.					
<i>III- Die Lehrer/Innen an dieser Schule,</i>					
56...sind sich bewusst über die Bedeutung der Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen.					
57...sind über Fortbildungs- und Entwicklungsarbeiten ausreichend aufgeklärt					
58...im Zuge dieser Maßnahmen bewältigen sie ihre Aufgaben pflichtenbewußt					
59...besitzen ausreichende Informationen über die Absichten und Ziel der Schule.					
60...verfolgen Meldungen über neue Fachbereiche recht aufmerksam.					
61...sind offen und bereitwillig gegenüber Änderungen und Neuigkeit.					
62...arbeiten als ein Team zusammen.					
63...Lehren fleißige und erfolgreiche Schüler auch in der Öffentlichkeit.					
64...beobachten die Leistungen ihrer Schüler durch schriftliche und mündliche Prüfungen und halten Rücksprache mit ihnen.					

Kriterien	1	2	3	4	5
65...sind stets bestrebt neue Methoden und Techniken zu entwickeln, um den Lernstoff effektiver zu übermitteln.					
66...wählen dem Lernziel angemessene Methoden an.					
67...ermitteln die mangelhaften Bereiche und Themen des Schülers mit dem Hintergedanken Sie in ihren begabten Fächern zu fördern.					
68...unterstützen die Fortbildungsmaßnahmen ihrer Schule aktiv mit.					
69...sind bei Bedarf stets zu erreichen.					
70...schätzen den Wert und Qualität Ihrer Schule höher ein als die der übrigen Schulen in ihrer Umgebung.					
<i>I V- die Schüler an dieser Schule,</i>					
71...glauben daran, dass die Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen eng mit Ihrem eigenen Erfolg in Verbindung stehen.					
72 ...werden durch die Schulleitung über Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen aufgeklärt.					
73...erfüllen im Rahmen der Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen ihre Pflichten und Aufgaben mit Erfolg.					
74...sind sich den Erwartungen von Ihnen bewusst.					
75...sind nach außerordentlich guten Leistungen bestrebt .					
76...wählen den Klassen- bzw. Schülersprecher auf demokratischer Art.					
77...können ihre Meinungen und Forderungen durch Klassensprecher an diverse Einrichtungen und Arbeitsverbänden weiterreichen.					
78...sind sich bewußt, dass diese Entwicklungsarbeiten einen erheblichen Anteil an ihrem Erfolg beitragen.					
79...schätzen den Wert Ihrer Schule höher ein als die der übrigen Schulen.					
<i>V- die Eltern an dieser Schule,</i>					
80...glauben an den Erfolg der Weiterentwicklungsarbeiten an dieser Schule.					
81...werden über den Fortschritt der Entwicklungsarbeiten an der Schule durch das Schul- und Lehrpersonal auf dem Laufendem gehalten.					
82...sind sich den Pflichten der Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen bewusst und sehen zuversichtlich Voraus.					
83...sind den Erwartungen seitens der Schule bewusst und bereitwillig diesen zu genügen.					
84...stehen im Einklang mit den Lehrpersonen und pfelegen diesen.					

