

OKULUN YENİDEN YAPILANMASI

Doç.Dr.Kemal AÇIKGÖZ
Dokuz Eylül Üniversitesi
Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

ÖZET

Bu makalede, 1980'li yıllarda güncellik kazanan okul geliştirme, yeniden yapılandırma çalışmalarını ele alınmakta; değişme stratejileri, okulun değişmesinin çeşitli boyutları, okulun değişmesinde önderin rolü, okulun gelişim süreci içinde yeniden yapılanma kuramsal düzeyde tartışılmaktadır.

SUMMARY

The aim of this article is to provide a discussion on improving and restructuring schools-topics which became popular in 1980s. A theoretical discussion is given on changing strategies, dimensions of school change, rôle of the leader in school change and place of restructuring in school improvement process.

Yeniden Yapılanma: Karmaşık örgütlerin etkili biçimde çalışması dinamik bir dış çevreye uyum yapmalarına, aynı dinamizmi iç yapılarında da yakalayıp sürdürmelerine bağlıdır (Beckhard ve Harris, 1977). Bu bağlamda, eğitim sistemleri çeşitli ölçeklerde reform girişimlerine konu olabilmektedir. Bu değişme talebi politikacılardan, uzmanlardan, eğitimcilerden gelebilmektedir. Günümüzde dozu giderek artan değişmelerin yönü otoritelerden demokratik, donmuş bilgiden sürekli yenilenen bilimsel bilgiye, merkezcilikten yerelliğe doğrudur (Naisbit, 1982). Eğitimde değişme taleplerinin sürekli gündemde kalmasının birinci nedeni eğitimin toplumsal gelişmede anahtar rol oynayan bir konumda bulunması, ikinci nedeni ise eğitime dönük araştırmaların, teknolojinin, bilgi birikiminin büyük bir hızla artmasıdır. Özellikle öğretim tekniklerine, stratejilerine, programlara dönük hızlı gelişmeler bunların eğitim sistemine aktarılması çabalarını da beraberinde getirmekte; içeriğe dönük değişme talepleri eğitimin yönetsel ve örgütsel bakımdan yeniden yapılanmasını gündeme getirmektedir.

Yeniden yapılanmayı daha önceki değişme girişimlerinden ayıran en önemli özelliklerinden birincisi yeniden yapılanmanın öğrenci edimi üzerinde odaklaşmasıdır. Bunun arkasında tüm öğrencilerin en yüksek düzeye dek öğrenebileceği ve öğrenmesi gerektiği sayılısı yatmaktadır. İkinci özelliği ise, uzun soluklu, sistemli ve kökten değişmeler öngörmesidir (David, J.L. 1991).

Soruna farklı açılardan bakanların okulun yeniden yapılanmasından anladıkları farklıdır (English ve Hill, 1990).

Öğretmen sendikaları yeniden yapılanmayı öğretmenlerin sistemdeki ve okuldaki konumlarının güçlenmesi bunun karşısında da okul müdürlerinin yetkilerinin köklü değişikliklere uğraması olarak anlamaktadırlar. Sendikalar öğretmenin güçlenmesinin en önemli göstergesi olarak da her düzeyde daha çok karara katılmayı görmektedirler (Açıkgöz, 1984; English ve Hill, 1990).

Yeniden yapılanma için yasal reformlar yapılmanın isteyenlerin öncelikli hedefi okullardaki şişkin bürokrasiyi azaltmaktır. Bu grup yeniden yapılanmayı yönetimdeki belirsizliği azaltmak, iletişim kanallarını kısaltmak, okulların hizmet verdikleri kesimlerin isteklerine daha duyarlı olmaları olarak anlamaktadırlar (English ve Hill, 1990).

Düşünce üretme uzmanları okulların sosyal ilişkilerinin yeniden yapılanması gerektiği üzerinde durmaktadırlar. Bunlara göre okuldaki yöneten yönetilen rolleri kökten değişikliğe uğramalıdır. Okul yöneticisi yalnızca sembolik olarak görevini sürdürmeli, asıl işi okulun diğer üyeleri (özellikle öğretmenler yapmalıdır.

Eğitim kurulu üyeleri de yeniden yapılanmayı okulun çevreye açılmasını sağlayacak araç olarak görmektedirler.

