

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**İLKÖĞRETİM MÜFREDAT LABORATUVAR OKULLARININ
OKUL GELİŞTİRME SÜRECİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

İdris ŞAHİN

2006

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**İLKÖĞRETİM MÜFREDAT LABORATUVAR OKULLARININ
OKUL GELİŞTİRME SÜRECİ AÇISINDAN İNCELENMESİ**

İdris ŞAHİN

**Danışman
Prof. Dr. Kemal AÇIKGÖZ**

**İZMİR
2006**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “İlköğretim Müfredat Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi” adlı çalışmamın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım yapıtların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara gönderme yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih

04 / 07 / 2006

İdris ŞAHİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Münevver Yalçınkaya



Üye (Danışman) Prof. Dr. Kemal Aşıköz



Üye Yard. Doç. Dr. Yunus R. Zoraloğlu



Üye Yard. Doç. Dr. Yaşar Yavuz



Üye Yard. Doç. Dr. Necip Beyhan



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

..05 / 07 / 2006

Prof. Dr. Sedat GİDENER

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Okul geliştirme çalışmaları 1980’li yıllardan başlayarak yaygınlaşmasını sürdürmüştür. Türkiye’de, “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında geliştirilen, “Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli” bir okul geliştirme projesi olarak 1990’lı yılların ortasında uygulamaya konulmuştur. Bu araştırma, ilköğretim düzeyinde müfredat laboratuvar okulları uygulamasında sürecin nasıl işlediğini ortaya koymayı hedeflemiştir.

Bir okul geliştirme çalışmasının başarıya ulaşması için, okulla ilgili tüm öğelerin etkin katılımının sağlanması önem taşımaktadır. Takım ya da ekip çalışmasının başarılı bir şekilde yürütülmediği bir projenin başarıya ulaşma olasılığı, planlama dışı veya program hedeflerinin dışındaki etkenlere bağlı olacaktır. Araştırmada ilköğretim müfredat laboratuvar okullarında ekip çalışmasının gerçekleştirilmediği gözlenmiştir. Ayrıca araştırmada, müfredat laboratuvar okullarının fiziki durumu ve donanımı, modelde öngörülen standartlarla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Okullarda yönetim sürecinin işleyişi, öğretmen geliştirme çalışmaları, okul iklimi, öğrenci başarısı ve okul-veli işbirliğine yönelik önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın yapılması ve araştırma raporunun yazılması sırasında pek çok kişinin olumlu katkı ve yardımı olmuştur. Bu kişilerden bazılarını burada anmaktan mutluluk duyacağım.

Öncelikle, görüşme önerimi kabul eden ve görüşme için zaman ayırıp sorularımı içtenlikle yanıtlayan okul yöneticileri, öğretmenler, ilköğretim müfettişleri, formatör öğretmenler ile öğrenciler ve velilere teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında yardım ve desteğini gördüğüm, fikirlerine başvurduğum Yrd. Doç. Dr. Yunus Remzi Zoraloğlu’na, Tez izlemelerdeki öneri ve fikirleriyle çalışmanın şekillenmesinde katkısı olan Yrd. Doç. Dr. Necip Beyhan’a, günlük konuşmalarımızda fikirleriyle ve İngilizce’de karşılaştığım güçlükleri aşmada sürekli yardım aldığım Yrd. Doç. Dr. Uğur Altunay’a, görüşme formlarının

oluşturulmasında ve istatistiksel işlemlerde destek aldığım Yrd. Doç. Dr. Yaşar Yavuz'a, yine görüşme formlarının oluşturulmasında katkısını aldığım Yrd. Doç. Dr. Namık Öztürk ve araştırma görevlisi Necla Fırat'a içtenlikle teşekkür ederim.

Çalışma azmi ve üretkenliğiyle hep örnek aldığım, gereksinim duyduğça görüş ve önerilerine başvurduğum hocam, Kamile Açıkğöz'e ne kadar teşekkür etsem azdır.

Uzun süren çaba ve yoğun emek sonucunda ortaya çıkan bu araştırma boyunca, büyük bir sabır ve güvenle beni destekleyen sevgili eşim Akkız'a ve bilgisayarını paylaşamadığımız biricik kızım Helin'e sonsuz sevgi ve saygıyla teşekkür ederim.

Gerek lisans, gerek yüksek lisans, gerekse doktora öğrenciliğimde hocam olan; düşünce ve önerileriyle akademik yaşamımda yol gösterici ve yönlendirici rol oynayan; sürekli olarak yardım, destek ve güvenini gördüğüm tez danışmanım Kemal Açıkğöz'e teşekkür etmenin yeterli olmadığı kanısındayım.

Buca, Haziran 2006

İdris ŞAHİN

İÇİNDEKİLER

Yemin Metni	11
Değerlendirme Kurulu Üyeleri	111
Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	1V
Önsöz	V
İçindekiler	VII
Tablolar Listesi	X1
Özet	X11
Abstract	XIV

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Eğitimde Değişim Talebi	4
Türkiye Eğitim Sisteminin Değişme Gereksinimi	7
Araştırmanın Amacı ve Önemi	10
Problem Cümlesi	12
Alt Problemler	12
Sayılıtlar	13
Sınırlılıklar	13
Tanımlar	13
Kısaltmalar	14

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	16
Değişme ve Gelişme	16
Değişim Sürecine İlişkin Varsayımlar	17
Değişme ve Okul	19
Etkili Okul	22

Etkili Okulların Özellikleri	23
Etkili Okul Araştırmalarına Yöneltilen Eleştirileri	25
Sistem Reformu	26
Okul Geliştirme	29
Okul Geliştirme Sürecinde Etkili Olan Etkenler	31
Okulun Fiziki Yapısı ve Donanımı	33
Okul Yönetimi	34
Okul İklimi	37
Öğretmen Geliştirme	40
Öğrenci Katılımı ve Akademik Başarı	42
Okul-Veli İlişkisi	45
Okul Geliştirme Yaklaşımları	47
Okula Dayalı Yönetim	49
Okul Geliştirme Yaklaşımlarını Birleştirme	53
Okul Geliştirme Stratejileri	54
Bir Okul Geliştirme Projesinin Aşamaları	55
Okul Geliştirme Programlarını Sınıflama	56
Okul Geliştirme Modellerinin Ortaklaştıkları Noktalar	57
Okul Geliştirme Çalışmalarına Yöneltilen Eleştiriler	59
Türkiye’de Okul Geliştirme	60
Milli Eğitimi Geliştirme Projesi MLO Modeli	60
Müfredat Laboratuvar Okullarının Seçiminde Kullanılan Kriterler	61
MLO Gelişim Planı Süreci Basamakları	62
MLO Modelinin Getirdiği Yeni Yaklaşım	63
Toplam Kalite Yönetimi	63
Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi	65
Müfredat Laboratuvar Okullarının Özellikleri	67
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	70
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	82

BÖLÜM III

YÖNTEM	89
Araştırmanın Modeli	89
Evren	89
Örnekleme	90
Örneklemede Yer Alan Okul Müdürlerinin Kişisel Özellikleri	94
Örneklemede Yer Alan Müdür Yardımcılarının Kişisel Özellikleri	95
Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	96
Örneklemede Yer Alan Formatör Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri.....	97
Örneklemede Yer Alan İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Özellikleri ..	98
Örneklemede Yer Alan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri	98
Örneklemede Yer Alan Velilerin Kişisel Özellikleri	99
Veri Toplama Araçları	100
Veri Toplama	101
Veri Çözümlemesi	103

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR	106
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	106
Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	120
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	162
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	181
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	200
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	209
Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum	218

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER	230
Sonuçlar	230
Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	230

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	233
Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	237
Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	240
Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	243
Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	244
Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	245
Öneriler	247
Uygulayıcılar için Öneriler	247
Araştırmacılar için Öneriler	252
KAYNAKÇA	254

EKLER :

1. İzin Yazısı
2. Okulun Fiziki Durum ve Donanımı Formu
3. Yönetici Görüşme Formu
4. Öğretmen Görüşme Formu
5. Formatör Öğretmen Görüşme Formu
6. İlköğretim Müfettişi Görüşme Formu
7. Öğrenci Görüşme Formu
8. Veli Görüşme Formu
9. Kütüphane Gözlem Formu

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. ABD’de 1980-2000 Döneminde Yapılan Eğitim Reformlarını Sınıflama.	28
Tablo 2. Müfredat Laboratuvar Okullarının Özellikleri	68
Tablo 3. Örneklem seçilen Okulların Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci sayıları	92
Tablo 4. Örneklemde Yer Alan Okul Müdürlerinin Kişisel Özellikleri	98
Tablo 5. Örneklemde Yer Alan Müdür Yardımcılarının Kişisel Özellikleri	99
Tablo 6. Örneklemde Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	100
Tablo 7. Örneklemde Yer Alan Formatör Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri	101
Tablo 8. Örneklemde Yer Alan İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Özellikleri	102
Tablo 9. Örneklemde Yer Alan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri	102
Tablo 10. Örneklemde Yer Alan Velilerin Kişisel Özellikleri	103
Tablo 11. Müfredat Laboratuvar Okullarının Fiziki Durumu ve Donanımı	111
Tablo 12. 2004 LGS Sınav Sonuçlarına Göre Okulların Başarı Durumu	215
Tablo 13. MLO ve MLO Olmayan Okulların LGS’de Elde Ettikleri Başarı Oranlarına Göre “t” Testi Sonuçları	216
Tablo 14. Okulun Bulunduğu SED’e Göre, Hem MLO, Hemde MLO Olmayan Okulların Alt SED’de Bulunan Okullar ile Orta-üst SED’de Bulunan Okulların LGS Başarı Oranlarına Göre “t” Testi Sonuçları	217
Tablo 15. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre MLO’ların LGS’de Elde Ettikleri Başarı Oranlarına Göre “t” Testi Sonuçları	218
Tablo 16. 2005 OKS Sonuçlarına Göre Okulların Başarı Durumu	219
Tablo 17. MLO ve MLO Olmayan Okulların OKS’de Elde Ettikleri Başarı Oranlarına Göre “t” Testi Sonuçları	220
Tablo 18. Okulun Bulunduğu SED’e Göre, Hem MLO, Hemde MLO Olmayan Alt SED’de Bulunan Okullar ile Orta-üst SED’de Bulunan Okulların OKS Başarı Oranlarına Göre “t” Testi Sonuçları	220
Tablo 19. Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre MLO’ların OKS Başarı Oranlarına Göre “t” Testi Sonuçları	221

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, bir okul geliştirme projesi olan Müfredat Laboratuvar Okulu uygulamasının, okul geliştirme süreci açısından incelenerek ilköğretim düzeyinde, okul geliştirme sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymaktır.

Araştırma örneklemini, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan Konak, Karşıyaka ve Bornova ilçelerindeki 8 ilköğretim Müfredat Laboratuvar Okulundan oluşmaktadır. Bu sekiz okulda 8 müdür, 8 müdür yardımcısı, 46 öğretmen, 13 öğrenci, 11 veli, 6 ilköğretim müfettişi ve 4 formatör öğretmen ile görüşme yapılmıştır.

Araştırmada hem nitel, hem de nicel veri toplanmıştır. Nitel veri toplamak için, görüşme yapılacak her grup için ayrı, yarı yapılandırılmış görüşme formları; okulun fiziki yapısı ve donanımı için de ayrı bir form oluşturulmuştur. Ayrıca, bir gözlem formu hazırlanmış ve Müfredat Laboratuvar Okullarının okul gelişim planları doküman incelemesi için alınmış; nicel veri olarak, 2004 Lise Giriş Sınavı ve 2005 Ortaöğretim Kurumları Sınavı sonuçları kullanılmıştır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları aşağıda özetlenmiştir:

Hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin Müfredat Laboratuvar Okulu konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı; okulların projede öngörülen standartlara ve yeterli donanıma kavuşturulamadığı; okullara sağlanan teknik araç ve gereçlerin de etkili bir biçimde kullanılmadığı saptanmıştır.

Müfredat Laboratuvar Okullarında Okul Geliştirme Yönetim Ekibinin oluşturulması ve çalışmasında, hem okul yöneticileri, hem de öğretmenlerde çok büyük bir isteksizlik olduğu; demokratik ve katılımcı karar alma ve uygulama sürecinin işlemediği belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yarısı, müdür yardımcılarının çoğunluğu, okullarının ortamını olumlu kavramlarla tanımlamalarına karşın, geriye kalanlar olumsuz kavramlarla tanımlamıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmalarını ve materyal üretimini sağlamak için okul yöneticileri tarafından genellikle hiçbir şey yapılmamaktadır.

Okul yöneticilerinin yarısı, öğretmenlerin yaklaşık üçte biri okullarının akademik başarısını “iyi” düzeyde görmelerine karşın; okul yöneticilerinin yarısı başarı düzeyini “düşük” görmekte; öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise, “orta” düzeyde ve yeterli görmemektedir. İlköğretim müfettişleri, Müfredat Laboratuvar Okullarının akademik başarı düzeyini diğer okullara göre az da olsa yüksek görmekte; velilere göre ise, okulların başarı düzeyi, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre değişmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok büyük çoğunluğuna göre, okullarında eğitim öğretim veya diğer alanlarda öğrenci isteklerine göre yapılan her hangi bir düzenleme yoktur.

Müfredat Laboratuvar Okulu ile Müfredat Laboratuvar Okulu olmayan okulların Lise Giriş Sınavı ve Ortaöğretim Kurumları Sınavında elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık yoktur. Okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre, Müfredat Laboratuvar Okulu ve Müfredat Laboratuvar Okulu olmayan okulların Lise Giriş Sınavı ve Ortaöğretim Kurumları Sınavında elde ettikleri başarı oranları arasında üst sosyoekonomik düzeydeki okulların lehine önemli bir farklılık vardır.

Velinin okula ilgisi, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre değişmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler velilerin okula ilgi ve yaklaşımlarını genellikle “iyi, olumlu” görmektedir.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to describe the Curriculum Laboratory School in terms of school improvement and explain how the system operates at the primary school level.

The sample of the research consists of 8 primary curriculum laboratory schools within the provinces of the metropolitan towns of Izmir, Konak, Karşıyaka and Bornova. Eight school managers, 8 assistant managers, 46 teachers, 13 students, 11 parents, 6 primary school inspectors and 4 teacher trainers were interviewed.

Both qualitative and quantitative data were collected for the research. In order to collect qualitative data, semi-structured interview forms were developed for each group; another form was developed to collect information about the physical structures and equipment schools; an observation form was also developed; and the school improvement plans of the curriculum laboratory schools were studied. The high school entrance exam scores were used as quantitative data.

Some of the results of the research are outlined below:

It has been found out that neither the school managers nor the teachers have sufficient information about curriculum laboratory schools, that these schools have not been provided with the standards and necessary equipment stated in the related project, and that the available equipment are not used effectively.

It has also been discerned that both the school managers and the teachers are highly unmotivated to form school development boards, and that democratic and participatory decision making and implementation processes are not used.

Half of the school managers and teachers and majority of the assistant managers described their school atmosphere using positive statements, but the rest used negative statements to describe their schools.

According to the majority of the school managers and teachers, nothing is done by the school managers in general in order for the teachers to cooperate professionally and develop materials.

Half of the school managers and one third of the teachers think that the achievement of their schools is “good”, but half of the school managers think that the achievement is “low”, and most of the teachers think that the achievement is at the “medium” level. Primary school inspectors think that the achievement in curriculum laboratory schools is relatively higher. According to the parents, the achievements of the schools vary in terms of the socio-economic environment of the schools.

According to the majority of the school managers and teachers, there are not any special arrangements in line with students’ wishes in terms of education and other fields.

There are not any significant differences between the achievement levels of the curriculum laboratory schools and others schools in the high school entrance exam. However, there are significant differences between both curriculum laboratory schools and others schools in the high school entrance exam in terms of the socio-economic environment of the schools, and the schools with the higher socio-economic environment are significantly more successful.

The interests of the parents in the schools vary in terms of the socio-economic environment. School managers and teachers think that the parents’ interest and attitudes are “good and positive” in general.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu araştırmada, İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okulları okul geliştirme süreci açısından incelenmiştir. Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Problem Durumu

Genel anlamda eğitim sürecinin geçmişinin ilk çağlara kadar uzandığını söylemek mümkündür. İnsanoğlu tarih boyunca yaşamını nasıl kolaylaştırabileceğini ve daha iyisini nasıl elde edeceğini aramış, aramaya da devam etmektedir. Bu bağlamda insanın doğayı değiştirme ve yaşadığı çevreyi düzenleyerek geliştirme çabası süreklilik göstermektedir. Bu süreç boyunca doğanın ve insanın yeniden ve daha iyi bir yaşam için üretilmesinde eğitim önemli bir işlev üstlenmiştir.

Milattan Önce 8-6 yüzyıllarda Antik Çağ Yunan'da eğitim, insanın beden ve ruhen harmonik bir bütün olarak gelişmesini hedeflemiş ve bunu da "cimmastik" ve "müzik" yoluyla yapmayı amaçlamıştır. Bu eğitim görüşü yetersiz kalmaya başlayınca da gerçek eğitim düşüncesinin sistem ve kuramını geliştirme gereksinimi ortaya çıkmıştır (Aytaç, 1980: 17). Bu gereksinimden hareketle, nasıl bir eğitim sorusunun yanıtını eğitimcilerden önce felsefeciler aramışlardır. Örneğin 15. yüzyılda John Locke, 18. yüzyılda Rousseau ve Kant eğitimin nasıl olması gerektiğini tartışırken; 19. ve 20. yüzyılda James, Russel ve Dewey gibi felsefeciler ise bu tartışmayı eğitimin amacı, içeriği ve süreci üzerinde sürdürmüşlerdir (Joyce, Calhoun, ve Hopkins, 1999: 224) Bu tartışmalar ve bunları takip eden çalışmalardan bu güne gelinceye kadar çok sayıda eğitim görüşü, kuramı ve sistemi geliştirilmiştir.

Yirminci yüzyılın ikinci yarısında Sovyetler Birliği'nin Sputnik uzay aracını uzaya göndermesinden sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim sistemi sorgulanmaya başlamış ve yoğun tartışmalar yaşanmıştır. Rusların uzay yarışında Amerikalıları geçmesinin temel nedenlerinden birisi olarak Amerikan eğitim sisteminin yetersizlikleri gösterilmiştir (Murphy ve Adams Jr, 1998; Açıköz, 1999a; Özdemir, 2000: 84). Bu dönemde eğitim alanında başlatılan reform hareketleri, 1960 ve 1970'li yıllarda ülkedeki yoksulluk ve ırkçılığın ekonomik ve sosyal maliyeti; 1980 ve 1990'lı yıllarda ise global pazarların yükselişi, demografik yapıdaki değişimler ve halkın devlet (kamu) yönetimine karşı artan memnuniyetsizliği reform hareketlerinde belirleyici olmuştur (Murphy ve Adams Jr, 1998). Eğitim alanında yapılmak istenen iyileştirmeler, ABD'den başlayarak başta İngiltere, Avustralya, Kanada gibi gelişmiş ülkeler olmak üzere yayılmasını sürdürmüştür.

Okul geliştirme çalışmalarının nereden başlatılacağı ve yönünün nasıl olması gerektiği konusunda, alan yazında farklı model ya da yaklaşımlar olmasına karşın, genel olarak iki temel yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlar “yukarıdan aşağıya” ve “aşağıdan yukarıya” doğru okul geliştirme yaklaşımlarıdır. Eğitim reformu için bu iki yaklaşımın birleştirilmesinin gerekliliğine ilişkin olarak yoğun bir tartışma yaşanmaktadır (Fullan, 1998; Huber, 1998). Bu okul geliştirme modelleri merkezi ve yerinden yönetim olarak da adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımların kullanılmasının, okul geliştirme çalışması yapılan ülkelerin eğitim sistemlerinin örgütlenme biçimiyle de doğru orantılı olduğu gözlenmektedir.