Kriterien	1	2	3	4	5
85...beteiligen sich aktiv an Schul- und Lehrveranstaltungen.					
86...können Beschwerden und Wünsche an die Schulleitung ungehindert einreichen.					
<i>VI-die im Zuge der bundesweiten Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen konfrontierten Probleme rühren durch,</i>					
87...die unpräzise Aufgabendefinitionen,					
88...sofortige Umsetzung ohne dabei die erforderlichen Vorarbeiten geleistet zu haben					
89...die Vernachlässigung der unrealisierbaren Probleme,					
90...unzureichende Aufklärung des Fachpersonales,					
91...das außer Acht lassen von physikalischen Betriebsmitteln,					
92...die Untauglichkeit der physikalischen Betriebsmittel an die Schule,					
93...begrenzten Führungseigenschaften der Schulleitung,					
94...die beschränkten Befugnisse der Schulleitung,					
95...die Planlosigkeit der Schulleitung gegenüber diesen Maßnahmen,					
96...mangelnde Unterstützung durch das Bildungsministeriums und die diversen Einrichtungen,					
97...Unklarheiten bei der Aufteilung von Zuständigkeiten,					
98...mangelhafte Bildung von Arbeitsgemeinschaften,					
99...sture Haltung der Schulleitung,					
100...nachhaltigen Änderungen der Bildungspolitik,					
101...zunehmenden Ausgaben für diese Maßnahmen,					
102...ungenügenden Einnahmequellen,					
103...den verzögerten Einsatz der finanziellen Mittel,					
104...die fehlenden und beständigen finanziellen Mitteln,					
105...mangelhaften Kenntnis der Schulleitung über diese Maßnahmen,					
106...das Vorhandensein von unqualifizierten Personales und mangelhaften Übermittlung des Wissens,					
107...eine Überbelastung der Lehrkräfte mit dem Lehrstoff,					
108...unzureichende Aufklärung des Fachpersonales über den Ablauf und Verlauf der Fortbildungs- und Entwicklungsmaßnahmen,					
109...fehlenden Bezug und Kontakt zu den Lehrunterlagen,					

(Ek-5):

**OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN FREKANS
DAĞILIMI (ANKARA)**

Önerme Numarası	Hiç katılmıyorum		Az katılıyorum		Orta derecede katılıyorum		Büyük oranda Katılıyorum		Tam Katılıyorum		$\bar{X}$ a
	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.	2	1,2	15	9,1	41	24,8	62	37,6	45	27,3	3,81
2.	2	1,2	20	12,1	38	23,0	64	38,8	41	24,8	3,74
3.	4	2,4	22	13,3	43	26,1	54	32,7	42	25,5	3,65
4.	2	1,2	21	12,7	40	24,2	69	41,8	33	20,0	3,67
5.	30	18,2	37	22,7	43	26,1	40	24,2	15	9,1	2,84
6.	24	14,5	33	20,0	57	34,5	32	19,4	19	11,5	2,93
7.	24	14,5	41	24,8	45	27,3	35	21,2	20	12,1	2,92
8.	2	1,2	11	6,7	51	30,9	63	38,2	38	23,0	3,75
9.	-	-	15	9,1	49	29,7	57	34,5	44	26,7	3,79
10.	4	2,4	23	13,9	53	32,1	51	30,9	34	20,6	3,53
11.	3	1,8	19	11,5	51	30,9	65	39,4	27	16,4	3,57
12.	4	2,4	7	4,2	47	28,5	61	37,0	46	27,9	3,84
13.	7	4,2	11	6,7	54	32,7	48	29,1	45	27,3	3,68
14.	-	-	10	6,1	47	28,5	63	38,2	45	27,3	3,87
15.	2	1,2	6	3,6	68	41,2	55	33,3	34	20,6	3,68
16.	2	1,2	10	6,1	55	33,3	65	39,4	33	20,0	3,71
17.	4	2,4	19	11,5	49	29,7	65	39,4	28	17,0	3,57
18.	13	7,9	19	11,5	62	37,6	44	26,7	27	16,4	3,32
19.	77	46,7	36	21,8	28	17,0	14	8,5	10	6,1	2,05
20.	12	7,3	42	25,5	52	31,5	40	24,2	19	11,5	3,07
21.	13	7,9	30	18,2	53	32,1	45	27,3	22	13,3	3,20
22.	18	10,9	25	15,2	57	34,5	41	24,8	24	14,5	3,17
23.	16	9,7	26	15,8	63	38,2	28	17,0	32	19,4	3,21
24.	21	12,7	28	17,0	53	31,8	31	18,8	32	19,4	3,15
25.	14	8,5	22	13,3	59	35,8	48	29,1	22	13,3	3,25
26.	16	9,7	24	14,5	61	37,0	30	18,2	33	20,0	3,50
27.	9	5,5	26	15,8	67	40,6	41	24,8	22	13,3	3,25
28.	13	7,9	30	18,2	55	33,3	43	26,1	24	14,5	3,21
29.	8	4,8	27	16,4	60	36,4	42	25,5	28	17,0	3,33
30.	8	4,8	36	21,8	65	39,4	26	15,8	30	18,2	3,21
31.	14	8,5	24	14,5	66	40,0	35	21,2	26	15,8	3,21
32.	5	3,0	24	14,5	67	40,6	45	27,3	24	14,5	3,36
33.	13	7,9	32	19,4	67	40,6	37	22,4	16	9,7	3,07
34.	8	4,8	30	18,2	65	39,4	43	26,1	19	11,5	3,21