Yeniden yapılanma en köklü en uzun erimli değişimleri öngörmektedir. Yalnızca tek alanda değil öğrenme ortamının her alanında değişmeyi öngörmektedir. Yalnızca sistem içi (okul düzeyinde) değil sistem dışında da değişimler olması gerektiği düşüncesini içermektedir (David J.L. 1981).

DEĞİŞME STRATEJİLERİ

English ve Hill (1990) değişme stratejilerini 2'ye ayırmaktadırlar: Gelişmeci strateji ve merkezi değişme stratejisi. Gelişmeci strateji yerel kaynaklara dayanmayı sorunlara çözüm getirmeyi öngören bir aşamalar dizisidir. Gelişmeci stratejiyi izleyen pek çok okul bir kurul oluşturmakta, bu kurulda diyalog-karar verme-uygulama-değerlendirme süreci geliştirmekte bunun yanında da okul düzeyinde sürekli olarak işleyen bir eylem araştırması süreci geliştirmektedir. Aşamaların başlangıcı sorunların farkına varmak sonuncusu ise ulaşılan yeni durumlarda da "kendini yenileme"yi son aşama olarak, açık uç olarak bırakmaktadır. Bu ulaşılan çözümlerin de sürekli gözden geçirilmesi ve gerektiğinde değiştirilmesi anlamına gelmektedir.

Merkezi değişme stratejisi ise, tek merkezden ve okulun dışından bir değişme yönergesinin belirlenmesini ve tek tek okullara uygulanmasını öngörür.

Yeniden yapılanma okul geliştirme için son zamanlarda kullanılan yeni addir. Yeniden yapılanma sonuçta öğrenci edimini yükseltmek amacıyla okulu bir bütün olarak ele alıp rolleri, yetki ve sorumlulukları yeniden oluşturmayı hedeflemektedir. Bu geniş kapsamlı uzun süreli, pek çok kişinin etkin katılımını gerektiren değişme girişimi genellikle aşağıdaki alanlardan birine dönük olmaktadır (Elmore, 1990).

- 1.Program ve öğretim alanındaki teknik değişimler.
- 2.Okulun hizmet verdikleri ile ilişkileri kapsayan sosyal/politik içerikli değişimler.
- 3.Daha işbirliğine dayalı bir işyeri yaratmak ya da öğretmenlerin okul yönetimine daha çok katılımını sağlamak amacıyla meslek yapısına dönük değişimler.

Okulu değiştirmek/geliştirmek/yeniden yapılandırmak amacına dönük yayınlar (Fuldan, 1990; Lezotte ve Levine, 1990; Slavin, 1983; Jahnsen ve Jahnsen, 1990; Barth, 1980; Goodlad, 1984 ve Glickman, 1990) tarandığında şu beş noktanın vurgulandığı gözlenmektedir (Joyce, 1991).

a.İşbirliği: Bir kısım yeniden yapılanma kuramcılarına göre, okulu geliştirebilmek için

öğretmenlerin somut okul problemlerini birlikte çözmeyi öğrenmeleri gerekir. Bunun için de öğretmenler sosyal ve mesleki bir grup olarak düşünülmesi, bir grup olarak işbirliği yapma yetenekleri geliştirilmelidir.

b.Araştırmaya Önem Verme: Okulu geliştirme için ikinci yolu araştırma bulgularını öğretmenleri sunmaktır (Lezotte ve Levine, 1990). Öğretmenlerin, mesleki sorunların çözümünde araştırma bulgularının önem taşıdığını düşündükleri sayısına dayanır.

c.Okula İlişkin Verilerin Eksiksizliği: Okulda gerçekleşen işlerin ve gelişmelerin biliniyor olması ve öğretmenlerce paylaşılması önemli bir okul geliştirme yoludur. Notlara, disipline mezunlara, devama, öğretim yöntemlerine, okuma-yazma alışkanlıklarına vb. ilişkin sürekli ve yoğun bilginin varlığı ve öğretmenlerce paylaşılması gerekir.

d.Programa İlişkin Girişimler: Belirli bir okul düzeyinde programları değiştirmek yeni programlar geliştirmek de bir okul geliştirme yaklaşımıdır.