Okul reformu, okulun yeniden yapılandırılması veya geliştirilmesinin temelinde değişme ve gelişme kavramları önemli bir yer tutmaktadır. Başaran'a (1998: 128) göre değişme, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbirleriyle olan ilişkilerinde, öncekine göre nicel ve nitel olarak gözlenebilir bir ayrılığın oluşmasıdır. Gelişme ise değişimin ileriye dönük, planlı yüzü olarak görülebilir.

Çağımızın en belirgin özelliklerinden biri, sürekli ve hızlı bir değişim sürecinin yaşanmasıdır. Sürekli olarak değişen, teknolojik, ekonomik, sosyal ve siyasal yapılar örgütler üzerinde değişim yönünde baskı yaratmakta dolayısıyla örgütsel sistemlerin yapı, insan, amaç ve işleyişlerinde de gerekli değişikliklerin yapılmasını zorlamaktadır (Peker, 1995: 1). Bu zorlamaya karşın, bazen basit

düzeltilmeleri yapmak, temel değişiklikleri gerçekleştirmek kadar zor olabilir. Hatta en az onlar kadar sert bir dirençle de karşılaşabilir (Drucker, 1994: 297).

Evrensel bir olgu olarak değişim, kùltür ve toplumun doğasında vardır. Dolayısıyla, çok geleneksel ve tutucu da olsa her toplum ve kùltür sürekli bir değişim geçirir. Yaşanan bu değişime koşut olarak, toplumun temel kurumlarından biri olan eğitim de hem biçimsel hem de içerik yönünden değişmektedir (Fichter, 2002: 172). Dolayısıyla, eğitim örgütleri bir yandan çevrede oluşan değişimlere uyum sağlama, diğer taraftan toplumu ve toplumsal kurumları değişime hazırlama sorumluluğunu taşır. Bu nedenle, eğitim kurumları, gerek kendi iç yapılarından, gerekse çevreden kaynaklanan çeşitli etkenler yüzünden, sürekli değişme ve yenileşme gereksinimi ile karşı karşıya kalırlar (Çalık, 2003).

Planlı ya da plansız bir biçimde, herhangi birşeyin niteliğinde veya durumunda, olumlu ya da olumsuz başkalaşma durumu olan değişme, aynı zamanda yeni düşünceler ve yeni birşeyler öğrenme sürecidir. Bu yenileştirme, insanların ilk kez karşılaştığı yeni ya da gözden geçirilen bir program, bir politika, bir yapı veya bir fikir olabilir (Fullan, 1992a: 22). Bununla birlikte, değişme olgusu kendi başına bir yön belirlemez, kesin bir değer yargısı da taşımaz (Peker, 1995: 1).

Örgütsel anlamda değişim veya yenilik, örgütün benimsediği yeni fikirleri benimsemek olarak görülebilir. Tüm yenilikler bir değişimi gösterir fakat bütün yenilikler yenilikçi değildir. Yenilikçi değişim, örgütü yeni bir zemine taşıdığı için örgüt üyelerinin yeni duruma direnç gösterme olasılığını da artırır. Yeniliğin teknolojik ve yönetimsel olmak üzere iki temel şekli vardır. Teknolojik yenilik; yeni araçlar, teknikler, yol-yöntem, aletler ve ürünlerde veya hizmetlerde değişimi meydana getirmektir. Yönetimsel yenilik ise bir örgütün yapısında ya da örgütün yönetim süreçlerinde yeniliğin uygulanmasıdır (Robbins, 1990: 399). Bunun için de değişim sürecinin planlı, istenilen nitelik ve yönde olması gerekir.

Bir yenilikle etkili olarak uğraşma, davranış ve inançlarda dönüşüme neden olur. Davranıştaki değişiklikler, yeni beceri, etkinlik ve uygulamalarla kendini gösterir. İnançtaki değişiklikler ise yeni anlayış, kavrayış ve bağlılık olarak gözlenir. Bunlar uygulamanın özünde olan şeylerdir. Bu yüzden bir uygulamayı incelerken

anahtar konu, değişim sürecinin nasıl olduğu ve insanların belirli yenileştirmelerle bağlantılı olarak ne düşündükleri ve neler yaptıklarıdır (Fullan, 1992a: 22).

Eğitim örgütleri, toplumsal işlevleri açısından değişimin hem nedeni hem de sonucu olabilmektedir. Bir taraftan yaşanan toplumsal değişimden etkilenirken diğer taraftan toplumsal bir kurum olarak değişimi başlatma ve yönlendirme sorumluluğunu taşımaktadır. Başaran'a (1998: 146) göre, bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi eğitim kurumunun temel birimi olan okulun da sürekli değişim içinde dirik kalmasına ve varlığını sürdürmesi için çevresindeki toplumsal değişime göre öncelikle kendisini değiştirmesine bağlıdır. Bu anlamda, çevresindeki değişimi önceden görebilen ve bu değişime uyum sağlayabilen okul, amaçlarına ulaşabilir ve örgütsel varlığını sağlıklı sürdürebilir.

Eğitimde Değişim Talebi

Toplumsal yaşamda değişim kaçınılmazdır. Eğitim, toplumsal yaşamdan hem etkilenen hem de onu etkileyen kurum olarak, ekonomik yapı ve üretim ilişkilerinin değişmesine paralel, sürekli bir değişim talebiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu değişim talebiyle birlikte yaşanan sürekli gelişme çabası, günümüzde, "sistem reformu" boyutunda ele alınmaktadır.

Pek çok ülkede 1980'lerden itibaren eğitimde yerel yönetimlerin sorumluluklarının artırılması ve bununla bağlantılı olarak karar verme yetkisinin alt birimlere verilmesi; böylece insan kaynağının daha etkili ve verimli bir biçimde kullanılacağı varsayımı yenileşmenin motor gücü olarak görülmektedir. Bu genel eğilim doğrultusunda, Açıkgöz'e (1993) göre, eğitimde yeniden yapılanmanın gündeme gelmesinde, dozu giderek artan gelişmelerin yönünün otoriterden demokrasiğe, katı bilgiden sürekli yenilenen bilgiye ve merkeziyetçilikten yerelliğe doğru olması etkili olmaktadır.

Yerinden yönetim, merkezi hükümetten yerel düzeylere doğru erk aktarımıdır. Eğitimin yerinden yönetimi, birtakım amaçların gerçekleştirilmesi için eğitimin örgütsel yapısında köklü değişiklikler yapılmasını içerir. Bu yüzden, eğitimin

kim tarafından ve nasıl kontrol edileceği akla gelmektedir. Türkiye bağlamında eğitimin yerel yönetimi, merkezi yönetim tarafından sahiplenilen eğitimin kontrol edilmesi ve yönlendirilmesi erkinin merkezi ve yerel yönetimler tarafından paylaşılarak eğitim sisteminde köklü bir değişim yapılması anlamını taşımaktadır (Duman, 1998a: 591-593).

Eğitimde değişim talebi, eğitim sisteminin dışından ya da içinden hatta bizzat okulun kendisinden gelebilir. Ülke nüfusundaki etnik azınlıkların artması, eğitimdeki başarısızlıklar ve gençlerin çalışma yaşamına iyi hazırlanamadığının ileri sürülmesi, ülkenin kamu harcamalarının erozyona uğraması ve buna bağlı olarak eğitime yeterince kaynak ayrılmaması ya da ayrılamaması gibi pek çok etken okullarda değişiklik yapmanın nedeni olarak gösterilebilir. Bununla birlikte, okullarda değişim seslerinin yükselmesi, disiplinsizlik, sınav sonuçlarından doyumсуuzluk ve personelin farklı bir şekilde birşeyler yapma isteği de okullardan gelen değişim talepleri olarak görülebilir (Everard ve Morris, 1990: 232).

Eğitimde değişim talebinin sürekli olarak gündemde kalmasının iki temel nedeni vardır. Birincisi, eğitimin toplumsal gelişmede anahtar rol oynaması; ikincisi ise eğitime dönük araştırmaların, teknolojinin ve bilgi birikiminin hızlı bir şekilde artmasıdır. Dolayısıyla, bir taraftan özellikle öğretim teknikleri, stratejileri ve eğitim programlarındaki gelişmeler ve bunların eğitim sistemine aktarılma çabası sürerken, öte yandan eğitimin içeriğine dönük değişim talebi de yönetsel ve örgütsel bakımdan eğitimin yeniden yapılandırılmasını gündeme getirmektedir (Açıkgöz, 1993). Bu bağlamda, nasıl bir gelecek oluşturulmalı sorusu güncelliğini korumaktadır.

Geleceğin nasıl olacağına yönelik öngörüde bulunmak kuşkusuz önemlidir. Ancak, geleceği bütünüyle kestirmek olanaksız olmakla birlikte yarını tasarlayarak eğitime yatırım yapmak da bir anlamda geleceği yaratmak olarak görülebilir. Erdoğan'a (2000: 132) göre, geleceğin biçimlendirilmesinde önemli rol oynayan okullar, ulusal ve uluslararası pek çok baskı grubunun etkisinde kalmaktadır. Dolayısıyla, okulun kendisinden beklenen rolü oynayabilmesi, ekonomik, sosyal, siyasal, kültürel ve teknolojik değişime koşut olarak değişmesini gerektirmektedir.

Ulusal eğitim sistemleri üzerinde uluslararası ekonomik ve teknolojik gelişmeler, savaşlar, çatışmalar ve terörizmin güçlü etkiye sahip olduğu saptanan faktörlerdendir (Loup ve Blase, 1999). Bununla birlikte, küreselleşme sürecinin bir sonucu olarak, uluslararası kurumlar tarafından dünya ekonomisinin yeniden yapılandırılması ve değişen gereksinimlerin eğitimle nasıl karşılanacağına ilişkin olarak dünya genelinde eğitim sistemleri üzerinde muhafazakar modernleşme hareketi önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Bu yeni muhafazakar hareketlerin ileri sürdüğü gibi, eğer öğrenciler her zamankinden daha fazla rekabetçi olan yeni kapitalizmin ilişkileri tarafından giderek daha fazla yönetilen bir dünyaya göre hazırlanırlarsa, küreselleşen piyasalarda başarılı olmaları için daha donanımlı olurlar. İşte bu egemen söylem içerisinde eğitim ayrıcalıklı bir mevzi olarak vurgulanmakta ve reform çalışmalarının odağına oturmaktadır (Apple, 2004: 207).

Bu ideolojik yaklaşım, yerinden yönetim, özelleştirme, seçim, sorumluluk, deneme ve değerlendirmeyi içerir. Fakat bunlarla da sınırlı değildir. Sınıfta ders işleme yöntemi bilginin üretilmesinde önemli bir yoldur. Ancak, sınıf bilgi üretme sürecinin sadece bir parçasıdır. Fakat küreselleşme güçleri tarafından eninde sonunda O da dönüştürülür. Dönüşümsel paradigmlar her şeyden önce eğitim öğretimin verilmesini etkileyen ideolojik yaklaşımların nasıl olduğunu bilmeye gereksinim duyarlar (Carnoy ve Rhoten, 2002). Bu yüzden, küreselleşmenin yerel/ulusal düzlemdeki uygulamalarda ne anlama geldiğini bilmek gerekir.

Küreselleşme, işsizliğin ve iş piyasasında esnek çalışma uygulamalarının artması sonucunu doğurmakta; zengini daha zengin, yoksulu daha yoksul kılmakta; yararları ülkeler ve bölgeler arasında eşit dağılmamaktadır (Akçay, 2003).

Küreselleşme eğitim üzerinde özellikle finansman, iş piyasası ve eğitimsel açılardan etkili olmaktadır. Finansman açısından; pek çok ülkede hükümetler kamunun eğitim harcamalarının azaltılması ve eğitim sisteminin genişletilmesi amacıyla başka kaynaklar bulmaları için baskı altında tutulmaktadır (Carnoy ve Rhoten, 2002).

İş piyasası açısından; hükümetler yabancı sermayeyi çekmek ve aynı zamanda becerili iş gücünü hazırlamak için baskıya maruz kalmaktadır. İş gücündeki

dönüşüm ise eğitimin ortalama düzeyini yükseltmek için baskı yapmaktadır. Yükseköğretim düzeyinde eğitimde istenilen sonucu almada, dünya çapında ekonomik üretimdeki dönüşümün bir sonucu olarak bilgi yoğun ürünler ve süreçler kadar, hükümetlerin uyguladıkları politikalar da gelir yetersizliğini arttırmaktadır (Carnoy ve Rhoten, 2002).

Eğitimsel açıdan küreselleşme, eğitim sistemlerinde büyük değişmelere yol açmaktadır. Ulusal eğitim sistemlerinin kalitesi; matematik ve fen programları, standartlar, değişen eğitim yöntemleri, uygulama ve standartları karşılama şeklinde uluslararası karşılaştırmalarla artmaktadır (Carnoy ve Rhoten, 2002).

Küreselleşmenin en tipik göstergesi, dünyanın tek pazar haline gelmesi ve bilginin maliyetinin düşmesidir. Dolayısıyla, bilgiye sahip olmaktan çok, bilgiyi kullanma ve yorumlama önem kazanmış ve bunu yapabilen insan ön plana çıkmıştır (Akçay, 2003). Bilgi teknolojisi yavaş yavaş eğitim sistemlerine yerleşmektedir. Bu kısmen düşük maliyetli eğitimi yaygınlaştırmak, kısmen de bilgisayar destekli eğitim ve internetin kullanılmasıyla yüksek kalitede eğitim verilmesine çalışılarak yapılmaktadır. Hemen hemen tüm ülkeler bilgi teknolojisini kullanmaya yeni başlamıştır. Dolayısıyla bu teknolojinin gelecekte eğitimde ne oranda kullanılacağını kestirmek zordur. Çünkü, söz konusu olan dünyadaki tüm öğrencileri birbirlerine bağlama olanağıdır (Carnoy ve Rhoten, 2002).

Küreselleşen bilgi ağları, dünya kültürünün dönüşümü anlamını taşımaktadır. Fakat, küreselleşme aynı zamanda pek çok grubun bu yeni kültürün pazar değerleri tarafından kendilerini marjinal olarak hissetmeleri anlamına da gelmektedir. Bu tür gruplar küresel ekonomiye karşı mücadele ederken, aynı zamanda anti pazar ekonomisini savunmakta, bu da bilginin değeri ve anlamı üzerinde yeni bir tür mücadele oluşturmaktadır (Carnoy ve Rhoten, 2002).

Türkiye Eğitim Sisteminin Değişme Gereksinimi

Türkiye Eğitim Sisteminin (TES) işleyişi konusunda yaygın, sürekli ve giderek kronikleşen bir hoşnutsuzluk olmasına karşın, sistemin sorunlarının çözümü

konusunda ciddi ve çok yönlü çözüm arayışlarının varlığı da pek gözlenmemektedir. Tekeli'ye (2004: 9) göre, bu hoşnutsuzluğun iki kaynağı vardır. kaynaklardan birini, eğitim sistemine ilişkin beklentilerin her geçen gün farklılaşarak daha da yükselmesi oluşturmaktadır. Bir taraftan dünyada sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş, buna paralel olarak yaşanan küreselleşme ve değişen yönetim anlayışı, eğitim sistemlerinde gerçekleştirilmesi gerekenleri niceliksel ve niteliksel olarak çoğaltmaktadır. Diğer taraftan çok yönlü iletişim olanakları insanların yaşamdan beklentileri artırmaktadır. Bu beklentiler birleşerek eğitim sistemindeki beklentileri yükseltmektedir.

Hoşnutsuzluğun ikinci kaynağını eğitim sisteminin gerçekleştirimindeki yetersizlikler oluşturmaktadır. Eğitim sisteminin gerçekleştirimleri beklenti artışını karşılamadığı sürece, hoşnutsuzluk artışı birikimlerini sürdürecektir. Kaldı ki TES'in gerçekleştiriminin pek çok açıdan belirgin bir gelişme gösterdiğini söylemek de zordur (Tekeli, 2004: 9).

Türkiye Eğitim Sisteminde tepeden alınan kararlarla, sürekli birtakım değişiklikler yapılmaktadır. Bu değişiklikler; öğretmen yetiştirme, eğitim programları, okul türleri ve süresindeki değişiklikler gibi başlıklar altında toplanabilir. Bu değişikliklere koşut olarak eğitim sistemi yetersiz görülmekte ve bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Dolayısıyla politikacılar, iş adamları, eğitimciler ve eğitimcilerin örgütlerinden gelen değişim talepleri, yurttaşlar tarafından da dillendirilmekte ve bu durum basın yayın organlarınca sürekli işlenmektedir.

Her temel kurum bireylerin belirli sosyal ve kültürel gereksinimlerini karşılamayı hedefler (Fichter, 2002: 177). Türkiye Eğitim Sisteminin çocukların hem eğitimsel hem de sosyal gereksinimlerini, yeterli düzeyde karşıladığını söylemek pek olası görülmemektedir. Gereksinimlerin yeterince karşılanamaması, ekonomik, politik sistemde çarpıklıklara neden olurken aynı zamanda sosyal, kültürel konularda da ciddi olumsuzluklar doğurmaktadır.

Okulların varlık nedeni, bir toplumun bireylerini yetiştirme ve onları başarılı bir yaşama hazırlamasıdır. Ne yazık ki, geleneksel eğitim sistemleri bu işlevi yerine getirememektedir. Daha da kötü bir manzaranın görüldüğü Türkiye'de ise,

çocukta doğal olarak varolan bilme merakı köreltilmekte, en temel yaşama becerilerinden bile yoksun “cahil” insanlar yetiştirilmektedir (Açıkgöz Ün, 2002: 4).

Türkiye eğitim sistemi çökmüş olmasına karşın, toplum, eğitimle ilgili olarak paralı eğitimi ve özel okulları, eğitimin niteliğini, üniversiteye giriş sınavlarını ve dolayısıyla İmam Hatip Liselerini, dershaneleri, eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısını, öğretmen yetiştirmeyi, eğitim programlarının güne uygunluğu ve çocukların gereksinimlerini ne oranda karşıladığı vb. konuları tartışmaktadır. Bu tartışmalar sürerken hiçbir hükümet ciddi bir yaklaşımla eğitimi gündeme getirmemiştir. Oysa günümüzün ulusal eğitim politikası, toplumun gereksinim duyduğu/duyacağı niteliklerle donanmış bireyleri ve bu bireyi yetiştirmek için gerekli olan altyapı ve üst yapıların kurulmasını, politika ve stratejilerin geliştirilerek yaşama geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. Buna karşın TES’e son 30 yılda “liselerde kredili ders geçme” sistemi hariç önemli bir yenilik girmemiş (Şimşek, 1997: 80-82); son on yıl içerisinde yapılan en önemli yapılanma ise, 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren yasayla zorunlu ilköğretimin süresinin beş yıldan sekiz yıla çıkarılması olmuştur.

Bu olumsuz tablonun yanı sıra yeni projelerin uygulamaya konulması veya uygulamadan kaldırılmasında da bilimsel bir yaklaşımın sergilendiğini söylemek güçtür. Özdemir ve Cemaloğlu’na (1999) göre, TES’de gerçekleştirilmeye çalışılan değişim çabaları projenin başarısına ya da siyasal erkin tercihinine göre uygulanmakta veya hiçbir gerekçe gösterilmeden uygulamaya son verilmektedir. Bu durumda projelerin başarısızlığına neden olan etkenler için yeterli araştırmalar yapılmadığı için başarısızlığa ilişkin etkenler de önemini korumayı sürdürmektedir.