35.	14	8,5	49	29,7	51	30,9	34	20,6	17	10,3	2,95
36.	6	3,6	28	17,0	34	20,6	31	18,8	64	38,8	3,73
37.	-	-	23	13,9	40	24,2	43	26,1	59	35,8	3,84
38.	4	2,4	17	10,3	38	23,0	44	26,7	62	37,6	3,87
39.	-	-	14	8,5	42	25,5	45	27,3	64	38,8	3,96
40.	-	-	14	8,5	45	27,3	46	27,9	60	36,4	3,92
41.	2	1,2	18	10,9	47	28,5	44	26,7	52	31,5	4,26
42.	4	2,4	25	15,2	42	25,5	48	29,1	44	26,7	3,63
43.	2	1,2	13	7,9	42	25,5	53	32,1	55	33,3	3,88
44.	5	3,0	14	8,5	47	28,5	38	23,0	61	37,0	3,82
45.	7	4,2	20	12,1	40	24,2	44	26,7	54	32,7	3,72
46.	2	1,2	18	10,9	43	26,1	44	26,7	58	35,2	3,84
47.	2	1,2	18	10,9	43	26,1	44	26,7	58	35,2	3,82
48.	5	3,0	24	14,5	36	21,8	35	21,2	65	39,4	3,79
49.	2	1,2	19	11,5	33	20,0	50	30,3	61	37,0	3,90
50.	11	6,7	14	8,5	40	24,2	45	27,3	55	33,3	3,72
51.	2	1,2	11	6,7	33	20,0	51	30,9	68	41,2	4,04
52.	-	-	13	7,9	29	17,6	46	27,9	77	46,7	4,13
53.	4	2,4	15	9,1	44	26,7	48	29,1	54	32,7	3,81
54.	4	2,4	17	10,3	44	26,7	53	32,1	47	28,5	3,74
55.	2	1,2	17	10,3	35	21,2	44	26,7	67	40,6	3,95
56.	5	3,0	11	6,7	50	30,3	47	28,5	52	31,5	3,79
57.	1	0,6	28	17,0	52	31,5	53	32,1	31	18,8	3,52
58.	1	0,6	15	9,1	42	25,5	54	32,7	51	30,9	4,19
59.	2	1,2	15	9,1	54	32,7	43	26,1	49	29,7	3,75
60.	5	3,0	15	9,1	59	35,8	50	30,3	36	21,8	3,59
61.	4	2,4	17	10,3	40	24,2	51	30,9	53	32,1	3,80
62.	4	2,4	20	12,1	44	26,7	52	31,5	45	27,3	3,69
63.	-	-	12	7,3	44	26,7	47	28,5	62	37,6	3,96
64.	4	2,4	7	4,2	29	17,6	48	29,1	77	46,7	4,13
65.	4	2,4	19	11,5	45	27,3	55	33,3	42	25,5	3,68
66.	-	-	11	6,7	53	32,1	57	34,5	44	26,7	3,81
67.	-	-	21	12,7	46	27,9	58	35,2	40	24,2	3,71
68.	5	3,0	9	5,5	47	28,5	48	29,1	56	33,9	3,85
69.	5	3,0	9	5,5	47	28,5	48	29,1	56	33,9	3,98
70.	2	1,2	13	7,9	35	21,2	52	31,5	63	38,2	3,67
71.	9	5,5	27	16,4	61	37,0	48	29,1	19	11,5	3,25
72.	5	3,0	9	5,5	52	31,5	70	42,4	29	17,6	3,66
73.	4	2,4	20	12,1	68	41,2	55	33,3	18	10,9	3,38
74.	6	3,6	22	13,3	70	42,4	52	31,5	15	9,1	3,29
75.	12	7,3	29	17,6	69	41,8	45	27,3	10	6,1	3,07
76.	-	-	12	7,3	33	20,0	57	34,5	63	38,2	4,04
77.	6	3,6	15	9,1	39	23,6	56	33,9	49	29,7	3,77
78.	3	1,8	19	11,5	44	26,7	71	43,0	28	17,0	3,62
79.	4	2,4	23	13,9	45	27,3	69	41,8	24	14,5	3,52

**OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞLERİNİN FREKANS
DAĞILIMI (STUTTGART)**

Önerme Numarası	Hiç katılmıyorum		Az katılıyorum		Orta derecede katılıyorum		Büyük oranda katılıyorum		Tamamen katılıyorum		$\bar{X}_s$
	(1)	(1)	(2)	(2)	(3)	(3)	(4)	(4)	(5)	(5)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.	-	-	5	5,7	25	28,4	41	46,6	17	19,3	3,80
2.	4	4,5	11	12,5	26	29,5	35	39,8	12	13,6	3,45
3.	-	-	23	26,1	43	48,9	10	11,4	12	13,6	3,13
4.	-	-	14	15,9	36	40,9	28	31,8	10	11,4	3,39
5.	-	-	16	18,2	37	42,0	31	35,2	4	4,5	3,26
6.	-	-	8	9,1	49	55,7	25	28,4	6	6,8	3,33
7.	-	-	6	6,8	46	52,3	34	38,6	2	2,3	3,36
8.	-	-	17	19,3	35	39,8	26	29,5	10	11,4	3,33
9.	-	-	15	17,0	40	45,5	23	26,1	10	11,4	3,32
10.	-	-	11	12,5	44	50,0	27	30,7	6	6,8	3,32
11.	2	2,3	9	10,2	39	44,3	35	39,8	3	3,4	3,32
12.	-	-	4	4,5	35	39,8	36	40,9	13	14,8	3,66
13.	1	1,1	7	8,0	44	50,0	23	26,1	13	14,8	3,45
14.	5	5,7	8	9,1	44	50,0	23	26,1	8	9,1	3,24
15.	5	5,7	9	10,2	60	68,2	10	11,4	4	4,5	2,99
16.	5	5,7	6	6,8	31	35,2	42	47,7	4	4,5	3,39
17.	-	-	16	18,2	36	40,9	30	34,1	6	6,8	3,30
18.	2	2,3	11	12,5	39	44,3	26	29,5	10	11,4	3,35
19.	12	13,6	12	13,6	39	44,3	21	23,9	4	4,5	2,92
20.	-	-	10	11,4	44	50,0	28	31,8	6	6,8	3,34
21.	2	2,3	6	6,8	55	62,5	21	23,9	4	4,5	3,22
22.	6	6,8	40	45,5	21	23,9	21	23,9	-	-	2,65
23.	8	9,1	21	23,9	41	46,6	13	14,8	5	5,7	2,84
24.	18	20,5	36	40,9	24	27,3	6	6,8	4	4,5	2,34
25.	13	14,8	20	22,7	47	53,4	8	9,1	-	-	2,57
26.	16	18,2	21	23,9	39	44,3	8	9,1	4	4,5	2,58
27.	4	4,5	27	30,7	31	35,2	26	29,5	-	-	2,90
28.	9	10,2	11	12,5	44	50,0	24	27,3	-	-	2,94
29.	4	4,5	9	10,2	45	51,1	30	34,1	-	-	3,15
30.	2	2,3	10	11,4	46	52,3	30	34,1	-	-	3,18
31.	3	3,4	5	5,7	32	36,4	32	36,4	16	18,2	3,60
32.	1	1,1	28	31,8	42	47,7	12	13,6	5	5,7	2,91
33.	2	2,3	12	13,6	37	42,0	31	35,2	6	6,8	3,31
34.	-	-	12	13,6	35	39,8	37	42,0	4	4,5	3,38
35.	-	-	10	11,4	48	54,5	26	29,5	4	4,5	3,27