e.Öğretime İlişkin Çalışmalar: Bu yaklaşım öğretim üzerinde odaklaşmayı ve personelin işbirliği yapmasını öngörür. Öğretme becerileri (Brophy ve Good, 1986), öğretim modelleri, işbirlikli öğrenme (Açıkgöz, K.Ü., 1992; Johnson ve Johnson, 1990; Slavin, 1990) uzman öğretmen biçimleri, düşünme becerileri gibi öğretimsel kavram ve yaklaşımları geliştirerek okulu geliştirmek önemli bir yeniden yapılanma yaklaşımıdır (Joyce, 1991). Bu yaklaşım öğretme becerileri ve stratejilerinden yola çıkar fakat uygulamaya dönüştürülür. Pek çok okulda ya da kursta öğretime ilişkin yeni bilgi ve stratejilere ulaşmak amacıyla kuramsal bilgilerin ve araştırma bulgularının, uygulama alanına sokulduğu, somutlaştırıldığı, denendiği gözlenmektedir.

Okulu geliştirmek, yeniden yapılandırmak açısından tüm yaklaşımlar birbiriyle ilişkilidir. Birine öncelik vermek demek diğerlerini de dikkate almayı, kullanmayı gerektirmektedir. Fakat bunların içinde uygulamaya en çok dönüştürülen ve diğer yaklaşımlarla en sıkı bağı olan yaklaşım öğretime ilişkin çalışmalarla okulu yeniden yapılandırma yaklaşımıdır.

DEĞİŞME İÇİN GEREKEN BİLGİ

Her değişme diğerlerinden farklı miktar ve yoğunlukta bilgi gerektirir (English ve Hill, 1992). Yalnızca var olanı sürdürmek gerektiğinde rutin işleyişe ilişkin bilgiler gerekir.

Küçük adımlarla değişme hedefleniyorsa az miktarda bilgi yeterli olur. Adım adım yürüdüğü için en güvenilir yaklaşımdır. Bir hata yapıldığında genellikle yalnızca yapıldığı adımı bozar. Tüm programı tehlikeye atmaz. Buna karşılık derin ve büyük ölçekli sorunlara eğilmemesi küçük adımlarla değişme yaklaşımının önemli bir kusurudur.

Geniş ölçekli değişme ise büyük çapta bilgi gerektirir.

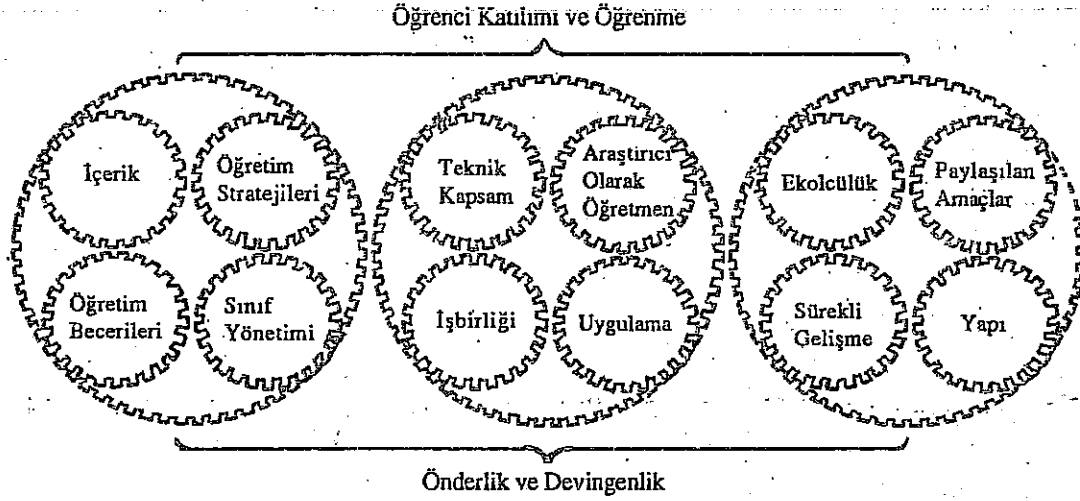
OKUL DÜZEYİNDE BÜTÜNSEL DEĞİŞME

Okulların gerçekten değişmesi ancak değişmeye inanan bireylerin kendi karar verme alanlarında gerçekleştirecekleri adımlarla mümkün olur (Barth, 1990). Değişme öncelikle içeridekilerin çabalarına bağlı bir süreçtir. Dıştan gelen değişme talepleri çoğu kez benimsenmediği için, tepkiyle karşılandığı için başarısızlığa uğrayabilmektedir (English ve Hill, 1990). Okulun yeniden yapılandırılması için sorunun okul bağlamında ele alınması gerekir. Ancak bu, okulun dışındaki değişimle ilişkili faktörleri görmeyi engellememelidir.