Yukarıda anlatılanlardan da anlaşılacağı gibi TES son derece katı, merkeziyetçi, bürokratik, yavaş işleyen, çağın ve halkın gereksinimlerine yanıt veremeyen, antidemokratik, kapalı, verimsiz ve etkili olamayan bir yapı ve işleyişe sahiptir (Duman, 1998a: 593; Şimşek, 1997: 85). Sistem, içinde bulunduğu bu olumsuz koşullardan kurtularak çağın gereklerine uygun, toplumun ve bireyin gereksinimlerini karşılayan, nitelikli ve eşit bir eğitim için yapı ve işleyişinde köklü bir değişime gereksinim duymaktadır. Ancak bu değişimi yaparken neyin değiştirileceğinin hedeflenerek saptanması gerekir. Nitekim, Berman, gelişmekte olan

pek çok ülkenin, eğitim alanında değişim projelerini hazırlarken ve uygularken, ABD'deki uygulamaları örnek aldığı, bunun da plan, program ve politikaların uygulama sürecini başarısız kıldığını, bu yüzden gelişmekte olan ülkelerin kendi kültürel yapı ve örgütsel koşullarına uygun değişme modelleri oluşturmak zorunda olduklarını belirtmektedir (Özdemir ve Cemaloğlu, 1999).

Dünya Bankası desteğiyle, TES'e 1994-1995 öğretim yılında getirilen Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO), geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim, öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okul (MEB, 1999: 7) olması açısında üzerinde önemle durulması gereken bir model ve uygulama olarak görülebilir. Ancak, bazı araştırmacılar, TES'in yapısında köklü değişim ve dönüşüm olmadan birtakım uygulamalarla eğitimde demokratikleşme, sistemin yapı ve işleyiş sorunlarının çözülmesini beklemenin iyi niyetten öte bir yaklaşım olamayacağını (Duman,1998b: 475) ileri sürmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okulun temel görevi, öğrenciyi bilimsel ve nitelikli eğitim vermektir. Okul bu görevi yerine getirmeye çalışırken, genel olarak politik, ekonomik ve kültürel ortamdaki kaynaklanan birtakım güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu güçlüklerle okulların yapı ve işleyişiyle ilgili güçlükleri de eklenince, okullar temel işlevlerini yeterince yerine getirememektedir. Bütün bu zorlukları aşmak, sistem düzeyinde politik, ekonomik ve kültürel yaklaşımların gözden geçirilmesini gerektirdiği kadar; okulun bilimsel ve nitelikli bir eğitim verebilecek biçimde donatılmasının, okulda çalışanların niteliklerinin geliştirilmesinin ve öğrenmeyi destekleyen sıcak bir ortamın yaratılmasının önemini de vurgulamak gerekir.

Böyle bir okulun oluşturulması, okul çalışanlarının tümünün görevi olduğu gibi ortamın sağlayıcısı olarak da okul müdürü ön plana çıkmaktadır. Ancak, bunları çevreden kopuk yapmak olanaklı görülmemektedir. Bu anlamda okulun etkili kılınmasına yönelik etkili okul, okul merkezli yönetim, kendi kendini yöneten okul, okula dayalı yönetim gibi adlar altında pek çok araştırma yapılmıştır. Günün

gereksinimlerine uygun, daha demokratik ve daha insani olarak çocukların yeteneklerinin üst düzeyde nasıl geliştirilebileceği, çevreyle bütünleşen ve kendini sürekli yenileyebilen okulun nasıl geliştirileceği araştırmaların odağına oturmaktadır.

Genel olarak TES, ilgi ve yeteneklerinin farkında, yaratıcı ve üretici insan yetiştirme işlevini yerine getirememektedir. Kalabalık sınıflar, hızlı nüfus artışı ve nüfus hareketliliğinin doğurduğu eğitim gereksinimlerinin karşılanamaması ve eğitime ayrılan kaynak yetersizliği gibi nedenlerle de sistem tıkanmaktadır. Bu yüzden okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademesindeki okullarda ikili öğretim yaygın olarak yapılmaktadır. Ayrıca, mesleki yeterlikleri tartışmalı kişilerin öğretmen olarak atanması ve derslerin geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmesi gibi yaklaşımlarla da yığılan sorunların çözümü ötelenmektedir. Böyle bir durumda eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve buna paralel olarak okul geliştirmeye duyulan gereksinim yakıcı bir biçimde kendini göstermektedir.

Bu anlamda, MLO modelinde öngörülen öğrenci merkezli eğitim, paylaşımcı yönetim anlayışı ve işbirliğine dayalı çalışma sistemi ile planlı ve sürekli gelişim anlayışı benimsenmiş olmasına karşın; TES'in katı merkezizetçi yapısı; milli eğitim yöneticilerinin geleneksel, bürokratik tutum ve davranışları; okul yöneticilerinin alışkanlıkları ve örgüt ikliminden kaynaklanan sorunlar dikkate alındığında MLO uygulamasının önemli sorunlarla karşı karşıya olduğu görülmektedir.

Bu ve benzeri nedenlerle, MLO modelinin ilkelerinin ne oranda yaşama geçirildiği ya da modelin uygulama sürecinin nasıl işlediğinin okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, ilköğretim müfettişleri ve formatör öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin, modelin uygulamasının bütün okullara yaygınlaştırılmaya çalışılmasıyla daha da önemli olduğu görülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, bir okul geliştirme projesi olan MLO uygulamasının, okul geliştirme süreci açısından değerlendirilerek ilköğretim düzeyinde, okul geliştirme sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymaktır. Bu temel amaca dayalı olarak, bu okulların fiziki durum ve donanımlarının ne durumda olduğu; yönetim sürecinin nasıl işlediği; okul ikliminin nasıl olduğu; öğretmeni geliştirmek amacıyla neler yapıldığı; öğrenci başarısının nasıl olduğu, MLO olmayan okulların

öğrenci başarısından farklı olup olmadığı ve öğrenci başarısının okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği; okul-veli ilişkisinin nasıl olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçlara dayalı olarak aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır.

Problem Cümlesi

Bir okul geliştirme modeli olarak MLO Modelinin uygulandığı ilköğretim okullarının fiziki ve donanım durumları nasıldır; modelin uygulanması nasıl yürütülmektedir? Uygulama süreci yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler, ilköğretim müfettişleri ve formatör öğretmenler tarafından nasıl görülmektedir? Bu değerlendirmeler okul yönetimi, örgütsel iklim, öğretmen geliştirme, öğrenci başarısı ve okul-veli ilişkisi boyutlarında nasıldır?

Alt Problemler

1. İlköğretim MLO'ların "fiziki ve donanım standartları" ne durumdadır?
2. İlköğretim MLO'da "yönetim süreci"nin işleyişi okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler, ilköğretim müfettişleri ve formatör öğretmenlere göre nasıldır?
3. İlköğretim MLO'da "okul iklimi" okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve ilköğretim müfettişlerine göre nasıldır?
4. İlköğretim MLO'da "öğretmen geliştirme"ye ilişkin olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
5. İlköğretim MLO'da "öğrenci başarısı" okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve ilköğretim müfettişlerine göre nasıldır?
6. (a) İlköğretim MLO'ların LGS ve OKS'de elde ettikleri başarı oranları MLO olmayan okulların elde ettikleri başarı oranlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir? (b) Bu okulların LGS ve OKS'de elde ettikleri başarı oranları

buldukları çevrenin sosyoekonomik düzeyine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?

7. İlköğretim MLO'da "okul-veli ilişkisi" okul yöneticileri, öğretmenler ve velilere göre nasıldır?

Sayıtlar

Görüşme yapılan yöneticiler, öğretmenler, ilköğretim müfettişleri, öğrenciler, veliler ve formatör öğretmenler soruları içtenlikle yanıtlamış ve yanıtlarında varolan durumu olduğu gibi yansıtmışlardır.

Sınırlılıklar

Araştırma, İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan ilköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarıyla sınırlıdır.

Tanımlar

Etkili Okul : Normalde bir okulun öğrencilere vermesi beklenenden daha fazlasını vererek, öğrencilerini daha fazla geliştiren okul (Huber, 1998).

Formatör Öğretmen : EARGED tarafından bir aylık bir HİE programıyla MLO uygulaması ve eğitim teknolojisi konusunda yetiştirilerek, İl milli eğitim müdür yardımcısının gözetiminde MLO'lara MLO uygulaması konusunda rehberlik ve danışmanlık yapan öğretmen.

İlköğretim Müfettişi : İlköğretim okulları ve personelinin çalışmalarını denetleyen ve eğitim-öğretim uygulamaları için onlara rehberlik eden uzman.

Müfredat Laboratuvar Okulu: Geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim, öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okul (MEB, 1999: 7).

Okul Aile Birliği: Okul ile aile arasındaki bütünleşmeyi ve iş birliğini sağlamak amacıyla yönetici, öğretmen ve velilerden oluşan birlik (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, mad. 4).

Okul geliştirme : Okulun sorunlarını bir bütün olarak ele alan ve çözmeyi hedefleyen bir süreçtir. Bu sürecin amacı, okulun daha nitelikli eğitim yapmasını sağlamak ve sonuçta öğrenci başarısını arttırmaktır (Harris, 2000). Okul geliştirme, eğitimsel amaçları etkili bir biçimde gerçekleştirmek amacıyla, okulun kapasitesini ve öğrenme koşullarını geliştirmeye yönelik sistemli ve sürekli çabalar olarak görülebilir.

Okul Gelişim Yönetim Ekibi: Okulun bütün birim temsilcilerinin katılımı ile kurulan ekip (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, Mad. 4).

Okul Yöneticileri: İlköğretim okulu müdür ve müdür yardımcısı

Öğrenci : Öğrenciler tarafından seçilen temsilci öğrenci.

Veli : Okul Aile Birliği başkanı ve yönetim kurulu üyeleri.

Zümre Öğretmenler Kurulu: İlköğretim okullarında aynı sınıfı veya aynı dersi okutan öğretmenlerden oluşan kurul (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, md.4)

Kısaltmalar

EARGED : Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

HİE : Hizmet İçi Eğitim

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MLO : Müfredat Laboratuvar Okulu

OABB : Okul Aile Birliği Başkanı

ODY : Okula Dayalı Yönetim

OGYE : Okul Gelişim Yönetim Ekibi

- ÖÇO** : Öğretmen Çalışma Odası
- SED** : Sosyoekonomik düzey
- TES** : Türkiye Eğitim Sistemi

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYINLAR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili teorik çerçeve ile ilgili yayın ve araştırmalara yer verilmektedir. İlgili araştırmalar yurtdışı ve yurt içi araştırmalar şeklinde sınıflanmıştır.

Değişme ve Gelişme

Değişme ve gelişme iki farklı kavram olmalarına karşın birbirlerinin yerine kullanıldıkları gözlenmektedir. Gereksinimler nedeniyle bazen kendiliğinden oluşan bazen de planlanarak oluşturulan değişimler görülebilir. Bazı değişmeler açıkça fark edilmeden oluşurken, örgütün liderlik tarzında veya teknolojik yapısında oluşan türdeki gibi değişmeler ise hem örgütsel yaşamı hem de bireysel yaşamı derinden etkileyebilir. Değişimin kendiliğinden akan kanalları dışında yeni bir sistem oluşturma girişimi oldukça zor olduğundan, değişme gereksinim kaynaklı olmalı ve ortak amaçlara dayanmalıdır. Bununla birlikte, değişme örgüt üyelerinin anlayabileceği ve kabul edebileceği nitelikte değilse dirençle karşılaşır (Bursalıoğlu, 1999: 145-146).

Örgütsel değişme, örgütün dışında oluşan ve örgütü değiştirmeye zorlayan dış kaynaklı olabileceği gibi örgütün kendi iç dinamiklerinden de kaynaklanabilir. Örgüte mal veya hizmet sağlayanlar ya da örgütten mal veya hizmet alanlar, teknoloji, ekonomik yapı veya ekonomik yapıda meydana gelen değişmeler, iş gücündeki değişmeler ve yasaların değişmesi örgütleri değiştirmeye zorlayan dış kaynaklar olarak sayılabilir. Örgütün büyüme veya gerileme içinde olması, örgüt çalışanlarının iş yüklerinin artması veya azalması, ast-üst ilişkilerinin değişmesi, çalışanların örgüte ve örgüt yönetimine karşı tutumları, örgütün benimsenen liderlik tarzında veya örgüt kültüründeki değişiklikler ve kullanılan teknolojinin değişmesi örgüt içi değişim kaynakları olarak sayılabilir (Artan, 1997: 105).

Örgüt; insan, teknoloji, yapı ve süreçlerden oluşur. Örgütsel gelişme bu boyutların tümünü bir bütün olarak değişmesini içerir. Bu açıdan, örgütsel gelişme,

insanlarda, teknolojide, yapı ve süreçlerde değişmeyi kolaylaştıran bir yöntem (Balcı, 2000: 1) olarak görülebileceği gibi, örgütün etkinliğini arttırmaya yönelik sistemli bir yaklaşım olarak da görülebilir. Başka bir deyişle örgüt geliştirme, örgütü değişime hazırlama ve bu değişim sürecini yönetme olarak da ifade edilebilir.

Günümüzde teknolojik ve sosyal değişimin büyük bir kısmı önceden kestirilemez niteliktedir. Dolayısıyla, örgütlerin çevresinin on yıl sonra nasıl olacağını doğru olarak kestirilmesi çok zor görünmektedir. Oysa örgütlerin hızlı ve önceden kestirilemeyen değişimlere uyum sağlaması, yeni sorunları karşılayacak esneklik ve kapasiteye sahip olmalarını gerektirir. Değişime uyum için gerekli olan esneklik ve kapasite ise örgütün insan kaynağına dayanır. Yönetici ve işgörenler esnekse, örgüt planı değişen dış durumlar dikkate alınarak bilinçli ve ussal olarak düzeltilir. Kişiler esnek değilse, planın değiştirilmesinin örgütün işleyişi üzerinde zaten bir etkisi olmaz (Schein, 1978: 22).

Soruna okullar açısından bakıldığında durum daha da karmaşıktır. Çünkü eğitim bireyi sosyalleştirip topluma kazandırırken, hızlı bir biçimde değişen toplum da bireyi sadece geçmişin alışkanlık ve değerleriyle yetiştiremez. Tersine, bireyi gelecekte oluşacak yeni toplumsal değer ve beklentilere uygun yetiştirmek ve ileride gereksinim duyacakları becerilerle donatmak zorundadır (Dönmez, 2001: 854). Değişen koşullara göre, okulların bu işlevleri yerine getirebilmesi hem insan hem de teknoloji boyutunda sürekli yenilenmeleriyle olasıdır. Kısacası, insan kaynağını geliştirmeden okulu teknolojiyle donatmak, kendi başına bir anlam ifade etmez. Okul geliştirme çalışması için her şeyden önce okulun değişim gereksiniminin saptanması ve değişime hazır hale getirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Değişim Sürecine İlişkin Varsayımlar

Değişim yeni beceri ve tutumlar öğrenmeyi içeren bir süreçtir. Okullarda bu sürece ilişkin olarak ileri sürülen varsayımlar, Fullan (1992b ve 1996) ile Everard ve Morris'in (1990: 232-233) çalışmalarından yararlanarak şu noktalarda toplanabilir.

1. Değişim ortamında bulunan bireyler, değişimin yararlı olup olmadığına ilişkin olarak farklı düşüncelere sahiptir. Bazıları değişimi bir tehdit, ya da olası güçsüzlük veya bir güvensizlik kaynağı olarak görebilirler.

2. Değişim bir yolculuktur. Yolculuğa çıkıncaya kadar yolculuk sırasında ne olacağı gerçekte bilinemez. Hangi adımın atılacağını hiçbir bilgi tümüyle net olarak açıklayamayacağından pek çok bilinmeyen ve bu bilinmeyenlerin korkusu olacaktır. Bu yüzden, değişim, bir plan ya da kopya edilecek birşey değildir.

3. Değişimde bireysellik ve kolektivizm paralel gitmelidir. Çünkü değişim sürecinde kurumsal politikalar önemli olurken; bireyler hem formal hem de informal olarak ortak çıkar grupları etrafında toplanmaktadır.

4. Her birey bir değişim ajanıdır. Yeni değişim paradigması için koşulları geliştirme salt formal liderlerin kendi çalışmalarıyla oluşturulamaz. Öğretmenlerin her biri, okulun bireysel ve kolektif araştırma yeteneğine sahip ve sürekli yenilenen bir örgüt olmasına yardım etmek için sorumluluk üstlenmelidirler.

5. Değişim komplekstir. Değişim sırasında daha geniş çevreyle bağlantı kurmak başarı için hayati önem taşır. Çünkü değişimin yaşandığı okul, çevresinden izole olamayacağı gibi kendi çevresindeki toplulukla da aktif bir şekilde ilgilenmesi gerekir. Ayrıca, okuldaki değişim hem yerel eğitim otoritesinin hem de daha geniş çevrenin katkısını alırsa sonuçlar üzerinde daha etkili olur.

6. Değişimin pek çok engeli vardır. Bu engellerin bazıları açık, diğerleri ise gizlidir. Bunlar; statü, otorite, destek ve bağlılık eksikliği ya da kaynaklar; öğretmen ve okul arasında psikolojik veya yasal bağlantı, personeli güdülemenin her türü gibi.

7. İnsan değişim için baskıya gereksinim duyar. Fakat bu baskı sadece teknik yardım alma, diğer uygulayıcılarla etkileşme, kendi durumlarını şekillendirme ve onlara tepki vermeye izin veren koşullarda etkili olur.

8. Değişim sürecinde, çatışma ve anlaşmazlıklar yalnızca kaçınılmaz değil aynı zamanda başarılı değişim için gereklidir. Değişimi uygulamanın farklı yolları

düşünülebilir. Gereksinim duyulan görevleri kim yapar? Kime danışılır? Kime söylenir? Bütün bunlar çatışma yaratabilir.

9. Etkili değişim zaman alır. Bu süre, belirli yenilikler için 2-3 yıl, kurumsal reformlar için en az 3-5 yıldır.

10. Etkili yöneticiler, değişim sürecinde sorunları görmezden gelmekten daha çok onları sahiplenirler.

11. Değişim sürecinde, ne merkezileşme ne de yerelleşme tek başına işler.

12. Değişimde esas olan, bir örgütte tek tek yeniliklerin uygulanması değil, örgüt kültürünün değişmesidir.

Değişim, yalnızca bireylerin değer sistemlerini değil, aynı zamanda örgütün yapısını, normlarını ve çevresini de etkiler. Dolayısıyla, yaşanan değişimin nasıl veya ne tür bir değişim olduğunu hem zihnimiz hem de duygularımızla tanımlarız. Bu bakımdan başarılı bir değişim için yukarıda sayılanların tümü gözetilmelidir.

Değişme ve Okul

Eğitim sisteminin temel uygulama alanı olan okul, oldukça eskiye dayanan toplumsal bir birim olmakla birlikte Rönesans ile temelleri atılmış (Joyce vd., 1999: 224), ulus devletle birlikte yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu güne gelinceye kadar da yapı, amaç ve işlevleri açısından bazı değişikliklere uğrayarak varlığını sürdürmüştür (Şişman, 2002: 12).

Okullar bir yandan yaygınlaşarak etkisini arttırırken diğer taraftan da bazı eleştirilere maruz kalmaktadır. Okula yöneltilen en ağır eleştiri; bir taraftan toplumsal kültürü üretip gelecek kuşaklara aktarırken, diğer yandan resmi ideolojinin üretildiği ve aktarıldığı yer olarak görülmesidir. Yani bir toplumdaki zenginlik, bilgi, güç, statü ve diğer kaynakların eşitsiz dağılımında, toplumsal yaşamın diğer kurumları gibi okulların da büyük ölçüde etkilendiği, bu etkilenmenin sonucu olarak da birtakım uygulamalarla mevcut eşitsizlikleri meşrulaştırarak yeniden ürettikleri (Apple, 1995:

38; Bates, 2001) ileri sürülmektedir. Bu ve benzeri eleştirilerle doğrudan bağlantılı olmasa da yirminci yüzyılda okul programlarını geliştirmek için çeşitli reform hareketleri yapılmıştır. Bunlar arasında dikkati çeken ilkönce fen ve matematikte, daha sonra ise tüm konularda programların içeriğini güncelleştirmek için bir hareketti ve bu çağdaş bilim yolunda süreç ve içeriği getiriyordu. Bu hareket bu gün de devam etmektedir. Bu hareket eski program ve yöntemleri tercih eden, akademik reformlara kuşkuyla bakan, hatta kızan, bazı dini ve politik grupların görüşleriyle çelişmektedir (Joyse vd., 1999: 225).