36.	-	-	2	2,3	24	27,3	36	40,9	26	29,5	3,98
37.	-	-	4	4,5	26	29,5	34	38,6	24	27,3	3,89
38.	-	-	6	6,8	33	37,5	33	37,5	16	18,2	3,67
39.	-	-	6	6,8	29	33,0	35	39,8	18	20,5	3,74
40.	-	-	6	6,8	31	35,2	39	44,3	12	13,6	3,65
41.	-	-	10	11,4	31	35,2	35	39,8	12	13,6	3,56
42.	-	-	6	6,8	26	29,5	38	43,2	18	20,5	3,77
43.	-	-	6	6,8	24	27,3	36	40,9	22	25,0	3,84
44.	2	2,3	4	4,5	22	25,0	36	40,9	24	27,3	3,86
45.	2	2,3	4	4,5	26	29,5	36	40,9	20	22,7	3,77
46.	-	-	10	11,4	41	46,6	23	26,1	14	15,9	3,47
47.	-	-	10	11,4	41	46,6	17	19,3	20	22,7	3,53
48.	2	2,3	8	9,1	29	33,0	29	33,0	20	22,7	3,65
49.	-	-	6	6,8	20	22,7	34	38,6	28	31,8	3,95
50.	2	2,3	12	13,6	29	33,0	31	35,2	14	15,9	3,49
51.	-	-	8	9,1	41	46,6	23	26,1	16	18,2	3,53
52.	-	-	8	9,1	35	39,8	19	21,6	26	29,5	3,72
53.	-	-	6	6,8	24	27,3	36	40,9	22	25,0	3,84
54.	-	-	14	15,9	33	37,5	27	30,7	14	15,9	3,47
55.	-	-	8	9,1	41	46,6	17	19,3	22	25,0	3,60
56.	2	2,3	4	4,5	24	27,3	38	43,2	20	22,7	3,80
57.	2	2,3	8	9,1	24	27,3	36	40,9	18	20,5	3,68
58.	2	2,3	12	13,6	35	39,8	25	28,4	14	15,9	3,42
59.	-	-	12	13,6	29	33,0	35	39,8	12	13,6	3,53
60.	2	2,3	10	11,4	41	46,6	25	28,4	10	11,4	3,35
61.	-	-	6	6,8	31	35,2	37	42,0	14	15,9	3,67
62.	-	-	12	13,6	45	51,1	23	26,1	8	9,1	3,31
63.	-	-	6	6,8	31	35,2	35	39,8	16	18,2	3,69
64.	-	-	6	6,8	39	44,3	23	26,1	20	22,7	3,65
65.	-	-	8	9,1	35	39,8	29	33,0	16	18,2	3,60
66.	-	-	8	9,1	33	37,5	31	35,2	16	18,2	3,63
67.	-	-	10	11,4	41	46,6	21	23,9	16	18,2	3,49
68.	2	2,3	8	9,1	41	46,6	25	28,4	12	13,6	3,42
69.	-	-	8	9,1	37	42,0	23	26,1	20	22,7	3,63
70.	2	2,3	8	9,1	39	44,3	17	19,3	22	25,0	3,56
71.	2	2,3	6	6,8	28	31,8	36	40,9	14	15,9	3,63
72.	2	2,3	10	11,4	43	48,9	23	26,1	10	11,4	3,33
73.	-	-	12	13,6	31	35,2	33	37,5	12	13,6	3,51
74.	-	-	10	11,4	31	35,2	37	42,0	10	11,4	3,53
75.	-	-	10	11,4	37	42,0	33	37,5	8	9,1	3,44
76.	-	-	4	4,5	20	22,7	40	45,5	24	27,3	3,95
77.	-	-	2	2,3	28	31,8	30	34,1	28	31,8	3,95
78.	2	2,3	4	4,5	24	27,3	38	43,2	20	22,7	3,80
79.	-	-	6	6,8	26	29,5	36	40,9	20	22,7	3,80
80.	2	2,3	10	11,4	26	29,5	32	36,4	18	20,5	3,61