Fullan, Bennett ve Bennett (1990). Okulu geliştirmeyi yeniden yapılandırmayı bir sistem bütünlüğü içinde ve parçaların birbirini etkilemesi biçiminde ele almaktadırlar. Çizelge 1'de bu yaklaşım şematik olarak yer almaktadır.

Çizelge 1

Sınıf ve Okul Geliştirme İçin Karşılaştırmalı Bir Çerçeve*



*Kaynak Fullan, M.G., B.Bennett ve C.Rolheiser-Bennett. (1990). "Linking Classroom and School Improvement." *Educational Leadership*. 47,7: 38-42.

Bir iş yeri olarak okulda ve bir meslek olarak öğretimde birbiriyle bağlıdır. Bu bağlar eğitim reformu için güçlü bir yön göstericidir.

OKULUN DEĞİŞMESİNDE ETKİLİ OLAN ETKENLER

Bradley (1985) çevredeki geleneklerin değişmeyi sınırlandırıcı bir gizilgücü olduğunu belirtmektedir. Gelenekler informal yapıdadırlar, akıllı yürütmelerle engellenemezler. Oldukları gibi kabul edilmişlerdir. Bu durum okul yöneticisinin çevrenin geleneklerini tanıyarak değişme programında onların hangi yanlarından yararlanacağını kestirmeye yöneltmelidir. İkinci olarak da, okul yöneticisi daha yavaş işleyen bir yola yönelebilir: Gelenekleri tanıyarak onları tartışmaya açmak. Böylece, bazı gelenekleri değiştirerek değişme için daha uygun bir ortam yaratmak olanaklı hale gelebilir.

Okulun değişmesini etkileyen bir etken de örgütsel amaçların miktarı ve netliğidir. Genellikle okullar dışardan gelen isteklere karşı tepkicidirler. Okula dışarıdan yönetilecek, değişmeye ilişkin çok geniş amaç ve beklentilerin varlığı katı bir savunmaya yol açarak planlı değişme çabalarını baltalayıcı bir etki yapabilir.

Okulun programlarını farklı dönemlerde ele almak gerekir. Kurumsal ve kişisel yüklenmeler, örgüt ve kaynaklar, personelin rolü öğrenenler ve çıktı farklı düzeyler olarak ele alınmalıdır. Farklı bir çıktı almak istiyorsak önceki basamaklarda gerekli değişiklikleri uygulamamız gerekir (English ve Hill, 1992).

Değişmede dikkate alınması gereken bir etken de kişilerdir. Değişme, özünde kişilerin değişmesidir. Örgütteki en alt düzeydeki çalışanların bile bir kontrol alanı vardır. Değişmeyi yürürlüğe koyan okul müdürü kişilerin buldukları konumla ilgili kontrol alanlarını, karar verme olanaklarını en üst düzeye

çıkarak değişmeye katkıları artırabilir. Her bireyin farklı gereksinim ve güdülere vardır. Müdür okulundaki çalışanların bu özelliklerini bilmekle onların değişmeye destek olacak özelliklerini yakalayabilir. ayrıca, bireylerin başarılarının ödüllendirilmesi de değişme programına katkıları artıran bir etkidir.

YENİDEN YAPILANMADA OKUL YÖNETİCİSİNİN ROLÜ

Okul müdürü okulda uygulanmakta olan programın önderidir. Birçok durumda onun olayları ele alış biçimi, sorunları çözme (ya da çözme) yönündeki girişimleri okulun bütününe, doğrudan ve derinden etkiler. Okul müdürü eğer bu denli önemli bir sorumluluk taşıyorsa bu sorumluluğu uygun kontrol yetkisini de taşıması gerekir. Ancak kontrolün bugünkü anlamı karar vermeyi (hem karar verme sürecini, hem de sonucul kararları) paylaşmaktır. Personel üzerinde kontrol yetkisi olan bir müdürün yetkisini bu biçimde kullanması demek işlevsel olarak yönettiği insanların önünde fakat onların tasviplerini almış bir insan olması demektir.