Okulun temel amacı çocukları yaşama ve yaşamda üstlenecekleri rollere hazırlamaktır. Bu bağlamda bir taraftan mevcut okulları iyileştirmek ve geliştirmek için okul geliştirme, okul merkezli yönetim, öğrenen okul ve toplam kalite yönetimi gibi çalışmalar yapılırken, diğer taraftan da alternatif okul modelleri gündeme gelmektedir (Şişman, 2002: 13). Buna karşın, mevcut eğitim modellerinin çoğu, toplumu niteleyen eşitsizlikleri onaylama ya da bu eşitsizliklere dokunmama eğilimindedir. Bu eşitsizliklerin çoğu okul, ekonomi, cinsiyet, sınıf ve ırk ayrımları, popüler kültüre ilişkin karmaşık politikalar, eğitimi finanse etme ve destekleme ya da bunu yapmama yöntemleriyle ilgilidir (Apple, 2004: 52).

Okulların nasıl geliştirileceğine ilişkin pek çok toplumda yaygın bir ilgi gözlenmektedir. Bu ilgi rekabetin arttığı bir dünyada, çalışan nüfusun büyük bir oranı için eğitimsel standartları arttırma gereksinimi, sınırlı kamu kaynaklarından hareketle eğitimcilerin okulları nasıl farklılaştıracağı ve okulların hem eğitimsel hem de maliyet olarak nasıl çok daha etkili olarak geliştirilebileceği (Mortimore, Mortimore ve Thomas, 1994: 11) noktasında yoğunlaşmaktadır.

Alan yazında eğitime ve okula ilişkin tartışmaların, Coleman'ın 1966'da gerçekleştirdiği, "Eğitimde Fırsat Eşitliği" çalışmasıyla yoğunlaştığı gözlenmektedir. Bu çalışmada eğitimin niteliğine ilişkin çıktı olarak öğrencilerin standart testlerle belirlenen başarı düzeyi alınmıştır. Girdiler ise sayısal olarak ölçülebilen okul ve öğrenciyle ilgili birçok değişkeni içermiştir. Bu rapor, genel olarak aile ve sosyoekonomik statü ile ilgili değişkenlerin öğrenci başarısını belirlediğini, okul ile ilgili etkenlerin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığını ve fark yaratmadığını gösteriyordu (Contine ve Christensen, 1992; Carbo, 2000: 1; Silver,

1994: 78; Beare, Caldwell ve Millikan 1994: 3; Sergiovanni, 1995: 145; Karip ve Köksal, 1996; Şişman, 2002: 31; Verdis, Kriemadis ve Pashiardis, 2003). Bu görüş 1960 ve 1970'li yıllarda politikacılar, araştırmacılar ve eğitimciler tarafından büyük ölçüde benimsenmiştir.

Coleman'ın araştırmasında sosyal eşitsizlik, yoksulluk ve eğitim-öğretimde ayrımcılık, öğrencilerin öğrenme düzeyinin yetersizliğini belirlemede anahtar öğeler olarak belirlenmişti. Dolayısıyla, öğrenmenin geliştirilmesi bu sosyal koşulların düzeltilmesini gerektiriyordu. İnsanın ırkına ve dinine bakılmaksızın ev çevresi, yani ait olduğu sosyal sınıf, ailenin geliri, okul için harcama, başarı gereksinimi ve farklı öğrenme modelleri, öğrencilerin öğrenme sonuçlarına ilişkin farklılıkları açıklamada; okul olanakları, öğretmen maaşı hatta programın kendisinden bile çok daha önemliydi (Sergiovanni, 1995: 145).

Benzer bir şekilde İngiltere'de Jencks ve arkadaşları, Coleman'ın elde ettiği, öğrenci başarısının elde edilmesinde en önemli belirleyicinin ailenin geçmişi olduğu sonucuna ulaştılar. Ayrıca İngiltere'deki pek çok sosyolojik ve aynı zamanda eğitimsel araştırma bulgusu ABD'deki sonuçlara benzer bulunmuştu (Beare vd., 1994: 3; Doyle ve Wells, 1997; Silver, 1994: 79; Verdis vd., 2003). Plowden ve arkadaşları, ailenin öğrenci başarısında belirleyici olduğunu, bu yüzden öğretmenlerin, okul işlerine ana-babaları katmasını önerdi. İngiltere ve ABD'deki bu araştırma sonuçları eğitimciler ve eğitim araştırmacılarının okulun rolüne ilişkin düşüncelerinde hayal kırıklığı yaratmıştı. Okulların eğitimsel ve sosyal yetersizliklere karşı mücadeleyi kazanamadıkları görülüyordu (Verdis vd., 2003). Öğrencilerin ait olduğu sosyal sınıfın etkisi bu kadar güçlüyse, sosyal eşitsizliğe karşı okullar ne yapabilir veya okulların etkin olması için neler yapılabilir?

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitimle ilgili olarak 1980'lerde ortaya konan çok sayıda raporda; eğitim sisteminde ABD'nin teknolojik, ekonomik ve askeri güç bakımından liderlik rolü üstlenmesi gerektiğine öncelikli olarak önem verilmiştir. Bu raporlarda Amerika'nın dünya pazarlarında rekabet etme yeteneğinin zayıfladığı, özellikle Japonya ve Federal Almanya gibi ülkelerin, teknolojik ve ekonomik güç olarak ABD'yi geçebileceği şeklinde bir korku yaratılmış ve Amerikan eğitim sisteminde, özellikle devlet okullarının bilimsel olmayan öğretim programları, mevcut

okul ve öğrenci standartlarında düşüş, hedeflerin belirsizliği, keyfilik, yetersiz öğretmenler gibi olumsuzluklar nedeniyle kriz yaşandığı belirtilmiştir (Gutek, 1997: 171-172).

Bu saptamalar büyük oranda kabul görmüş ve Amerikan eğitimindeki sorunlar, öğretimde özellikle matematik ve fen bilimlerine ağırlık vererek ve eğitimi yeniden düzenleyerek çözülebileceği öne çıkmıştır. Eğitim reformu olarak ortaya konan bu öneri okulda geçirilen sürenin arttırılmasını, öğrencinin yeteneğini açığa çıkaracak sınavların yapılmasını, öğretmenin yeterli hale getirilmesini, öğretimin yerel unsurlarını ve bilimsel olmayan harcamalarını kısarak krizi aşmayı öngörüyordu. Bu önerilerin uygulanmasıyla aynı zamanda akademik başarı standardının da artacağı varsayılmıştır (Gutek, 1997: 172).

Bütün bu tartışmalar sırasında, Coleman Raporu ve onu destekleyen araştırma sonuçlarına bir tepki olarak ortaya çıkan etkili okul hareketiyle, 1960'larda yaygın kabul gören yaklaşımın aksine 1970 ve 1980'lerde okulun öğrenci üzerinde önemli oranda etkisinin olduğu ve öğrencinin başarısı üzerinde farklılık oluşturduğu kanıtlanmaya çalışılmıştır. Araştırmalarda, öğrencinin ait olduğu sosyal sınıf ve önceki eğitim yaşantısı ne olursa olsun "bütün öğrencilerin öğrenebileceği, sosyal ve akademik başarıya ulaşabileceği" tezinden hareket edilmiş; okulun öğrenciler ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Etkili okul ve okul geliştirme yaklaşımları arasında, her iki grup bilim adamı ve uygulayıcılarının tarihsel ve doğal gelişimlerinden kaynaklanan, hem kuramsal hem de yöntemsel olarak geniş ayrılıklar olmasına karşın, bu iki yaklaşım bir harmanlamaya doğru gitmektedir (Reynolds, 1993: 197). Çünkü genel anlamda okul geliştirmede amaç okulu etkili kılmak ve bu etkililiği sürekli hale getirmektir.

Etkili Okul

Etkili okul, normalde bir okulun öğrencilere vermesi beklenenden daha fazlasını vererek, öğrencilerini daha fazla geliştiren okuldur (Huber, 1998). Başka bir

deyişle etkili okul, öğrencilerin göstermesi beklenen ilerleme, gelişme ya da sağlamaları gereken başarıdan daha fazlasını yaratan okuldur.

Etkili okul araştırmaları, öğrencilerin başarı düzeylerini referans alarak okulların önemli fark yaratmadığı ve öğrencilerin sosyal geçmişlerinin (ait oldukları sosyal sınıf) baskın etmen olduğu fikrine karşı çıkmıştır. Okul etkililiği üzerine yapılan araştırmalar, okulların öğrencilerinin başarıları üzerinde önemli fark oluşturduğunu ortaya koymuştur (Huber,1998).

Etkili okulla ilgili ilk çalışmalar okulların iyi-kötü, başarılı-başarısız olarak ikiye ayrılabilceğini ve buna bağılı olarak da bu iki tür okulu birbirinden ayıran temel özellikler olduğu varsayımından hareket etmiş ve iyi okulları diğerlerinden ayıran özellikleri belirlemeye çalışmışlardır. Reynolds'a (1993: 190) göre, etkili okul paradigması, Admons ve arkadaşlarının "bütün çocuklar öğrenebilir" savı üzerine inşa edilip geliştirilmiştir.

Etkili Okulların Özellikleri

Eğitim araştırmacıları, 1970'lerden başlayarak okulların etkililiğini ölçmenin yollarını aramışlardır. Bu süreçte araştırmacılar tarafından benimsenen en olağan model, akademik başarıyı içeren bir dizi ölçüm sonucunu seçmek olmuştur. (Mortimore vd., 1994: 11). Bu dönemde aynı özelliklere sahip olan okullardan, bir okulu diğerlerinden ayıran özelliklerin neler olduğunu belirlemeye yönelik pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda, okulları olumlu-olumsuz veya iyi-kötü olarak karşılaştıran kabataslak niteleyici desenler kullanılmıştır. Böyle bir çalışmada Weber, başarılı okullar için güçlü liderlik, yüksek beklenti ve iyi atmosfer gibi çok sayıda özellik belirlemiştir (Verdis vd., 2003). Coleman Raporu'nun araştırma yöntemini eleştiren Edmons (1979) ise, "kentli yoksullar için etkili okullar" çalışmasında (1) okullar sosyal eşitliği vurgulamalı, (2) tüm öğrenciler için minimum devam standartları oluşturmalı, ayrıca (3) okullar ve öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve irksal geçmişine bakmadan temel becerilerini geliştirmek için sorumluluklarından vazgeçmemeleri gerektiğinin altını çiziyordu. Edmons'un makalesinin en önemli özelliği, etkili bir okulun beş temel özelliğini saptamasıydı. Bu özellikler:

1. Güçlü eğitimsel liderlik
2. Öğrenci başarısında yüksek beklenti
3. Temel beceriler üstüne vurgu
4. Güvenli ve düzenli bir iklim
5. Öğrenci gelişiminin sık sık değerlendirilmesi.

Etkili okul araştırmalarının anahtar bulgusu, “bir çocuğun eğitim öğretimdeki ilerlemesinin, onun aile geçmişinden çok daha güçlü bir şekilde okulun etkilediğiydi.” Böylece bazı okullar etkili olarak kabul edildi. O halde bu okulları etkili kılan faktörler nelerdi? Okullar arasında ölçülebilen farklılık, okul yaşamının özelliklerini incelemeye sınırlıydı. Bu sınırlamalara rağmen araştırmacılar ABD ve İngiltere’de etkili okullara özgü olan bir dizi faktör belirlediler. Yapılan araştırmalardan elde edilen çeşitli faktörlerin önemli bir kısmının örtüştüğünü ortaya koyan Mortimore bu çalışmalardan elde edilen etkili okulların sahip oldukları temel özellikleri, dokuz başlık altında toplamıştır (Mortimore vd., 1994: 11).

1. Güçlü pozitif liderlik
2. Öğrencilerden yüksek beklenti
3. Öğrenci gelişimini izleme
4. Öğrencilere sorumluluk ve katılım hakkının verilmiş olması
5. Ödül ve özendiricilerin kullanılması
6. Ana baba katılımı
7. Personelin planlamaya katılımı
8. Öğrenciye yönelik tutarlı yaklaşım
9. Akademik başarının vurgulanması

Etkili Okul Araştırmalarına Yöneltilen Eleştiriler

Etkili okul araştırmalarının ikinci döneminde yani 1980'lerin başlarında, ilk dönem etkili okul çalışmalarının iddialarının gerçeğliğinin kanıtlanabilirliğı, deneysel eksiklikleri ve yöneldikleri zeminler eleştirilmiştir.

Etkili okul literatürü, başarılı okullara dayalı "örnek olay çalışması" ile okullarda geniş ölçekli istatistiksel araştırmalardan, önemli bir yöntembilimsel değışiklik göstermiştir. Örnek olay çalışmalarının avantajı sınırlı istatistiksel örnekleri yansıtmak için kullanılabilir olmalarıdır. Bununla birlikte örnek olay çalışmalarıyla üretilen verilere ilişkin endişeler vardır. Örneklemin küçüklüğü nedeniyle genelleme yapmak güçtür, ayrıksı teknikler içerir ve güvenilirliğı düşüktür. Dolayısıyla, etkili okul literatüründe örnek olay çalışmasının kullanılması, çalışılan durumun sınırlı analizle sonuçlanmasını kaçınılmaz kılar (Doyle ve Wells, 1997).

Etkili okul çalışmalarını gözden geçiren Purkey ve Smith (1983) ise, bu dönemki çalışmaların zayıflıklarını; (1) küçük ve yansıtıcı olmayan örneklem, (2) etkili okulları belirlemede olası hatalar, (3) okul düzeyinde toplanan başarı verisi, (4) uygun olmayan karşılaştırmalar ve (5) okul başarısını belirlemede öznel kriterlerin kullanılması olarak saptamışlardır.

Benzer şekilde Huber (1998), etkili okul araştırmalarının nicel araştırma yönelimli olduğunu, çok sınırlı ölçülebilir niteliğı kabul ettiğini ve genellikle kolayca erişilebilir veriyi kullandığını, okul ve öğrenci başarısına odaklandığını bu yüzden de sebep sonuç çıkarsamasının olmadığını vurgulamaktadır. Sonuçta, belli bir zaman diliminde ve belli bir noktada okulun statik bir resmi verilmekte; Okulu geliştirmek için olumlu ilişkilerin nasıl kullanılacağına dair bilgi bile çok sınırlı kalmaktadır.

Bununla birlikte etkili okul çalışmalarına yöneltilen en önemli eleştiri; bu çalışmalarda çocuğın ait olduğı sosyal sınıfın etkisinin pek dikkate alınmaması, başka bir deyişle çocuğın okuldaki başarısında sosyal sınıfın etkisinin göz ardı edilmesidir (Doyle ve Wells, 1997).

Etkili okul çalışmalarının bulgularına dayanarak, okul geliştirmeyle ilgili olarak çok sayıda araştırma yapılmasına (Mortimore vd., 1994: 12) rağmen, okul

geliştirme konusunda çalışan bilim adamları, Kuzey Amerika etkili okul alan yazının pek çoğunun basit doğasına karşı tepki göstermektedir. Etkili okul çalışmalarının sadece etkili akademik sonuçların yaratılmasına odaklanması, okulların etkililiğinin yedi ya da dokuz faktöre bağlanması ve farklı yapılandırılmış bir sistem içinde, etkili olabilen şey açısından, fikirlerin geliştirilmesinden daha çok okulun mevcut uygulamaları içinde etkililik için belirli okul süreçlerini savunmaları bakımından eleştirilmektedir (Reynolds, 1993: 186).

Sistem Reformu

Alan yazın incelendiğinde, son yıllarda eğitim alanında yapılan yenileşme çalışmalarının sistem düzeyinde ele alındığı ve bir reform çalışması olarak yürütüldüğü gözlenmektedir. Bu yenileşme çabaları için sistem reformu kavramı kullanılmaktadır.

Eğitim reformlarının vazgeçilmez en az iki ögesi vardır. Birincisi, çabalar *sistemli* olmalıdır. Çözümleme, tasarım ve geliştirme süreçleri öğrenmeyi etkileyen; yönetim, öğretmenin rolü, öğrencilerin niteliği, tesisler, aile ve topluluğun katılımı ve öğretim kaynakları gibi tüm değişkenleri hesaba katmalıdır. İkincisi geliştirme süreci kavramın tüm çıkarımlarıyla birlikte *sistematik* olmalıdır (Morgan, 1994).

Eğitim alanında “sistem reformu” tüm öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmeye hizmet eden, sistemin tüm düzey ve öğelerini kapsayan bir değişim süreci olarak görülmektedir. Bu kavramda üç temel ilke dikkati çekmektedir. İlki, sistem değişimi tüm öğrenciler için yüksek beklentiler içeren belirli standartlara dayalıdır. Öğrencilerin birtakım minimum yetenekleri elde etmelerini istemek yeterli değildir. Kavramaları en üst düzeye çıkması için, bütün öğrenciler cesaretlendirilmeli ve çabaları desteklenmelidir. İkincisi, sistem değişimi program, öğretimsel araçlar, öğrenci değerlendirme, eğitim politikaları, mesleki gelişme ve değerlendirme gibi eğitim sisteminin tüm öğelerinin standartlarla aynı düzeye getirilmesini içerir. Üçüncüsü, sistem değişimi hiyerarşik düzenlemelerden daha çok kolektif diyalog ve karar verme ile kurumlar ve insanlar arasında yeni ilişkiler gerektirir (Frechtling, 2000).

Bu saptamalardan anlaşılacağı gibi sistem değişiminin öğrenci, okul-sınıf ve bizzat eğitim sisteminin kendisi üzerinde etkisi vardır. Bu etkide, öğrenci düzeyinde kemer oluşturan iki amaç bir aradadır. (1) anlamlı yollarla öğrenci başarısını arttırma ve (2) daha çok başarılı olanlarla, geleneksel olarak daha az hizmet alanlar arasındaki başarı aralığını yakınlaştırma. Bu, kamu okullarında sadece çok iyi gelişenleri değil, farklı özelliklere sahip olan tüm öğrenci gruplarınca hissedilen reformun yararlarını kontrol etme ve tüm öğrencilerin düzeylerini yükseltme anlamına gelmektedir. Etkinin ikinci düzeyi, eğitim-öğretim sürecinin sonuçlarından daha çok bu sürecin bizzat kendisi üzerinedir (Frechtling, 2000).

Okul düzeyinde amaçlar, öğretimin kalitesi ve doğasını geliştirmeye büyük öncelik verir. Frechtling'e (2000) göre, bu öncelikler:

1. Öğrencilere akademik bir bağlamla bütünleştirilmiş zengin konu alanları ile ana temalar etrafında örgütlenmiş öğretim sağlama.
2. Günlük yaşamda karşılaşılan sorunlar ile okulda öğrenilenler arasında bağlantı kuran, farklı yorum ve bakış açısını yücelten, araştırmayı yükselten pedagojik bir ortamda öğrencileri tutma.
3. Öğrencinin öğrenmesini belirlemesine saygı duyma ve onu destekleme

Kısaca, sistem reformu, sürdürülebilir ve ölçülebilir yollarla sistemin kendi kendisini değiştirmesiyle ilgilidir. Bir sistem reformu projesinde uygulama sürecinde okulun amacında oluşan değişme kısa dönemli bir amaç iken; uzun dönemli amaç, okulun işleyiş biçimini değiştirirken varlığını sürdürmeyi sağlamaktır (Frechtling, 2000).

1960'ların ortalarında okul geliştirmenin yalnızca amaçlar, içerik ve öğretim modelleri hakkında iyi fikirlere dayanmadığı, okul geliştirme için yapıların da geliştirilmesi gerektiği fark edilmeye başlanmıştır. Yine de 1980'lere kadar okul geliştirme çalışması eğitimin bir alt alanı olarak şekillenirken, bu tarihten sonra okulun yeniden yapılandırılması çalışmaları öne çıkmış ve çeşitli yaklaşımlar geliştirilmiştir (Joyce vd., 1999: 226).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) okullarında 1980-2000 döneminde yapılan reformları inceleyen Murphy ve Adams (1998), Amerikan eğitim reformunu üç döneme ayırmıştır. Bu dönemler Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1
ABD’de 1980-2000 Döneminde Yapılan Eğitim Reformlarını Sınıflama

Temel reform mekanizmaları	Yoğunlaşma dönemi (1980-1987)	Yeniden yapılanma dönemi (1986-1995)	Reform dönemi (1992 ve sonrası)
Devlet	Sıkı kural ve artan gereksinimler	Yerelleşme ve sistem değişimi	Standartlar ve sorumluluk
Meslek		Mesleki yetki	Mesleki standartlar
Yurttaş		Yerinden yönetim	Veli hakları
Pazar		Seçim	Özelleştirme

Kaynak: Murphy ve Adams (1998). “Reforming America’s Schools 1980-2000”
Journal of Educational Administration, 36(5), 436.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, yoğunlaşma döneminde eğitimde temel oyuncu devlettir. Bu yüzden eğitim alanındaki bozulmayı düzeltmek ondan bekleniyordu. Eğitimdeki bozulmayı onarmak için önerilen felsefi alt yapı oldukça mekanikti, temelde merkezi kontrol ve standartları içeriyordu.

Yeniden yapılanma döneminde, yukarıdan aşağıya doğru yapılan reformların uygunluğu hakkında ciddi kuşklar arttı. Sorun, sistemi onarmak değil; bizatihi mevcut sistemin kendisiydi ve mevcut sistem değişmek zorundaydı. Çocukları 21. yüzyılda karşılaştıkları ekonomik gereksinimlere uygun yetiştirmek için eğitim sistemi yeniden inşa edilmeliydi. Yeniden yapılanma hareketinin felsefi temeli öğrencilerle çok daha etkili bir şekilde çalışmak için öğretmenlere yetki vermeye bağlı olan eğitimsel gelişmedir. Bu, aynı zamanda velilere de yetki vermeye dayanıyordu. Reformlarda geçerli olan temel politik mekanizma gücün (yetkinin) dağıtılmasıydı. Politik gücün, eğitim hizmetinin doğasında ve kalitesinde yasal (meşru) çıkarılara sahip olan çeşitli gruplar arasında dağıtılmasıyla okulların geliştirilebileceği varsayıyordu. Yoğunlaşma döneminde geçerli olan stratejilerin aksine reformcular, okul düzeyinde

bireylerin enerji ve yaratıcılıkları kullanmak için yeniden yapılanma modeli geliştirdiler. Yeniden yapılanma hareketinde reformcuların portföyü iki geniş alanı içeriyordu: Yerinden yönetim/okula dayalı yönetim ve okul seçme. Yerinden yönetim, yönetim yapısında yukarıdan aşağıya doğru yetki aktarımı anlamına gelmektedir. Bu yetki aktarımı genellikle eyaletlerden okul bölgelerine, okul bölgelerinden okullara şeklinde olmaktadır. Bu yönetimin yerelleşmesi, 1980'lerin sonları ve 1990'ların başlarındaki bütün reformlarda görülmektedir. Mesleki bir model altında Yerinden Yönetim ya da Okula Dayalı Yönetim (ODY), okul yöneticilerinden öğretmenlere etki ettiğinde oluşur. Yeniden yapılanma döneminde ana babalara okul seçme izninin verilmesiyle “pazar felsefesi ve pazar” okullara girmiştir. Böylece müşteri gereksinimleri ve çıkarlarına duyarlılık inşa edilmiştir (Murphy ve Adams, 1998).

Yoğunlaşma ve yeniden yapılanma dönemleri arasındaki hat oldukça açık bir şekilde ayrılırken, yeniden yapılanma döneminin reformları ve son reform dönemi arasındaki ayrılma çok daha az açıktır (Murphy ve Adams, 1998).

Okul Geliştirme

Eğitim öğretimin sonuçlarını ve süreçlerini geliştirmeye yönelik olarak okulu yeniden yapılandırma, okul reformu, okul geliştirme gibi birçok kavram kullanılmaktadır (Goldenberg, 2003). 1990'lardan itibaren başta İngiltere olmak üzere pek çok gelişmiş ülkede okulun edimini arttırmaya yönelik eğitim reformlarında somut bir artış gözlenmektedir (Harris, 2000).

İngiltere'de okul geliştirmede; (1) standartların yükseltilmesi, (2) kalitenin yükseltilmesi, (3) etkililiği artırma ve (4) öğrencilerin tinsel, moral, sosyal ve kültürel gelişimini artırmada daha fazla başarılı olma; yani okulun değer sistemlerini başarma kastedilmektedir [Office for Standard in Education (OFSTED) 1995: 6].

Okulun sorunlarını bir bütün olarak ele alan ve çözmeyi hedefleyen bir süreç olarak okul geliştirmenin amacı; okulun daha nitelikli eğitim yapmasını sağlamak ve sonuçta öğrenci başarısını artırmaktır. Bu bağlamda, okul geliştirme çalışmaları farklı düzeylerde olabilir. Sözelimi, tek bir okulda, bir okul türünde ya da grubunda, bir okul bölgesinde ya da merkezi olarak sistem düzeyinde okul geliştirme çalışması yürütülebilir. Yine okul geliştirme öğretmenler, yönetim yapısı gibi okulun herhangi

bir ögesi üzerinde veya okulun tüm boyutları üzerinde de olabilir. Bu bağlamda okul geliştirme; okulun tümünü ya da bir kısmını veya donanım, öğretim, yönetim ve çevreyle ilişkiler gibi herhangi bir etkinlik alanını yeni bilgi, donatım ve uygulamayla yenilemek veya değiştirmek olarak görülebilir. Ancak, okul geliştirirken tek bir etkinlik alanında da yenileşmeler yapılırsa, başarıya ulaşmak için okulu tüm öğeleriyle ele almak gerekir (Hale, 2000).

Özden'in (1996), Newman'dan aktardığına göre, eğitim sisteminde yapılacak yenileşme çabası: (1) ders programları, öğretim yöntemleri, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ders dışı etkinlikleri kapsayacak biçimde öğrenci yaşamını; (2) öğretmenin yetiştirilmesini, mesleki gelişimini, yetki ve sorumluluklarını, meslektaşları ve öğrenci velileriyle ilişkilerini kapsayan meslek yaşamını; (3) okul yönetimini ve (4) okula daha çok toplum desteği sağlamayı amaçlayan okul-toplum ilişkilerini içermek zorundadır.

Joyce (1991), stratejik bir yaklaşım olarak, okul geliştirme için beş kapı belirlemiştir. Bu kapıların her biri okul kültürü içinde bir geçide açılır ve okul kültürünü olumlu yönde etkiler. Bunlar:

1. Meslektaşlık; okul ile çevresi arasında ve okul personeli arasında işbirlikçi ilişkileri geliştirme.
2. Araştırma; etkili okul uygulamaları ya da alternatif öğretimler hakkında okul yönetiminin çalışmasına yardım etme.
3. Eylem araştırması; okul ve okulun öğrencilerinin gelişimi ile ilgili veri toplama ve çözümlemesinde okul yönetimine yardım etme.
4. Program inisiyatifi; konu alanları ya da program alanları içerisinde değişikliklere girişme.
5. Öğretimsel inisiyatifler; öğretmenlerin öğretim becerileri ve stratejilerini çalışmalarını için örgütleme.

Yukarıda yazılanların ışığında, okul geliştirme, okulun kapasitesini güçlendiren ve öğrencinin akademik başarısını arttıran değişimi yönetmek için eğitimsel değişmeye farklı bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bu yönüyle okul geliştirme temelde öğrenme-öğretme süreçlerine odaklanma ve bu süreci destekleyen koşullar içerisinde öğrenci başarısını artırmayla ilgilidir. Bu nedenle de planlı, sürekli ve sistemli olması gerekir.

Okul Geliştirme Sürecinde Etkili Olan Etkenler

Okul geliştirmede pek çok iç ve dış etkenin etkisinin olması kaçınılmazdır. Önemli olan, okulun mevcut kültürünün değişime uğramasıdır. Okul geliştirme, özünde, okulda varolan kültürden farklı yeni bir kültür gerektirir. Bu bakımdan, okulun kültür değişiminde ortak çalışma ve karar vermeye katılımı etkili okul geliştirmeye yönelik bir ortam yaratılabilir (Balcı, 1993: 46).

Fullan, sürecin işleminde genel çıkarımları birbirleriyle bağlantılı birkaç öğenin olduğunu söylemektedir. Birincisi, değişimin özü olan reform ya da etkinlikler takımı, program ve yeni fikirle ilgili anlamın gelişmesini kapsar. Ancak bu yeni anlamı geliştirmek zorunda olan bireylerdir. Farklı öznel özelliklere sahip olan bu bireyler gevşek bağlı, karmaşık ve dağınık sosyal bir sistemin önemli parçalarıdır. Bu nedenle, değişimi tek nedene bağlayan kuramlar başarısızlığa mahkumdur. Ürünün kalitesinin öğretmen tutumlarından çok daha önemli olduğu veya dış etkenlerin iç etkenlerden çok daha fazla önemli olduğu ya da öğretmenlerin yöneticilerden çok daha merkezde olduğu savları anlamsızdır (Fullan, 1992a: 26).

Günümüzde okulun çevresindeki dış güçler her gün okul yöneticileri ve öğretmenlerle yüz yüze gelmektedir. Bu dış güçlerin pek çoğu bir taraftan okulu tehdit ederken, diğer yandan başarı için de gereklidir. Fullan ve Hargreaves'e göre okullar en azından beş dış güçle bağlantılıdır (Fullan, 1998).

1. Ana baba/toplum: Ana babalar ile öğretmen/okul ve öğrenci arasında dostça bir ilişki olduğunda öğrenme oluşur. Sorun bu dostça ilişkinin olmadığı durumlarda ne yapılacağıdır. Okullar, kendi içsel işbirliğini güçlendiren toplumla ilişki

kurmalıdır. Etkili okullar ana babaları sorunun parçası olmaktan daha çok çözümün parçası olarak görürler.

2. Teknoloji: Teknoloji ne kadar güçlü olursa öğretmene de o kadar çok gereksinim duyulur. Teknoloji bilgi bolluğu yaratmakta, ancak bu bolluk pedagojik yol ve yöntemle yaratılmamaktadır. Bu yüzden, teknolojinin gücünü kullanan öğretmenlerin pedagojik düzenleme uzmanı olmaları gerekir.

3. Şirket bağlantıları: Eğer okullar bu yeni arenada varlıklarını sürdüreceklerse ne yaptıklarını bilmeleri gerekir. İşbirlikçi okullar dış ilişkilere daha fazla açık olduklarından daha çok güvenli ve dış saldırılara daha az açıktır ya da dış saldırılardan daha az yara alırlar.

4. Devlet politikası: Devletin eğitimden talebi giderek artmaktadır. Bu bağlamda, dış standartlar profesyonel örgütler ve devlet tarafından oluşturulmakta ve reformun önemli bir ögesi olmaktadır. Standartlar olmadan okulu yeniden yapılandırma dümensiz gemiye benzemektedir.

5. Genişleyen öğretim mesleği: Okul geniş bir çevrenin parçasıdır. Öğretmen bu çevreyle etkileşim halinde mesleğinin gereklerini yerine getirmeye çalışır. Dolayısıyla, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katkısı olmadıkça ve yapılan yeniliklerden öğretmenler yararlanmadıkça, geniş ölçekte okul geliştirme asla gerçekleşemez. (Fullan,1998).

Bu çalışmada okul geliştirme çalışmalarından ön plana çıkan etkenlerden sadece birkaçı üzerinde durulmaktadır. Bir okulu geliştirmede okulun fiziki mekan ve donanım olarak öğrenmeyi sağlayacak biçimde düzenlenmesi önem taşımaktadır. Okul fiziki yapı ve donanım olarak tüm öğrencilerin, öğretmenlerin ve okulla ilişkili diğer bireylerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde düzenlenmelidir. Söz konusu etkenlerden ikincisi, okul yöneticilerinin okul geliştirmede oynadıkları anahtar roldür. Üçüncüsü, okuldaki ilişkilerin ve etkileşimin sonucu olarak ortaya çıkan ve okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen okul iklimidir. Dördüncüsü, bir okulu geliştirmenin ancak okulda görevli olan personelin, özellikle de öğretmenlerin geliştirilmesiyle olabileceği olgusudur. Beşinci etken, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde artış

olması ve bunun süreklilik göstermesi. Son etken ise, ana babaların ve bir bütün olarak okul çevresinin okula olan etkisidir. Bu etkenler hem gelişimi etkilemekte, hem de gelişimin göstergesi olarak ölçüt işlevi görebilmektedir. Örneğin okulda güvene dayalı sıcak ve öğrenmeyi destekleyen bir ortamın olması, gelişmeyi hem olumlu yönde etkilemekte hem de gelişmenin göstergesi olmaktadır.

Okulun Fiziki Yapısı ve Donanımı

Diğer iş ve hizmet alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da standartların geliştirilmesi tartışma konusu olmaktadır. ABD Ulusal Eğitim Standartları ve Ölçme Konseyine göre, standartlara dayalı bir eğitim sisteminin geliştirilmesi; (1) öğrencinin neyi bilip, neleri yapabilmesini, (2) belli bir konuda öğrencinin yeterlilik düzeyini ve (3) tüm öğrencilerin yüksek performans standartlarına ulaşması açısından başarılarının değerlendirilmesini içerir (MEB, 2002).

Müfredat Laboratuvar Okulları standartları iki ana başlık altında toplanmıştır. (1) Fiziksel kaynaklarla ilgili standartlar; (a) ekipman, (b) donanım, (c) tesis ve (d) bina standartları. (2) insan kaynakları ile ilgili standartlar; (a) yönetici, (b) öğretmen, (c) okul danışmanı ve (d) müfettiş standartları (MEB, 2002).

MLO Modelinde, fiziksel kaynaklar ile ilgili standartlarda okulun sahip olması gereken ekipman ve donanımlar ile bu ekipman ve donanımların özellikleri, sayıları ve bulunacakları mekanlar ayrıntılı olarak belirlenmiştir.

Okul binalarının ve öğretim tesislerinin kalitesi, eğitim-öğretimin gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin fiziksel ve duygusal gelişimleri ve okul personelinin morali açısından büyük önem taşır. Okul binasının güvenli, temiz, bakımlı, aydınlık olması, ısıtma ve havalandırmasının uygun olması ve özürülülerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde olması gerekir.

Okulun eğitim tesisleri, okul programının desteklenmesine, öğrencilerin eğitim yaşantılarına ve gelişimlerine katkıda bulunmasına yardım eder. Tesisler, binaların okul olarak kullanılabilmesi amacıyla yapılmış ya da yerleştirilmiş laboratuvar, derslik, spor salonu, kütüphane vb. mekanlardır (MEB, 2002). Okulun

sahip olması gereken fiziksel ve donanım koşullarını sağlamak amacıyla MLO modelinde “bina ve tesis standartları” geliştirilmiştir.

Okul Yönetimi

Yönetim, genellikle bir örgütün amacını gerçekleştirmek için insanların işbirliğini ve eşgüdümünü sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu anlamda yönetim, öncelikle bir insanla çalışma sürecidir. Dolayısıyla, insan boyutu olmaksızın ne örgütten ne de yönetimden söz edilebilir (Açıkgöz, 1994: 8). Bu yüzden, yöneticinin rolü, üzerinde önemle durulan konulardan birisi olarak öne çıkmaktadır. Aydın’a (1992: 258) göre yönetici, yönettiği örgütün amaçlarını geliştirmek için varolan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir. Okul müdürü, geleneksel anlamda, okulda otoriteyi temsil eden kişi olarak görülürken, çağcıl yaklaşımlarda, bir yönetici olmaktan öte eğitim-öğretim lideri olarak görülmektedir.

Örgütsel değişimde başarının anahtarı, tüm katılanlar arasındaki ilişkileri geliştirmektir. Eğitimsel değişime ilişkin yeni vurgular hem örgütlerin hem de bireylerin öğrenme kapasitelerini geliştirmek için koşulların yaratılmasına dayanır. Değişimin odağı, yapısal değişme üzerine bir vurgudan değişen sınıf ve okul kültürü ile ilişkiler ve değerlere doğru bir vurguya yönelmektedir. Okulda bu “kapasiteyi” geliştirmek için anahtar kişi okul müdürüdür (Fullan, 2002b). Eğer okul müdürü sürdürülen yenilik için gereksinim duyulan etkili lider olacaksa, öğretimsel lider olmalıdır. Çünkü okul kapasitesi, öğrenci başarısı ve eğitimin kalitesini etkileyen çok önemli değişkendir. Okul kapasitesinin merkezinde ise öğretmenlerin bilgi ve becerileri, öğretmen topluluğu, programın tutarlılığı ve teknik kaynakların gelişimi üzerine odaklanan müdürler vardır (Fullan, 2002a).

Okul müdürü, okuldaki bütün etkinliklerden ve bu etkinlikleri okul dışındaki topluluk ve çevreyle bütünleştirmekten sorumludur. Okul müdürü yardımcıları ile yakın çalışmasına karşın (1) öğrencilerin eğitimsel performansları, öğrenmeleri ve genel olarak rahat ve okulda mutlu olmaları, (2) okuldaki öğretim kadrosunun yetkileri ve davranışlarındaki adaetlilikten (öğrencilere adil davranma) ve (3) müdür yardımcıları, personel, okul topluluğu ve okulun entegrasyon ilişkilerinden sorumludur (Genck ve Klingenberg, 1991: 66).

Okul geliştirmede, müdürün görevine ilişkin benzer bir vurgu EARGED tarafından yapılmıştır. Ona göre, okul müdürü okul gelişiminin sürekliliğinden sorumlu kişi olarak, planlı okul gelişimi için gerekli planlama, örgütleme ve görevlendirmeleri yapar. Bakanlık merkez rgt ile eşgüdümü ve okul-niversite işbirliğini sağlar, okul personelinin mesleki gelişimini destekler (MEB, 1997: 12).

Dönüşümcü gelişmeyi yönlendirmede iyi olan bir lider olmaksızın gelişen bir okul yoktur. Başarılı müdürler liderliği paylaşırlar, bu paylaşımı ğrenci velilerine ve topluma da uzatırlar. Tutarlı bir profesyonel topluluk oluşturmak ve öğretmenlerin mesleki kapasitelerini geliştirmek için sıkı çalışırlar. Böyle liderler açık bir mesleki değer erevesi ve bireysel sorumluluğu geliştirebilmek için ilişi merkezlidirler. Bu tip müdürler devam eden ortak eylemlerde paylaşılan bir inanç ve ortak bir amacı yerine getirmede okulun gelişmesi ve büyümesi için gerekli olan koşulları oluştururlar. Böyle yaparak da okul içinde öğretimin niteliğini etkileyen dönüşümde okul kapasitesini geliştirirler (Fullan, 2002b).