Bir okuldaki programın işlevi öğretim üzerinde odaklaşmak ve öğretimin farklı boyut ve parçalarını birbirini bütünlük hale getirmektir. Bu nokta öğretmenlerin ne yaptıklarının anlamını kavramalarını ve öğrenme-öğretme sürecini yordamalarını sağlar. Eğer okulların ne yapacağı bilinmiyorsa sorumlu da tutulamazlar. Sorumluluk ve ne yapacağını bilmek (ne yapacağına karar verebilmek) kamusal güven ve yükümlülüğün anahtarlarıdır. Yalnızca romantikler ve okulun devlet kontrolünde olmasını ve devletçe finanse edilmesini kabul etmeyenler bu görüşe karşı çıkarlar (Giroux, 1988).

Program önderi olarak okul müdürü okulun amaçları, başarı göstergeleri ve eğitimsel çıktılarla ilgili şu temel soruları sormalıdır (English ve Hill, 1990; David, 1991).

1. Öğrencilerin neleri bilmesini ve neleri yapabildiğini istiyoruz? Öğrencilerden neler bekliyoruz? Beklentilerimizin yazılı dayanağı var mı? Bizim beklentilerimizle ana-babaların ve öğrencilerin beklentileri arasında bir uygunluk var mı? Uygunluk yoksa neden?

2. Öğrencilerin bunları bilebilmeleri ve yapabilmeleri için ne tür öğrenme yaşantılarından geçmeleri gerekir? Başarı ve başarısızlık göstergeleri nelerdir?

3. Okulları bu yaşantıları gerçekleştiren yerler haline getirmenin bedeli nedir?

4. İstenen sonuçlara ulaşılmasından kim sorumludur?

5. Okulun öncelikli amacı nedir?

Okul müdürü elindeki bilgiyi insanları güdüleme, yüreklendirme, düşünceleri eyleme geçirme için okuldaki yaşamsal bağlantıları kurabilmelidir. Bu bağlantıları doğru biçimde kurabilmek için müdür şu sorular üzerinde düşünmelidir? (English ve Hill; 1990).

a. Öğrenciye ilişkin çıktılarla program arasında bağ nasıl? Programın en duyarlı noktaları hangileridir? Bu noktalar nasıl işlenmelidir?

b. Programlarda değişiklik yapmak için en olası kişiler kimlerdir. Değişmede rol almayı isterler mi? Onları bu işe nasıl katabilirim?

c. Yazılı program düşündüğümüz gibi mi?

d. Sınavlarımız ve sınav araçlarımız doğru ölçümler yapmamıza olanak veriyor mu?

James MacGregor Burns (1978) iki tür önderlik belirlemektedir. İşlemci önderlik ve dönüşümsel önderlik. İşlemci önder dışsal ve temel güdü ve gereksinimler üzerinde odaklaşır. Önder ve izleyenler gereksinim ve hizmetlerini değiş tokuş yaparlar. Örgüte ilişkin ortak ve paylaşılan noktalar olmadığı varsayılır. Önderin istek ve gereksinimleri izleyenlerin istek ve gereksinimleriyle dengelenir. İyi işe iyi ücret ödemek esastır. Dönüşümsel önderlikte ise, tersi söz konusudur. Önderle izleyenler arasında paylaşılan ortak amaçlar vardır. İçsel, yüksek düzeyli güdü ve gereksinimler üzerinde durulur (Sergiovanni, 1990).

Çizelge 2'de Burns'ün temelde 2'ye ayırdığı önderlik okulu geliştirmedeki yerleri açısından birbirini izleyen dört basamak halinde ele alınmaktadır. Değiş tokuş, inşa etme ve bağlama olarak önderlikler okulu geliştirmede basamaklı bir yükselmeyi ifade ederler. Değiş tokuş, bazı şeyleri başlatmak için itme gereksinimini karşılar. İnşa edici önderlik yüksek düzeyli gereksinimleri karşılamada ve belirsizlikle başa çıkınada gerekli olan desteği sağlar. Bağlama beklentilerin ardında yatan edim ve bağlılık için gerekli esnhi sağlar. Koruyucu olarak önderlik ise okulu geliştirmede son basamaktır. Gelişmeleri rutin işlemlere dönüştürerek yeni proje ve başlangıçlar için çalışanların enerjisini ve çabasını korur.