Okulun kalitesi, okul müdürünün liderliğinden doğrudan etkilenmektedir. Yani, başarı düzeyi yüksek olan okul ile başarı düzeyi düşük olan okul arasındaki farklardan biri, okul müdürünün etkisidir. Yapılan araştırmalarda, yüksek düzeyde başarılı okullarda müdürlerin güçlü liderlik gösterdiği, öğretimsel konulara doğrudan ve sıkça katıldıkları, başarı için yüksek beklentilere sahip oldukları, ğretmen ve öğrencileri akademik amaçlara yöneltikleri görülmektedir (Sergiovanni, 1995: 146).

Müdürlerin esas rolü olan öğretimsel liderlik, ğrenci öğrenmesini arttırmada önemli bir adım olmakla birlikte yeterli değildir. Öğrenmenin derinleşmesini sağlamak için öğretmenlerin kapasitelerini ve enerjilerini harekete geçirmek gerekir. ğretmenleri harekete geçirmek için de öğretmenlerin çalışma koşullarını ve moralini geliştirmek gerekir. Böylece, okullar, öğrenme kültüründe ve ğretim mesleğinin kendisinde temel bir dönüşüm yaratan liderlere gereksinim duyarlar. Ancak ğretimsel lider olarak müdürlere bu rolün yüklenmesi, gelecekte uygun okulları yaratacak olan reformun ağırlığını taşıyamayacak kadar dar bir kavramdır (Fullan, 2002a).

Okul müdürlerinin ğrenci ve ğretmen üzerinde doğrudan etkisinin araştırıldığı çok sayıda araştırma vardır. Bazı okul müdürlerinin uygulamalarının,

öğrencilerin okula devamsızlığı ve vandalizmin azaltılması, matematik ve okuma becerilerinde başarı ve okula yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu bulunmuştur. Yine okul müdürlerinin bazı uygulamaları öğretmenlerin iş doyumunu ve sınıflarında yenileştirici uygulamaları kullanmaları, müdürün liderliğini algılamaları, müdüre bağlılık ve müdürün kararlarını kabul etmeye hazır olmada, öğretmenler üzerinde de olumlu bir etki yarattığı saptanmıştır (Leithwood ve Steinbach, 1993).

Çeşitli araştırma ve yayınlar, okulda, eğitimsel yeniliklerin uygulanmasında okul müdürünün rolünün hayati önem taşıdığına işaret etmektedir. Okul müdürü, okulda uygulanmakta olan programın önderi konumundadır. Birçok durumda onun olayları ele alış biçimi, sorunları çözme yönündeki girişimleri okulu doğrudan ve derinden etkiler (Açıkgöz, 1993). Okul müdürünün, okulda sistemli, amaçlı, uzun soluklu ve kalıcı değişmeler sağlayabilmesi için dikkate alınması gereken noktalar şöyle sıralanabilir:

1. Uzun dönemli bir değişme stratejisi olmalı, okulla çevre arasında güçlü bir iletişim bağı kurmalıdır.
2. Okulla ilgili olan herkesin değişim sürecinde, rol almasını ve sorumlu olmasını sağlamalıdır.
3. Planlı değişmede okul müdürünün rolü; bilgilendirme, güdüleme ve liderlik etmedir.
4. Okul müdürü, her bireyin yetki ve kontrol gereksinimini tanımalı ve desteklemelidir.
5. Bilgi ve planlar herkese açık olmalıdır.
6. Okul müdürü, bireysel gereksinimleri ve güdülerini anlamaya çalışmalı, başarıyı ödüllendirmelidir (Açıkgöz, 1999).

Okul geliştirmede yöneticinin ya da liderin etkisine ilişkin vurguya karşın liderlik, giderek artan oranlarda “standartları, mükemmelliği, hesap verebilirliği” kuşatan yeni liberal söylemlerce kontrol edilmektedir. Standartlar söylemi, sonuçta “resmi bilgi” üzerindeki merkezi kontrolün artması ve başarı çitasının yükseltilmesine

yönelik yeni muhafazakar harekete daha fazla retorik ağırlık kazandırmaktadır. Bunun sosyal sonuçları, okullar arasında daha büyük farklılıklara yol açması bakımından daha da endişe verici olmaktadır (Apple, 2004: 117).

Sonuç olarak, okullarda hem yetki ve sorumluluğu taşıyan güçlü organlara, hem de bu görevleri yerine getirebilecek açık bir sürece gereksinim vardır. Bunlar etkin, güçlü, sağlam bir idare ve sağlıklı bir idare yapısı gerekir (Drucker, 1994: 227).

Bu çalışmada yönetim sürecinin işleyişinde; okul geliştirme yönetim ekibinin kuruluşu, görevlilerin çalışması, toplantı yapma, bilgiye ulaşma, okulun hedeflerinin saptanması ve bu hedeflere ulaşabilmek için plan yapma, demokratik ve katılımcı karar alma, alınan kararın duyurulması, kararları uygulama ve uygulamanın denetlenmesiyle başarıyı belirleme ve ödüllendirme ile okuldaki gruplaşmalar ve eğitim sendikalarıyla ilişkiler temel alınmaktadır.

Okul İklimi

Örgütsel gelişmenin oluşabilmesi için örgüt üyelerinin inanç, tutum ve davranışlarını değiştirmek; birbirleriyle etkin haberleşmelerini sağlamak ve sorunlarını açıkça tartışabilecekleri ortamı yaratmak gerekir. Örgüt üyelerinin amaçlarını açık hale getirmek; birbirlerine yardımcı olarak işbirliği yapmalarını sağlamak, düşünce, duygu ve önerilerini paylaşmalarını sağlayacak ortamı oluşturarak örgütün daha etkin ve başarılı bir konuma gelmesi için çabalamak, örgüt geliştirme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Artan, 1997: 114).

Bir çalışma ortamında işbirliğinin ne oranda geliştiğinin belirlenmesinde açıklık ve dürüstlük büyük bir öneme sahiptir. İnsanlar güven duydukları ortamlarda birlikte çalışma arzusunu hissederler. Güven duyulan kişiye yönelik davranışla, güven duyulmayan kişilere yönelik davranışlarda farklılıklar oluşur. Aydın'a (1992: 259) göre, bir örgüt ortamında isteğin, coşkunun ve kendini örgüte adanma duygusunun yaratılması çok önemlidir; Ancak bu duygu örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirildiğinde bir anlam taşır.

Güven duygusu, elle tutulmaz, gözle görülmez soyut bir kavramdır ancak bu duygunun varlığı veya yokluğu, kendisini yaşamın her alanında hissettirir. Güven duygusunun yokluğu, çalışma ortamındaki ilişkileri, verimliliği ve o ortamı paylaşan herkesin sağlığını olumsuz etkiler (Baltaş, 2001: 57).

Okul iklimi, örgüt liderliği, okuldaki bireylerin kişilikleri, formal ve informal örgüt tarafından etkilenen, okulun genel iş çevresiyle öğretmenlerin algılarından söz eden genel bir kavramdır. Okul iklimi, bir okulu diğerinden ayıran ve okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen içsel özellikler setidir. İçsel özellikler seti okulun kimliğini oluşturur, okulu başka okullardan ayırır ve bireylerin davranışlarına yön verir (Hoy ve Miskel, 1996: 141).

Bir okulun iklimi onun kişiliğidir. Bu bakımdan örgütsel iklim açık, kapalı ve sağlıklı olarak tanımlanmakta ve analiz edilmektedir. Açık iklime sahip olan bir okulda yöneticiler doğal ve güvenilir bir şekilde hareket ederler. Açık iklim öğrenci ve öğretmenlere pozitif etki yapar. Kapalı iklime sahip olan bir okulda ise herkes açıkça sorumluluk alma, sadakat ve adanma olmaksızın görev verilmesini bekler (Hoy ve Miskel, 1996: 409; Celep, 2000: 99-100).

Okul iklimi, örgütsel sağlık açısından da inceleme konusu olmaktadır. Sağlıklı bir okul, enerjisini misyonunu gerçekleştirmeye yöneltirken, okulun çalışmalarını bozucu dış güçlerle başarılı bir şekilde baş ederken hem araçsal hem de diğer önemli gereksinimlerini karşılayan okuldur. Sağlıklı bir okulda, üyeler arasındaki ilişkilerde açıklık ve dürüstlük arttıkça öğrenci başarısı da artar. Kısaca okulun sosyal iklimi, öğrenci davranışlarını kontrol etmek için geleneksel ile insancıl arasında uzanan bir hat olarak düşünülür. Bu düşünce, okul müdürleri ve öğretmenlerin öğrenci davranışlarını hangi yöntemlerle nasıl kontrol edebileceklerine ilişkin beklentilerine dayanır. Geleneksel beklentilerin olduğu okullarda temel kaygı tertip ve düzendir. Bu okullarda sıkı kontrol vardır. İnsancıl okullar ise öğrencinin öz denetimine, öğrenci öğretmen işbirliği içinde oluşan etkinlik ve yaşantıya vurgu yaparlar. İnsancıl iklimli okulda, geleneksel iklimli okula göre daha az öğrenci devamsızlığı ve okuldan ayrılma görülür (Hoy ve Miskel, 1996: 410).

Okul iklimi, okuldaki insanların kendilerini okuldayken nasıl hissettiklerini etkileyen okul nitelikleri olarak da tanımlanabilir. Bu anlamda tutumlar, inançlar, değerler ve normlardan oluşan; öğretmenler, öğrenciler ve okul müdürü arasındaki etkileşimden kaynaklanan bir atmosferdir. Okuldaki insanlar arasında güven, saygı ve paylaşım olduğunda okul pozitif bir iklime sahiptir. Böyle bir okulda çalışanlar, o okulun üyesi olmaktan gurur duyar ve okulun daha iyi olması için çaba sarf ederler. Bu okuldaki sosyal gruplar, okulun geliştirilmesi için işbirliği yapar ve birbirlerine saygı duyarlar (Contine ve Christensen, 1992: 43-45).

Okul iklimi, okulun zaman içinde oluşturduğu bir yaşam tarzı olarak da görülebilir. Okul personelinin birikimleri ve aralarındaki etkileşim zamanla o okula özgü bir kültürün oluşmasını doğurmaktadır. Böylece okulda nelere önem verildiği, nelerin değersiz bulunduğu, okulda nasıl hareket edileceği konusunda çalışanlar arasında bir ortaklaşma oluşmaktadır. Bu ortaklaşmaya bağlı olarak, eğitim ve öğretimde öğrenci ve öğretmenden neler beklenmesi gerektiğini belirleyen okul iklimi olmaktadır (Balcı, 1993: 45).

Okulun dönüştürülmesinde önemli bir ilke olan, öğrenci ve velilerin karar verme sürecine katılmaları (Asano, 2000), okulun geliştirilmesinde yeni bir hava yaratılmasını sağlayabilir. Dolayısıyla okul üyelerinin karşılıklı etkileşimleri zamanla o okula özgü bir ilişki şeklinin oluşmasına da neden olabilir.

Başarılı değişimde ortak olan tek faktör ilişkileri geliştirmektir. İlişkiler geliştiğinde okul daha iyi işler, aynı kaldığı ya da kötüleştiği durumlardaysa gelişme için gerekli olan zemin kaybolur. Bu yüzden, okul yöneticisi farklı kişi ve gruplarla özellikle de farklı düşünen insanlarla ilişkileri geliştirmek zorundadır (Fullan, 2002a). Sonuç olarak, okul geliştirmede okuldaki ilişkilerin geliştirilmesi önemlidir. Çünkü öğrenme; öğrenmenin zevkli ve eğlenceli bir hal aldığı durumlarda veya böyle bir uğraş olarak görüldüğü bir iklim içerisinde daha iyi gerçekleşir.

Bu çalışmada örgütsel iklim; “ortam, güven, hoşgörü ve bağlılık” kavramları ile sınırlıdır. Ortam ile okulun ortamının nasıl olduğu; güven ile okuldaki kişilerin birbirleriyle ilişkileri; hoşgörü ile okulda farklı görüş ve önerilerin dile getirilmesi ve bu görüşlerin dile getirilmesine verilen tepki; bağlılık ile okulun üyesi oldukları için

ne hissettikleri, ders saatleri dışında okulda bulunup bulunmadıkları ve başka bir okulda çalışma istekleri kast edilmektedir.

Öğretmen Geliştirme

Okulun asıl işi olan öğretim, sınıfta öğretmenin rehberliği, yönlendirmesi ve denetiminde, öğrenci-öğretmen etkileşimiyle gerçekleşmektedir (Balcı, 1993: 30). Bu açıdan, öğretmen ve okul geliştirme birbirleriyle çok yakından ilişkilidir, biri gelişirse diğeri de gelişir (Fullan, 1992a). Kısaca, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katkısı olmadan ve bu gelişmede öğretmen topluluğu yararlanmadan, geniş ölçekte okul geliştirme asla oluşamaz (Fullan, 1998).

Öğretmenler öğretmenliğe başladıklarında, meslek öncesi eğitimleri esnasında mesleki kariyerlerine yeterli bir şekilde hazırlandıkları, belirli kişisel ve akademik niteliklere sahip olarak mezun oldukları varsayılmaktadır. Böyle olduğu varsayılsa bile öğretmenler mesleki yeterliliklerini, öğretmenlikleri süresince pekiştirirler (Spackman, 1991: 73). Mesleki deneyimleri boyunca bilgilerini artırır, becerilerini geliştirir ve eğitim araçlarını kullanma yeteneklerini pekiştirirler. Ancak, değişen sosyoekonomik ve çevresel koşullar ile bilimsel ve teknolojik gelişmelere koşut olarak öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler zaman içerisinde yetersiz kalır ve yenilenmeleri gerekir. Bu yüzden, öğretmenler bilgi ve teknoloji alanındaki yenileşmeyi izlemek, yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerini öğrenmek ve sınıflarında uygulamak için sürekli bir mesleki gelişime gereksinim duyarlar.

Okul müdürü ve diğer yöneticilerin algıları öğretmenlerinkinden tipik olarak farklıdır. Bununla birlikte hem yöneticiler hem de öğretmenler birbirlerinin yüz yüze olduğu sorunları kestirebilirler. Pek çok çalışmada öğretmenlerin örgütsel değişiklik yapmanın zorluğunun farkında olduklarını, yöneticilerin de dersin işleyişini değiştirmenin karmaşıklığının farkında olduklarını göstermiştir (Huberman, 1992: 8).

Öğretmenin etkili öğretmenlik yapabilmesi için yeni yöntem ve teknikleri, alanındaki gelişmeleri izlemesi, bunun için de kendi çaba ve isteğinin yanı sıra belli bir program dahilinde HİE alması büyük önem taşımaktadır. Aksu, (1996) HİE'yi

işgörenlerin, yaşadıkları topluma uyum sağlama, kişiliklerini geliştirme, mesleki yeterliklerini artırma, morallerini yükseltme, güdüleme, ilerleme ve yükselme gibi etkinlikleri kapsayan bilgi, beceri ve tutumları kazandırma süreci olarak görmektedir.

Öğretmenin okul geliştirmeye katkısının olması için etkili öğretmenlik sergilemesi gerekir. Etkili öğretmenler, derslerinde öğrencilerin derse katılımını sağlar, öğrencileri öğrenme güçlüğü çektikleri konularda konuşmaya özendirirler, bununla birlikte öğrencilerin güdülerini neyin arttırdığının veya neyin azalttığının farkındadırlar. Açıköz Ün'e (2000: 96) göre, etkili öğretmenler öğrencileriyle karşılıklı güvene, saygıya dayalı sıcak ilişkiler kururlar.

Okul geliştirmede temel öğelerden biri öğretmendir. Gordon'a (2000: 255) göre, öğretmenler okulu daha iyi bir duruma getirmek için pek çok olumlu girişimde bulunabilirler. Örneğin, öğrencilerin birincil ilişkisi öğretmenleriyle. Bu yüzden hiç kimse öğretmenler kadar öğrencileri etkileyemez. Öğretmenlerin öğrencilerle ilişkileri ya onların gelişimlerine katkıda bulunur ya da gelişimlerine ket vurur ve onlara zarar verir. Bu noktada, Açıköz Ün (2002: 33), geleneksel sınıflarda öğrencilere kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıyamayacağı mesajı verildiğini, bunun da öğrencinin özgüvenini, güdüsünü ve yaratıcılığını yok ettiğini, oysa aktif öğrenmede sürecin paylaşıldığını bu durumda da en edilgen öğrencilerin bile bilgiyi kullanma etkinliklerinde aktif rol aldıklarını vurgulamaktadır.

Fullan (2002b), öğrencilerin okulların nasıl olması gerektiği hakkında bir fikre sahip olduklarını, güvenli ve ilgili bir çevre içinde çabaları ödüllendirildiğinde sıkı çalıştıklarını, dolayısıyla, yalnızca çözümün bir parçası olmadıklarını hatta pek çok durumda, çözüm için daha iyi fikirlere bile sahip olabileceklerini söylemektedir. Buna karşın Jeffs (1993: 81) ise, okulun, öğrencilerin haklarını kendilerine ve başkalarına zarar verecek şekilde kullanabileceklerini ya da muhtemelen haklarını kullanacak olgunluktan yoksun oldukları anlayışına dayandığını; öğrencilere yeterli demokratik haklar verilirse, okulun bir okul olarak işlevlerini yerine getiremeyeceği anlayışı olduğunu ileri sürmektedir. Jeffs (1993: 85), ayrıca okulun, öğrencilerinin haklarını yadsımasının, öğrencilerin etkili bir şekilde okul politikasının biçimlendirilmesine etki etme gücünden yoksun bırakacağını ve reform yolu önünde ciddi bir engel oluşturacağını iddia etmektedir.

Yapıyı değiştirme, değerler, inançlar ve davranışlar ile diğer normatif ve kültürel değişiklikleri oluşturmaktan daha kolaydır (Fullan, 1992a: 114). Okul geliştirme uygulaması, yeni davranış ve inançları gerektirdiğinden, yeni öğrenmelerle ilgili olarak ğretmen geliştirme olmazsa olmaz bir koşuldur. Bu noktada değişimin sürekliliğini sağlamak öğretmenin kapasitesine bağlıdır (Fullan, 1992a: 23). Bu noktada ğretmen yetiştirmenin önemi ortaya çıkmakta ve nasıl bir ğretmen sorusu anlam kazanmaktadır.

Öğretmen eğitiminin sürekliliği ve okul geliştirme konusuyla bağlantılı olarak iki temel varsayım öne çıkmaktadır. Birincisi, ğretmen eğitimi öğretmenliğe başlamadan önce hizmet öncesi eğitimle başlayan ve mesleki kariyer boyunca devam eden ve yaşam boyu süren bir öğrenme sorunudur. İkincisi ise, ğretmen geliştirme ve okul geliştirmenin birlikte yürütülme zorunluluğunun olmasıdır. Biri olmadan diğeri olamaz. Bu yaklaşım bizi ğretmen eğitimi programlarını ve öğretmenlerin çalışma koşullarını daha yakından incelemeye sevk etmektedir (Fullan, 1992a: 114).

Bu çalışmada, ğretmen geliştirme ile öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmalarını ve ğretim materyallerini geliştirmelerini sağlamak için okul yönetimi tarafından nelerin yapıldığı; okul yöneticileri ve ğretmenlerin MLO standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumları ve okulda varolan eğitim teknolojisinin kullanılma durumu; Okullarında varolan eğitim teknolojisinin MLO standartlarını ne oranda karşıladığı; okul niversite işbirliği ve HİE çalışmaları kastedilmektedir.

Öğrenci Katılımı ve Akademik Başarı

Öğrenciler, başarılarını etkileyen özgeçmişleri, bireysel farklılıkları, bilgi birikimleri ve öğrenmeye karşı tutumları ile bir birlerinden farklı özelliklere sahiptir. Okullar, farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak bir eğitim yaklaşımı benimsemelidir. Bu yaklaşım, ğrenci merkezli eğitimidir. Öğrenci merkezli eğitim, MEB (2003: 14) tarafından şöyle tanımlanmıştır.

“ğrenci merkezli eğitim; bireysel özellikleri dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşıp kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri

benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçekleştirmiş bireyler için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır.”

Ancak, okullar sosyal sorumluluk ve özgüven gereksinimi bakımından, öğrencilere başarılı bir kişilik kazandırmakta başarısız olmaktadır. Özellikle ilköğretim erken yaşta eğitimi standartlaştırmak için geliştirilmiştir. Çocuklar, okul öncesinde yaşamla ilgili pek çok şey öğrenir, bu dönemde içinde buldukları çevre koşulları ne olursa olsun genellikle iyimserdirler. Dolayısıyla okula başarısızlıkla gelen çok az çocuk vardır ve bunların hiçbiri de etiketlenmiş başarısızlık değildir. Çocuğa başarısızlık etiketini yapıştıran okulun kendisidir. Çevre ve aile koşullarına bakılmaksızın çoğunun başarılı bir kimliği vardır. Okulda onaylanma bekleyerek, öğretmenlerinin ve sınıf arkadaşlarının sevgi ve saygısını kazanmayı isterler. Bu iyimser görüşü yok etmek okulun en önemli sorunlarından (Glasser, 1999: 29-30).

Okullardan yerine getirmesi beklenen temel amaçlardan biri, öğrencilerin önceki yaşantı ve davranışlarında birtakım farklılıklar yaratmaktır. Coleman ve arkadaşlarına göre de okul, öğrenciler ve öğrencilerin başarıları üzerinde bir farklılık oluşturmaktadır. Ancak bu farklılık, okul dışı etkenlerle karşılaştırıldığında çok düşük düzeyde kalmakta ve öğrencinin ait olduğu sosyal sınıfa göre değişmektedir. Yine, okul belirli bir gruptaki öğrencilerin başarıları üzerinde, görece daha etkili olabilmektedir. Buna göre üst tabakadaki öğrencilerin başarıları, okulda çoğunluk durumunda olan alt ve orta tabakaya ait olan öğrencilerin başarılarından daha fazla olabilir. Dolayısıyla, öğrenci başarılarını artırmaya yönelik, okulda yapılacak olan iyileştirmeler, bazı yönlerden dezavantajlı öğrenciler için pek anlamlı olmayacak ve azınlık bir grup olan üst tabaka çocukların lehine olacaktır. Bu da başarı açısından bu iki grup arasında daha fazla farklılık ve eşitsizlik yaratacaktır (Şişman, 2002: 31).

Purkey ve Smith'e (1983) göre öğretimsel zaman okul reformcularının birleştikleri bir noktadır. Fakat yalnızca zaman miktarının ötesinde öğretmenler için zaman yönetimi, yönetim tarafından kesintilerin (araların) giderilmesi ve disiplinler (dersler) arasındaki işbirliği öğrenci başarılarıyla doğrudan ilişkilidir.

Öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde çeşitli etkenlerin etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu etmenler arasında öğrencinin zekası, yeteneği, gelişimi, güdüsü, öğrenme yaşantıları, verilen öğretimin niteliği, çocuğun yaşadığı aile ortamı, okulu, sınıfı ve arkadaşları gibi pek çok etmen bulunmaktadır. Nitekim, Açıköz Ün (2000: 96), öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı güvene ve saygıya dayalı sıcak ilişkilerin kurulduğu sınıflarda üretkenliğin artacağı, disiplin sorunlarının azalacağı, eğitimsel amaçlara ulaşma olasılığının yükseleceğini vurgulamaktadır.

Bloom (1995: 12), bir okulda hataları önemli derecede azaltılmış bir öğretim düzeni kurulabilirse, böyle bir düzende, öğrencilerin büyük çoğunlukla yüksek öğrenme düzeyine erişeceklerini; öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasındaki farklılaşma ve öğrenmek için gereksinim duydukları zaman farklarının en aza inebileceğini söylemektedir. Ona göre okullarda hatadan arınmış bir öğretim düzeni oluşturulması bir dereceye kadar birbirine bağımlı üç etkene bağlıdır. Bu etkenler; (1) öğrenci nitelikleri, (2) öğretim ve (3) öğrenme ürünleridir.

Öğrencilere yetki verilmesi ve katılımlarının sağlanması öğretim sürecine önemli katkılar sağlayabilir. Örneğin, öğrenciler okulda öğrenmelerinin nasıl geliştirilebileceğine, öğrenme ve öğretme sürecinin değerlendirilmesine önerileriyle katkıda bulunabilir. Özden'e (1996) göre, öğrencinin öğrenme düzeyini belirlemede öğretimin niteliği çok büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla, eğitimi ya da okulu geliştirmede, öğretim sürecini geliştirmeden öğrenci başarısını artırmak çok zordur. Bu yüzden ezbercilikle sınırlı bir öğretim sürecinde eğitimde yeniden yapılanmanın öğrencilerin başarılarına katabileceği hiçbirşey yoktur.

Bu çalışmada öğrenci katılımı ve akademik başarıdan, okulun akademik başarı düzeyinin nasıl algılandığı; okulda öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek için ortak bir yaklaşımın varlığı ile okulda eğitim-öğretim veya diğer alanlarda öğrenci isteklerine göre yapılan düzenlemeler kast edilmektedir.

Okul -Veli İlişkisi

Okul, öğrencisini toplumdan alır ve ona belirli bir nitelik kazandırdıktan sonra tekrar onu topluma verir. Okulun bir başka örgütsel özelliği de çeşitli ve birbirleriyle çatışan değerleri bir arada barındırmasıdır. Dolayısıyla, sosyal bir sistem olan okul, çevresindeki bütün yapılardan hem etkilenir hem de onları etkiler (Bursalıoğlu, 1999: 33-34). Bu bakımdan, Doyle ve Wells'e (1997) göre, okulu endüstri ve ticari şirketlerden ayıran üç temel özelliği vardır. İlki; okul, ülkenin ulusal refahında büyük önem taşır. Bu, ulusal sağlık ve savunma hizmetlerinin rolüne eşittir. Bu yönüyle okullar endüstri ve ticari örgütlerle karşılaştırılmayacak kadar çok yasa ve baskıya maruz kalır ve politik çıkarlarla daima bir derece yüz yüze kalır.

İkinci olarak, endüstri ve ticaret örgütlerinin temel amaçlarından birisi karlarını maksimize etmektir. Bunu işçiler üzerindeki etkisine aldırılmayarak genellikle sürdürür ve pek çok durumda da daha geniş çevre üzerine olan etkisini önemsemezler. Bu ahlaksal iflas, okullar ve okulların öğrencilerle ilgili sorumluluklarından farklı bir tanımlamadır.

Üçüncü olarak, okul ile çevresi arasındaki ilişki, özellikle okul içindeki kişiler arası ilişki, ticari girişimlerdekinden çok farklıdır. Şirketler becerili işgücüne, yollara, demiryollarına ve hammaddelere ulaşmayı göz önünde bulundururken, bunlar açıkça okulların karşı karşıya oldukları aynı endişe tipleri değildir. Bir ilköğretim okulu amaçladığı pazarı değiştirmeye, bir ortaöğretim okulu olmaya ya da ürününü değiştirmeye karar veremez (Doyle ve Wells, 1997).

Okulun çevrenin eğitim sorunlarına duyarlı olması ve çevrenin katılımını sağlayabilmesi için, ana babaların katılımı önemlidir. Çünkü, öğretmen ile ana baba arasındaki anlaşmazlıklardan belki de en önemlisi, her iki tarafın çocuktan beklentilerinin farklı olmasıdır. Hatta, bunlardan birinin çocuğa aşılacak istediği bir fikir veya davranışı bazen diğeri silmek ister (Bursalıoğlu, 1999: 50). Bazen öğretmen-öğrenci ilişkisi bozuk olabilir bu durumda ana baba; ana baba çocuk ilişkisi bozuk olduğun da ise öğretmen sıkıntı çeker (Gordon, 2000: 265). Her iki tarafta çocuğun öbür tarafla olan ilişkisiyle yakından ilgilidir. Araştırmalar da ana baba katılımı ve

desteğinin, çocuğun okul başarısında ve okul sonrası yaşamındaki başarısında en önemli etkenlerden biri olduğunu göstermektedir (Hale, 2000: 16).

Veli, öğrencinin eğitim-öğretim ve sosyalleşme sürecinde öğretmen, okul yöneticisi ve okul personeliyle etkileşim halinde olan ve onlara destek sağlayan kişidir (MEB, 2002: 39). Yine, veliler okulun kullanmaya gereksinim duyduğu pek çok alanda uzmanlığa ve beceriye sahiptir. Bununla birlikte, iyi ya da kötü her ana baba çocuğunun ilk eğitimcisidir. Böyle olmakla birlikte pek çok ana baba kendi öğrencilikleri sırasında okulda negatif bir deneyime sahip olabilirler ve katılıma isteksiz olabilirler, okula gitmek istemezler. Fakat çocuklarının daha iyi eğitim almasını isterler. Daha iyi eğitim için okullar da ana babalara ulaşmaya gereksinim duyar. Ancak, okulun bunu yapması için güç ve etkilerini değiştirmesi gerekir (Fullan, 2002b). Bu açıdan, halen pek çok okulun kendi çevresindeki topluluktan izole durumda olduğu görülebilir.

Okullar her ne kadar aynı sistemin birer parçası olsalar da her okul, içinde bulunduğu çevre koşulları ve değişen öğrenci gereksinimleri nedeniyle bir diğerinden farklıdır. Bu ve benzeri farklılıklar nedeniyle okul gelişim hedefleri de genel hedeflerin sınırları içerisinde farklılaşmaktadır (MEB, 1997: 6).

Okullar uzun süre yaşamak ve etkili olmak için değişen çevresel koşullara uyum sağlamaları gereken açık sistemlerdir. Bu yüzden okulların çevreleri, onların iç yapılarını ve süreçlerini etkiler (Hoy ve Miskel, 1996: 411). Çevresinden kopuk veya çevre ilişkilerinde katkısı sınırlı bir okulun amaçlarına etkin bir biçimde ulaşması pek olası değildir. Yine, personelin niteliklerini geliştirme, bina, donanım ve teknolojisini işe koşma olanağından yoksun olan veya bu konuda çevresinden yeterince yararlanamayan okulun etkili olmasını beklemek de boşunadır (Uluğ, 1998).

Okul geliştirme karmaşık ve zor bir iştir. Bu yüzden okuldaki tüm tarafların katılımını ve çabasını gerektirir. Dolayısıyla eğer okul müdürü okul geliştirme sürecine öğretmenleri katmadan değişimi başlatırsa, değişimin gerçekleşmemesi olasıdır. Eğer değişime ilişkin fikirleri öğretmenler üretirse, müdürde bu konuda fikrini söylemezse ya da taahhüt altına girmezse, bu fikirler düşünce düzeyinde kalabilir. Eğer bir programdaki değişimi toplum anlamaz ya da onaylamazsa bu

değişimin kısa ömürlü olma olasılığı yüksektir (Joyse vd., 1999: 53). Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, okul reformu için temel kaynak olarak; öğretmenler, ana babalar ve okul müdürleri arasındaki sosyal güven (Bryk ve Schneider, 2003) görülmektedir. Dolayısıyla, okul ile ilişkisi olan tüm grupların temsilcilerini kapsayan bir programın geliştirilerek yaşama geçirilmesi son derece önemli görülmektedir.

Bu çalışmada okul-veli ilişkisinden, velinin okula ilgisi ve yaklaşımı; veliyi etkinliklere katmak için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından neler yapıldığı ile okulda veli-okul ilişkisine yönelik olarak yapılan düzenlemeler kast edilmektedir.

Okul Geliştirme Yaklaşımları

Okul geliştirme, okuldaki değişim sürecine vurgu yapmaktadır. Bu yönüyle, gelişme bir ürün ya da sonuç değil bir süreçtir, aynı zamanda doğrusal da değildir. Gelişme stratejileri bir taraftan gelişme planlarına diğer yandan da öğretmenlerin mesleki gelişmesine odaklanırlar. Okul geliştirme sürecinde, okullar kendi dinamik boyutları içinde görülürken, öğretmenler anahtar hedef gruplardır (Huber, 1998).

Fullan'ın (1998), Newmann ve Wehlage'den aktardığına göre, öğrenci performansını etkilemede bazı okullar diğerlerine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık, başarı düzeyi daha yüksek olan okulların, daha iyi sonuçlar elde etmek için düzenli olarak öğretim uygulamalarını değiştirdikleri, öğrencilerin çalışmalarına yoğunlaşarak onları değerlendirdikleri, profesyonel öğrenme topluluğu oluşturan yönetici ve öğretmenlere sahip oldukları şeklindedir.

Birbirinin aynı olan iki okul olmadığından, bir okulda işler görünen şey, farklı bir bağlam içinde başka bir okula kolayca aktarılamaz. Dolayısıyla okul geliştirme çalışması kolay bir iş olmadığı gibi, kısa dönemli bir iş de değildir (Huber, 1998; Mortimore vd., 1994: 12). Dolayısıyla okul geliştirme çalışmalarının nereden başlatılacağı ve yönünün nasıl olması gerektiği konusunda alan yazında farklı yaklaşımlar gözlenmektedir. Okul geliştirmede genel olarak iki temel yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlar “yukarıdan aşağıya” ve “aşağıdan yukarıya” doğru okul geliştirme yaklaşımlarıdır. Eğitim reformu için bu yaklaşımların birleştirilmesinin gerekliliği ile ilgili olarak yoğun bir tartışma vardır (Fullan, 1998; Huber, 1998). Bu

okul geliştirme modelleri merkezi ve yerinden yönetim olarak da adlandırılmaktadır. Bu yaklaşımların kullanılması, okul geliştirme çalışması yapılan ülkelerin eğitim sistemlerinin örgütlenme biçimiyle de doğru orantılı olduğu gözlenmektedir.

Yukarıdan Aşağıya Doğru Okul Geliştirme Yaklaşımı: Bu yaklaşım özellikle 1960 ve 1970’li yıllarda yaygın kabul görmüş ve kullanılmış bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. “Yukarıdan aşağıya” doğru yaklaşımda, okul geliştirmeye teknolojik bir bakış açısı egemen olmaktadır. Yenilikler, okul dışındaki kişiler tarafından üretilen bilgiye dayalı olarak yukarıdan aşağıya doğru getirilmektedir. Okula ve eğitim programına odaklanılmaktadır. Okul bireysel uygulayıcılardan daha çok yeniliklerin odağında ve amaçlar öğrenme sonuçları olarak ele alınmaktadır. Bir bütün olarak okulun gelişmesi pozitivist, nicel değerlendirme sonuçlarına dayanmaktadır. Sonuçlar verilenlerin olduğu gibi alınması şeklindedir. Okulun bir bölümünün geliştirilmesi daha çok dikkate alınmaktadır. Öğrenci başarısının ortaya çıkarılması için sıkı nicel değerlendirmeler kullanılmaktadır. (Huber, 1998; Reynolds, 1993: 188).

Örgütün formal öğeleriyle ilişkili roller ve yapıdaki değişiklikler yeniden yapılandırma olarak adlandırılabilir. Bu yaklaşımda okullara yeniden kültürleşmeleri önerilmektedir. Yeniden kültürleme, okuldaki mesleki öğrenme topluluğunu geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Yapı mesleki topluluğun işini engelleyebilir yada kolaylaştırabilir fakat yeniden kültürleme anahtar sürücü olmalıdır. Bu olduğunda hem yapıda hem de kültürde derin değişiklikler başarılabılır (Fullan, 1998).

Hem ulusal düzeyde merkezileşmiş eğitim yapılarında, hem de yerel girişimin daha baskın olduğu yapılarda okullara ilişkin karar süreçleri gittikçe artan biçimde merkezileşmektedir. Bu süreç merkezi yapıya örnek olarak gösterilebilecek Türkiye’de de, okulların yerel düzeyde yönetildiği Amerika Birleşik Devletlerinde de böyle olmaktadır. Okul ve öğrenci sayılarının artması, programların çoğalması ve çeşitlenmesi merkezi bir bürokrasinin okullar üzerinde gittikçe daha fazla etkili olması sonucunu doğurmaktadır. Bu eğilim hem eğitim örgütlerinin özellikleriyle, hem etkili çalışmanın gerekleriyle hem de insan doğası hakkında sosyal psikolojinin ulaştığı bulgularla uyumlu görülmemektedir (Açıkgöz, 1999b).

Aşağıdan Yukarıya Doğru Okul Geliştirme Yaklaşımı: 1980'lerden başlayan yeni gelişim paradigması, "aşağıdan yukarıya" doğru okulun geliştirilmesidir. Bu yaklaşım, araştırmayla elde edilen bilgiden daha çok uygulayıcıların pratik bilgisine dayanmaktadır. Rafine edilmiş olarak gördüğü yapıların okul yönetimi ve örgütsel özelliklerinden daha çok öğretim sürecinin değiştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Sonuçları ya da okul gelişim programlarını olduğu gibi kabul etmek yerine tartışarak kabul etmeyi savunmaktadır. Okul düzeyinden daha çok uygulayıcılar üzerinde durmaktadır. Nicel değerlendirme yerine nitel değerlendirme tercih edilmektedir. Okulu geliştirme girişimi, okulun bir bölümü yerine bütün okul düzeyinde ve okul dışından olmaktan daha çok okula dayalı olmaktadır. (Huber, 1998; Reynolds, 1993: 188-189).

Yukarıdan aşağıya doğru yaklaşımda okullara yeniden kültürleşmeleri önerilirken, okulların bunu tek başlarına yapamayacakları da söylenmektedir. Son yıllarda oluşan değişimlerle okulların yeni çevrelerinin karmaşık, çatışık, belirsiz ve tahmin edilemez oldukları, buna karşın okullardan daha iyi performans ve sorumluluk taleplerinin arttığı gözlenmektedir. Bu yeni durum karşısında öğretmenlerin ve okul müdürlerinin dışarıya dönük rollerini gözden geçirerek yeniden şekillendirmeleri gerekmektedir (Fullan, 1998).

Eğitimin niteliğini geliştirmek amacıyla genel kamu sistemi içerisindeki okullara daha fazla özerklik verilmesi, yetki aktarılması, öğretmenlerin yetkilendirilmesi ve okulların yerinden yönetilmesine yönelik uluslararası bir eğilim gözlenmektedir. Bu yaklaşımlardan okula dayalı yönetim (ODY), okulların yerel yönetimi, ortak-katılımlı karar alma (yönetim) olarak Avustralya, ABD, Kanada ve İngiltere'de, kendi kendini yöneten okullar ve yetki aktarılmış okullar olarak da Avustralya ve Yeni Zelanda'da görülmektedir (Aytaç, 2000; Caldwell, 1990; Leithwood ve Menzies, 1998; Murphy ve Adams, 1998; Özden, 1998).

Okula Dayalı Yönetim

Eğitimi yenileştirme yaklaşımları bağlamında kullanılan yöntemlerden biri Okula Dayalı Yönetim (ODY) ya da Okul Merkezli Yönetimdir. ODY, özellikle, okullarda karar verme yetkisinin okul düzeyine indirgenerek tüm ilgililerin katılımının

sağlanması; okul bütçesi, personel, eğitim programları ve öğretim alanında okulun özerk bir yapıya sahip olması; öğretmenin daha etkin rol oynaması; okul toplumu üyelerinin rollerinin yeniden belirlenmesi; öğretimin zenginleştirilmesi; okulun vizyon, misyon ve temel değerler bakımında stratejik planının saptanmasında yönetici, öğretmen, öğrenci, veli ve okul çevresindeki toplumsal grupların katılımının sağlanması konuları üzerinde yoğunlaşmaktadır (Açıkgöz, 1999b; Aytaç, 2000; Chapman, 1990; Leithwood ve Menzies, 1998).