Eğitim yöneticisinin, okulda sistimli, amaçlı, uzun erimli, kalıcı değişimler gerçekleştirebilmek için dikkate alınması gereken noktalar şöyle sıralanabilir:

1. Uzun dönemli bir değişme stratejisi olmalı, okulla çevre arasında güçlü bir iletişim bağı kurulmalıdır.

2. Bir değişme programının tam uygulanabilmesi ve çıktılar alınması 3-5 yıl sürer. Bu süreçte okulla ilgili olan herkesin rol alması ve sorumlu olması değişmenin başarıya ulaşma şansını artırır.

3. Planlı değişmede okul müdürünün rolü bilgilendirme, güdüleme ve önderlik etmedir.

4. Okul müdürü her bireyin yetki ve kontrol gereksinimini tanımalı ve desteklemelidir.

5. Bilgi ve planlar herkese açık olmalıdır.

6. Müdür bireysel gereksinimleri ve güdüleri anlamaya çalışmalı, başarıyı ödüllendirmelidir.

Çizelge 2'de önderlik basamakları ve okul geliştirme şematik olarak yer almaktadır.

Önderlik Basamakları ve Okul Geliştirme*

Önderlik Tipi	Önderlik Biçemi	Okul Geliştirme Basamakları	Önderlik Kavramları	Önderi İzleyenlerin Katılımı	Karşılanan Gereksinimler	Etkiler
İşlemci Önderlik	"Değiş tokuş eime" olarak önderlik	Başlama (time) insan gereksinim ve çıkarlarını karşılıkli değiş tokuş eime bağımsız (önder ve izleyen) fakat örgütsel olarak ilişkiili amaçların doyurulmasına olanak verir.	Yönelim becerileri Önderlik biçemi Durumsal kuram Akışveriş kuramı Amaç-yol kuramı	Hesaplanmış	Fiziksel Güvenlik Toplumsal Benlik	Pazarlık yapan taraflara dayalı sürekli edim "para kadar iş"
Dönüşümsel Önderlik	"inşa etme" olarak önderlik	Beirsizlik (el yordamıyla arama). İnsan güzelligini yükseltmek, yüksek düzeyli gereksinimleri karşılamak, önderi ve izleyenleri yüksek düzeyli bağlılık ve edime güdüleyen beklentileri yükseltmek	Güçlenme Sembolik Önderlik "Karızma"	İçsel	Sayı Uzmanlık Özerklik Öz-gerçekleştirim	Edim ve bağlılık dışsal koşulların etkisinde sürükliliğe sahiptir. Her ikisi de nicelik ve nicelik beklentilerinden ayrı olarak sürüklidir.
"Bağılama" olarak önderlik.	Dönüşümsel (yarıp geçme) örgütsel amaçları paylaşmaya olanak veren farkındalık ve bilinçliliği yükseltmek. Önderi ve izleyenleri aynı moral birleştirmek.		Kültürel önderlik Moral önderlik Sözleşme İzleyicilik İnşa eime		Moral	Amaç Anlam Önem
"Koruma" olarak önderlik	Ruinileştirme (Uzaktan kontrol) Ayrılmaz bir parçası gibi gelişmeleri rutin işlemlere çevirmek. Okulun gereksinimlerini yönetmek. Hizmette olmak. Deęerleri korumak.				Otomatik	Tüm gereksinimler

*Kaynak: T.J.Sergiovanni (1990). "Adding Value to Leadership Gets Extraordinary Results", Educational Leader hip, 47:8, ss.25.

Çizelge 3

Bir Okulu Yeniden Yapılandırmak İçin Gelişimsel Bakamaklama Planı*

Etken	Gözetimci Okul	Etkili Okul	Yeniden Yapılanan Okul
Kavramsal dayanak	Bilimsel yönetim	Etkililik araştırmaları	Z kuramı; ana dođrultular; bilgi toplumu
Örgüt	üçgen örgüt düzlemi; müdür en önde; öğretmenler en altta.	müdürün ve tek tek öğretmenlerin ilişkili olduğu ortak kurul	Müdür ve öğretmen kurulu öğretim takımlarıyla ilişkili bunlar da öğrenenler ve anababaları ile ilişkili; okul komiteleri; okul bir takım olarak alınır.
İletişim	tek yönlü; biçimsel öğretmen toplantıları ve bilgi paylaşımı; tek tek öğretmenlere ya da anababalara müdürden iletişim	tek yönlü yönetilen; önderin başlatıldığı ve dönüt istediği iletişim.	grup, kurul, bireyler ve müdür arasında öneri ve sorunlar için iki yönlü dikey iletişim; eşit düzeyli işleri yapanlar arasında iki yönlü yatay iletişim.
Karar verme	Otoriter önder; önderlik rolü tek kişide.	kişisel görüşüyle ikna eden, öğreten, iknacı lider; liderlik esas sayılır	Başkalarında liderlik yaratan değişen lider; pek çok liderlik rolü katılanlar arasında paylaşılmıştır.
Müdürün rolü	Sevk ve idareci programı etkili ve yeterlice uygular, kontrolcü tarz	Öğretim lideri; öğretimde mükemmellik, programın sıralılığı ve başarı beklentisi, kontrolcü-problem çözücü tarz.	Personel için yeni programlar, fırsatlar ve tanınlar keşfeder; destekçi-problem çözücü-grup lideri-kontrolcü biçimde fırsatçı tarz
Personel seçimi	Müdür ya da merkezi büro görüşür ve seçer.	Araştırmaya dayalı seçme ölçütleri amaçları sergilenir; müdür ya da merkez büro seçer.	Okul komitesi başvuruları inceler; müdür başvuruları eler; öğretim takımı (zümre) iş ilişkileri açısından görüşme yapar ve seçtiklerini önerir.
Öğretimin denetimi	Eğitim üst yönetiminin kurallarına uygunluđu deđerlendirici denetim	Başarılı sonuçlar üretmek amacıyla klinik denetim ve teknik gelişme	Çocukların gözlenmesi ve danışma; Yeni öğretmenlere rehberlik.
Öğretme	Öğretmek anlatmaktır.	Öğretme etkili anlatmaktır. Tamlik için geniş grup ve yönlendirme; iletişim ve kavram gelişiminde teknik beceri	Öğretme, etkili anlatma, gösterme; rehberlik etme, gruplama araya girme ve alıştırma yapırma rolleridir.

*Kaynak: English, F.W. ve Hill, J.C. (1990). **Restructuring: The Principal and Curriculum Change: A Report of the NASSP Curriculum Council, National Association of Secondary School Principals**, s.13-15.

Çizelge 3'ün devamı

Etken	Gözetimci Okul	Etkili Okul	Yeniden Yapılanan Okul
Program	disipline dayalı; ayrı alanlar; ders kitabına yönelik	amaca dayalı; ayrı alanlar; yetkin (tam) çıktıların doğrusal sıralanması	kişisel, mesleksel amaçların ve sorunların çoğul temelli olması; ayrı ayrı ve bütüncel alanlar; becerilerde ve soruna dönüşümlükte ustalık; kişisel ve toplumsal ilişkililik.
öğrenen rolü	dinle, hatırla, tepkide bulun, nazik ol, zamanında ol, okulda bulun	dinle, görevini yap, temel becerilerde ustalaş, eksiklerini gider, standart testlerde edimini göster.	amaçlara sahip ol, temel becerilerde ustalaş, bulmayı örgütlemeyi ve bilgiyi uygulamayı öğren; sorunların çözümünü ara.
evdeki okul	anababa sözde vardır ve okulda destek oyu verir.	Anababanın öğrenci ödevleri ve başarısı için yüksek beklentisi vardır; okulun öğretim programının gönüllü destekçisidir.	Anababa yüksek, sözel, sosyal ve mesleki amaçlar çevresi yaratır; Veli, öğrenen-öğretmen-veli takımının eş üyesidir. Veli okulun yüzyüze olduğu sorunlara ilişkin politika üretmek üzere okul komitesine katılır.
finans	personel ve binalar için bütçe geçmiş gereksinimlere bakılarak belirlenir.	Bütçe öncelikleri gereksinim değerlendirme ve okul etkililik planının hedeflerine göre oluşturulur.	Bütçe personel değişikliğine göre okul düzeyinde belirlenir. Velilerin seçimi ile belirlenen belge desteği; yarışmalı ödüller, öğrenmeye ve programın çıktılarına göre bütçe
sorumluluk	Gözetimci göstergeler; örnk: sessiz sınıflar, kurallı hareket, nazik ve sorumlu davranış; temiz binalar ve fonların etkili kullanımı	Okul etkililiğinin göstergeleri; örn: düşük düzeyde okuldan atılma, yüksek devam, standart test puanlarının yükselmesi; her yıl çeşitli seçkin ulusal yarışmalarda yarı finalistler çıkarılma ve burslar alma.	Öğrenen etkililiğinin göstergeleri: araştırma ve ilişki kurma becerilerinden test edilen ölçütlerde yetkin beceri; sosyal, çevresel hizmetlere katılma; iş ve meslek amaçları.

OKUL TİPİ VE DEĞİŞME

English ve Hill (1990) yeniden yapılanmayı geleneksel/gözetimci okul tipinden başlayan, evrimleşerek gelişen bir sürecin son hakları olarak görmekte ve üç tip okulun (gözetimci, etkili, yeniden yapılanmış) taşıdığı özellikleri Çizelge 3'deki gibi belirlemektedirler.

YENİDEN YAPILANMA SÜRECİNİN DOĞURGULARI

Okul geliştirme, değiştirme, yeniden yapılandırma tartışmalarının başlaması, bu doğrultuda bazı değişimleri gerçekleştirilmesi uyarıcı olmuştur. Çevre politikacılar, eğitimciler sorun üzerinde tartışmaya başlamıştır. Gizli kapaklı birşey kalmamıştır.

Değişme açısından bakıldığında, gözetimci okulun hiç değişme göstermediği; etkili okulun az riskli, kontrol edilebilir değişimlere yöneldiği; yeniden yapılanan okulun ortak önderliğe, geniş bilgi paylaşımına dayanan risk oranı yüksek, köklü sistem değişikliklerini içerdiği gözlenmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. (1984). *Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Açıkgöz, K.Ü. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram/Araştırma/Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within*. San Fransisco: Josey-Bass Publishers.
- Beckhard, R. ve R.T.Harris. (1977). *Organizational Transition: Managing Complex Change*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Brophy, J. ve T.Good (1986). "Teacher Behavior and Student Achievement." Bulunduğu eser: *Handbook of Research on Teaching*, 3. basım, editör M. Wittrock. New York: Macmillan Publishing Co.
- David, J. L. (1991). "What It Takes to Restructure Education", *Educational Leadership* 48,8: 11-15
- Elmore, R. (1990). "On Changing the Structure of Public Schools", Bulunduğu Eser: *Restructuring Schools*, editör R.Elmore. Oakland, Calif.: Josey-Bass.
- English, F.W. ve J.C. Hilli (1990). *Restructuring: The Principal And Curriculum Change*. A Report of the NASSP Curriculum Council, Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Fullan, M.G. (1990). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

- Fullan, M.G., B.Bennett ve C.Rolheiser-Bennett. (1990). "Linking Classroom and School Improvement", **Educational Leadership** 47, 8: 13-19.
- Glickman, C.D. (1990). "Open Accountability for the 90s: Between the Pillars." **Educational Leadership** 47,7: 38-42.
- Goodlad, J. (1984). **A Place Called School**. New York: McGraw Hill.
- Johnson, D.W. ve R.T.Johnson. (1990). **Cooperation and Competition: Theory and Research**. Edina, Minn.: Interaction Book Company.
- Joyce, B.R. (1991). "The Doors to School Improvement", **Educational Leadership** 48,8: 59-62.
- Lezotte, L. ve D. Levinc. (1990). **Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice**. Madison, Wis.: National Center for Effective Schools Reserach and Development.
- Naisbitt, J. (1982). **Megatrends: Ten New Directions Transforming Our Lives**, New York: A Warner Communications Company.
- Sergiovanni, T.J. (1990). "Adding Value to Leadership Gets Extraordinary Results" **Educational Leadership** 47,8: 23-27.
- Slavin, R.E. (1983). **Cooperative Learning**. White Plains, N.Y.: Longman, Inc.
- Slavin, R.E. (1990). **Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.