Orta ve doğu Avrupa ülkelerinde iki nedenle okul özerkliği ve bölgesel yönetim, eğitim yönetimiyle ilgili reformların anahtar kavramları haline gelmiştir. Bu nedenlerden ilki, eğitimcilerin ve ailelerin totalitercilikle ilgili deneyimlerinden kaynaklanan doğal tepkilerinin sonucu olarak merkezden ya da siyasi otoritelerden gelen bir denetlemeyi reddetmeleri; ikincisi ise, birçok batı ülkesinde, Dünya Bankası ve OECD gibi kuruluşlar tarafından desteklenen merkeziyetçilik karşıtı bir akımın olmasıdır (Halasz, 1996).

Okula Dayalı Yönetim, Amerikan Ulusal Eğitim Derneği başkanı Keith Geiger tarafından “eğitimle ilgili her türlü kararın okulda alınması” olarak tanımlanmaktadır. Buradaki temel varsayım; karar alıcı ile uygulayıcılar ne kadar yakınlaşırlarsa alınan kararların isabetlilik derecesinin de o oranda artacak olmasıdır (Özdemir, 2000: 40). ODY, etki, güç ve otorite arasındaki ilişki ve dengeyi değiştiren asıl gücün yeniden dağılımına olanak sağlamaktadır (Brown, 1994). Bu türden bir yapılanma, okula dayalı bir meclisin varlığını gerekli kılmaktadır. Buna karşın, kuram ve uygulamada hangi grupların daha etkin olacağına yönelik olarak dört farklı biçim öne sürülmektedir. (Leithwood ve Menzies, 1998; Açıkgöz, 1999b).

Yönetici Kontrollü Okula Dayalı Yönetim : Okula Dayalı Yönetimin bu biçiminde kaynakların en iyi biçimde kullanılmasının öğrenci başarısına yansıtacağı inancından hareketle kaynakların uzmanca kullanımı rolü okul müdürüne verilmektedir. Bütçe, personel, program gibi temel konularda karar verme yetkisinin okul müdüründe olması öngörülmektedir. okul müdürü bu rolünün gereğini yerine getirebilmek amacıyla öğretmenlere, ebeveynlere ve öğrencilere informal olarak danışır. Bu modelde okul meclisleri müdüre rehberlik etmek üzere kurulur (Leithwood ve Menzies, 1998; Açıkgöz, 1999b).

Okula dayalı yönetimlerde okul yönetimindeki işlerin artması sonucu yöneticilerin mesleki yaşamları dramatik bir biçimde değişmiştir. Yöneticiler daha fazla rol üstlenerek, okul ve çevresinde daha geniş bir halkla birlikte çalışmaya itilmiştir (Chapman, 1990: 229).

Profesyonel Kontrollü Okula Dayalı Yönetim : Bu ODY biçiminde karar verme yetkisinin öğretmenlerde olmasını öngörmektedir. Bu modelde amaç, program, bütçe ve ender olarak da personel konularında öğretmenlerin bilgilerinden daha iyi yararlanmaktır. ODY'nin bu biçiminin temelinde, öğretmenlerin öğrencilere en yakın kişiler olarak bu gibi durumlarda en iyi kararı verebilecekleri ve karar verme sürecine tam katılımın öğretmenlerde sorumluluk duygusunu arttıracığı varsayımı yatmaktadır. Örneğin, Columbus, Ohio, Miami ve Los Angeles'in bazı kentlerinde ODY'nin mesleki kontrolünün değişik varyasyonları uygulanmaktadır. Katılımcı demokrasinin çalışanları daha fazla karar verme gücüne sahip kılması, daha iyi sonuçların alınmasına, etkililik ve yeterliliğin yükselmesine yol açar. Bu model, okul meclislerinde öğrenci, veli ve yönetici temsilcilerinin de bulunmasına karşın sayısal çoğunluğun öğretmenlerde olmasını öngörmektedir (Açıkgöz, 1999b; Chapman, 1990: 228; Leithwood ve Menzies, 1998).

Okula dayalı programların geliştirilmesi, öğretmenleri ustalaşmaya, alternatif düşünmeye, pozisyonlarını korumaya ve geliştirmeye zorladığı kadar yönetimde de bazı pozitif etkilerin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Okula dayalı karar verme ile eğitimin sonuçları arasında pozitif bir ilişki vardır (Chapman, 1990: 236).

Toplumsal Çevre Kontrollü Okula Dayalı Yönetim : Bu modelin gerekçesi tüketici doyumunu sağlamaktır. Velilerin taleplerinin karşılanması esastır. Temel sayılı; programların, çevrenin değerlerini ve önceliklerini yansıtması gerektiğidir. Okul çalışanlarının, yerel değer ve tercihleri yansıtmaları gerektiği ölçüde yansıtmadıkları öne sürülmektedir. Bu nedenle de, okul yönetimi ebeveynler ve toplum üyelerine oranla daha arka planda kalmakta; okul meclislerinde velilerin ve yurttaşların çoğunlukta olmaları ve kararları belirlemeleri savunulmaktadır (Açıkgöz, 1999b; Leithwood ve Menzies, 1998). İngiltere'de ODY'nin bu biçiminin uygulanmasının olumlu sonuçlar doğurduğu gözlenmektedir. Yeni Zellanda, okulların merkezi idareden ayrılması ve ODY konusunda en uzun süreli deneyime sahip ülkedir.

Yeni Zellanda'da okullar ile merkezi yönetim arasında destek, sorumluluk veya kontrol ilişkisi bulunmamaktadır (Leithwood ve Menzies, 1998).

Yeni Zellanda'da 1988 yılında kabul edilen Picot Raporu, mevcut yönetim yapısının fazlaca merkeziyetçi olduğunu iddia etmekte ve “etkili bir yönetim sistemi'nin” mümkün olduğunca basite indirgenmiş olması gerektiğine ve kararların uygulanacakları ortamda alınmaları gerektiğini savunmaktadır. Buna göre 1989 yılında her okul çoğunluğunu ebeveynlerin oluşturduğu bir idare heyetine ve çalışmaların temelini oluşturacak yazılı bir sözleşmeye sahip olacaklardır. Her okul için söz konusu maliyetlerin % 90'dan fazlası okul bazında bir bütçe içerisinde yerleşmiş olarak okul düzeyinde karşılanacaktır. Öğretmenler ve diğer personel okul idare heyeti tarafından seçilip görevlendirileceklerdir. Yeni Zellanda da ulusal bir ders programı iskeleti yer alacak fakat sistem düzeyinde görevlendirilmiş personel sayısı nispeten az olacak. Bu personel özellikle, özel eğitim hizmetleri alanında okullara sınırlı bir destek verip esas olarak denetimsel çalışmalar ve gözlem yapacaklar. Fakat genel olarak okulların sahip oldukları destek yarı serbest bir pazar düzenlemesiyle sağlanacaktır. Bu düzenleme içerisinde okullar ihtiyaç duydukları hizmetleri kendilerince uygun olan kaynaklardan elde edip, planlayacaklar ve öz sermayelerini kullanacaklardır (Caldwell, 1990: 8-9).

Dengeli Kontrollü Okula Dayalı Yönetim : Veliler ve öğretmenler karar sürecinde eşit haklara sahiptir ODY'nin bu biçimi, çevresel taleplerin ve profesyonel taleplerin bir denge içerisinde karşılanabileceğini savunmaktadır. Bu modelde okul meclisi profesyoneller ile okulun toplumsal çevresindeki üyeleri tarafından “eşit oy yoluyla eşit güce sahip olma” ilkesi üzerine oluşturulur. Bu modelde profesyonellerin çevrenin ve velilerin değer ve tercihlerine karşı duyarlı oldukları; velilerin ve öğretmenlerin program bütçe ve personel gibi oldukça önemli konularda karar vermek için çok değerli bilgilere sahip oldukları düşünülmektedir (Açıkgöz, 1999b; Leithwood ve Menzies, 1998).

Her ne kadar Okula Dayalı Yönetimde farklı modeller olsa da tüm modeller, değişimin okulda başlaması gerektiği noktasında birleşmektedir. Her okulun kendine özgün yapısı vardır ve bu yapıya uygun özgün çözümler aranmalıdır. Değişmemesi

gereken şey değişmenin gerçekleştirilmesi ve bunun da okulun kendi iç dinamiğinden başlatılmasıdır (Açıkgöz, 1999b).

Okul Geliştirme Yaklaşımlarını Birleştirme

Okulu geliştirmenin okulda mı, okulun dışında mı ya da yukarıdan aşağıya doğru mu veya aşağıdan yukarıya doğru mu olacağı tartışma konusu olarak varlığını surdrmektedir. Bununla birlikte bir uzlaşmaya doğru epey yol alındığı da gözlenmektedir. Fullan'a (1998) göre, okul geliştirmede bu yaklaşımların bir kombinezonu gerekir. Sürekli değişme, bu kombinezon olmadan mümkün değildir. İçerden okul geliştirme temel koşuldur. Ancak bu, okulun dışarıyla aktif bir şekilde bağlantısı olmadıkça oluşamaz. Okullar içerden gelişirler ve dışarıyla bağlantı kurarlar, salt kendi kendine gelişme yeterli değildir. Okullar kendi kendilerini geliştirebilirler, fakat bu gelişimin sürekli olması için dışsal bir alt yapı tarafından beslenmelidir.

Başka bir deyişle ne merkezileşme ne de yerelleşme yaklaşımları tek başına işlevseldir. Çünkü merkezileşme, en sınırlı amaçlar dışında etkisiz ve uygun olmayan bir yolla program ve performans standartlaştırmaya çalışmaktadır. Yerelleşmede ise okula dayalı ya da yerinden yönetim gibi yaklaşımlar sorunsaldır. Çünkü tek tek okullar değişimi yönetme kapasitesinden yoksundur veya başka bir ifadeyle denenen değişim uygulamalarının değerlendirmesini yapamazlar (Fullan, 1992a: 117).

Başarılı okul geliştirme, ancak gerçeklikle bütünleşen kurumsal gelişmeyle birlikte personelin geliştirilmesiyle mümkün olabilir. Dolayısıyla, okul geliştirme çalışması yapılırken esas üzerinde durulması gereken nokta, standart bir yaklaşımın benimsenmesinden daha çok, standartların geliştirilmesine yardım edecek koşulları yaratmak ve bu koşullar içinde standartları geliştirmek olmalıdır. Morgan'a (1994) göre, mevcut eğitim sistemini çalıştırmaktan ve varlığını surdrmekten sorumlu olanlar reforma bizzat katılmaları gereken insanlardır. O'na göre eğitimsel değişmede başlangıcın yukarıdan mı yoksa aşağıdan mı olması gereksiz bir tartışmadır. Çünkü kamu eğitimine ilişkin yetki ve sorumlulukların yaygınlığı nedeniyle hiç kimse tüm denetimi elinde tutamaz.

Okul Geliştirme Stratejileri

Etkili okul ile ilgili yapılan araştırmalarda, okulların birbirlerinden farklı bir şekilde etkili oldukları bilinmektedir. Buna karşın, pek çok okul geliştirme çabası pratikte bütün okulların aynı olduğunu, bir okulda iyi işleyen bir stratejinin diğerk okullarda da iyi işleyeceği varsayımına dayanmaktadır. Esasen farklı gelişim evresinde olan okullar, sadece gelişme kapasitelerini arttırmak için farklı stratejileri gerektirmez, aynı zamanda öğrencilerine çok daha etkili bir eğitim sağlamayı da gerektirir. Okul geliştirme stratejileri okul kültürü ya da okulun “gelişme durumuna” uygun olmalıdır. Bununla birlikte, bir örgütün gelişiminin tüm evrelerinde uygun olan çok az evrensel kalite yönetim stratejisi vardır. Mevcut pek çok okul geliştirme pratiğı, okulların etkililik durumuna bakmaksızın, bütün okullar için tüm stratejilerin eşit olarak etkili olduklarını varsaymaktadır. Halbuki, her okul kendi gelişim durumuna uygun, okul gelişim stratejilerini uygulamalıdır (Hopkins ve Harris,1997b).

Bu konuda üç farklı tip stratejiden söz edilmektedir. Bu üç strateji Hopkins ve Harris’in (1997b) çalışmasından özetlenmiştir.

Birinci Tip Strateji : Bu strateji başarısı düşük olan okulların orta derecede etkili olmalarına yardım eder. Başarısız okullar kendi kendilerini geliştiremez ve yüksek düzeyde dış desteğe gereksinim duyarlar. Bu stratejiler, yeterliliğı sürdürmek ve güven ortamını oluşturmak için örgütsel konular ve temel programı açık ve doğrudan içermelidir.

İkinci Tip Strateji: Bu strateji orta düzeyde etkili olan okulların etkili olmasına yardım eder. Bu okullar gelişimsel önceliklerine, özel öğretim ve öğrenme konularına odaklanmaya ve bu çalışmayı desteklemek için okulun iç kapasitesini inşa etmeyi rafine etmeye gereksinim duyar. Bu stratejiler belirli bir düzeyde dış desteğı içerir. Fakat bu kategorideki okulların kendi kendilerini geliştirmeleri teorik olarak olanaklıdır.

Üçüncü Tip Strateji: Bu stratejiler etkili olan okulların etkili kalmalarına yardım eden stratejilerdir. Bu tip stratejide dış destek genellikle hoş karşılanmasına karşın, okul kendi destek ağlarını yarattığı, dışarıyı araştırdığı için gerekli değildir.

Bir Okul Geliştirme Projesinin Aşamaları

Her okul geliştirme çalışması çeşitli aşamalardan oluşur. Hale (2000), okul geliştirme projesinin aşamalarını 10 madde de toplamıştır.

Bilimsel olarak doğrulanmış yöntemler ve gelişme stratejilerini seçme : Öğrenme, öğretme ve okul yönetimi alanlarında farklı nitelikteki okullarda başarıyla denenmiş, araştırma ve etkili uygulamalara dayanan doğrulanmış yöntem ve stratejileri seçme.

Kapsamlı tasarım : Etkili okul işleyişiyle ilgili olarak okulun programlarını, teknolojisini ve mesleki gelişmeyi tüm okul başarısını hedeflemiş, okul çapında bir reform planı içinde, gereksinim analizi yapılması

Mesleki gelişme : öğretmenlerin ve personelin yüksek nitelikli ve sürekli mesleki gelişimi ve yetişmesi.

Ölçülebilir amaçlar ve ölçütler koymak : öğrenci başarısı için ölçülebilir amaçlar ve bu amaçlara uygun ölçütler koymak.

Destek : öğretmenlerin, yönetici ve yardımcı personelin desteği olmadan hiçbir proje başarıyla yürütülemez. Çalışanları projeye psikolojik olarak hazırlamak, onlara ön bilgiler vermek ve katılımlarını sağlamak gerekir.

Katılım : okulu geliştirme etkinliklerinin planlamasına ve uygulamasına, ana babaların ve yerel topluluğun anlamlı katılımı. Veli katılımı çocuğun aile kültüründen yararlanarak yapılmalıdır. Aile kültürüne sırt dönülerek ya da ondan bağımsız olarak gerçek katılım sağlanamaz. Yine, veli katılımı istediğimiz zaman değil, gelişim projesinin her aşamasın olmalı.

Okul dışından teknik destek : okul geliştirme ve okul reformu konusunda deneyimli ya da uzman kuruluşlardan (üniversite, araştırma kurumu, vb.) yüksek kaliteli teknik desteği ve yardımı almaya gereksinim vardır. Hiçbir ayrıntıyı atlamamak için uzman desteğine gereksinim vardır. Aynı zamanda dışarıdan alınan uzman desteği denetleme ve değerlendirme işlevini de yerine getirebilir.

Gelişmeye yönelik okul kültürü ve iklimi : (a) okulda güven ortamının varlığı; kişilik ve mesleki olarak birlikte çalıştığımız insanlara güven duymuyorsak, ortak bir projeyi yürütmek pek mümkün değildir. Güven ortamının sağlayıcısı ise okul yöneticisidir. (b) sürekli başarı yönelimi; ortak çabaya dönük kişiler olarak hazır olmalı ve öğretmenlerde daha iyiyi yapma isteği olmalı vb.

Değerlendirme : Okul reformu uygulamasını ve öğrenci başarısını değerlendirme planına gereksinim vardır. Nereden hareket ederek nereye varıldığı bilinmiyorsa uygulanan projenin başarı şansı yoktur.

Kaynaklar : okulda reform çalışmalarını desteklemek ve sürdürmek için hangi kaynakların kullanılabileceğinin belirlenmesi. Bu kaynaklar; insan, zaman ve para bütçelerinin oluşturulması gerekir.

Bu maddelere ek olarak, Joyse (1999: 54), şu yoktu bu hastaydı gibi suçlama ve özörlere de sığınmamak gerektiğini söylemektedir.

Okul Geliştirme Programlarını Sınıflama

Halen dünya çapında uygulanmakta olan çok sayıda okul geliştirme proje ve programı vardır. Bu proje ve programlar bazı farklılıklar göstermekle birlikte genel olarak, “Organik ya da Genel” , “Mekanik veya Spesifik” olmak üzere iki kategoriye ayrılabilirler. Organik programlar veya projeler, okulun geliştirilmesi için temel ilkeleri sunarken, mekanik programlar veya projeler doğrudan rehberlik ederek yapılması gerekenleri adım adım ayrıntılı olarak gösterirler (Harris, 2000).

Organik (Genel) Modeller : Organik model kapsamında en yaygın olarak bilinen proje, OECD tarafından eşgüdömlenen ve pek çok uzmanın desteğini alan “Uluslararası Okul Geliştirme Projesi” (ISIP) dir. Bu proje 1982-1986 yılları arasında 14 ülkede uygulanmıştır. ISIP 1970’lerin “yukarıdan aşağıya” doğru, yaygın ve müdahaleci yaklaşımlarının tersine, okulu değişimin merkezine almaktadır. Bu yaklaşımda okul, kendi kendisini yenilemek ve geliştirmek için uzun dönemli amaçlar ortaya koyabilen ve bu amaçları gerçekleştirebilmek için öncelikle kendi iç

kapasitesinden yararlanabilen örgüt olarak görülmektedir (Harris, 2000). Yani, okula dayalı yönetim anlayışını öngörmektedir.

Organik model kategorisinde yer alan diğer tanınmış projeler, IQEA (Improving the Quality of Education for All), MSIP (Manitoba School Improvement Program), ve LEA (Local Education Authority)'dır. Bu projelerin tümü, okul geliştirme ve değiştirme konusunda geliştirilecek ve uygulanacak stratejilerin okulun iç ve dış çevre koşullarını aynı zamanda dikkate almadıkça başarılı olamayacaklarının altını çizmektedir (Hopkins ve Harris, 1997a).

Mekanik veya Spesifik Modeller : Okul geliştirme çalışmalarının diğer tarafındaki projeler “mekanik veya spesifik” kategoriye girerler. Geniş bir alana yayılmış olan bu yaklaşım (1) amaçlar, (2) politika üretme, (3) planlama, (4) hazırlık, (5) uygulama ve (6) değerlendirmeden oluşan, altı aşamalı yönetsel bir döngüye dayanır. Mekanik yaklaşımlar örgütlerin değişebilirliğini hesaba katmaz ve tek tip olduklarını varsayar. Bu gruptaki projelerin en çok bilinenleri, Bob Slavin'in “Success for All” ve Bruce Joyce'un “Models of Teaching” yaklaşımlarıdır. Her iki yaklaşımında, ABD ve diğer ülkelerdeki çalışma ve sistematik değerlendirmelerle okullar üzerinde olumlu etkiye sahip olduğuna ilişkin önemli oranda kanıt elde edilmiştir. Bu okul geliştirme projeleri daha çok sınıf ve farklı öğretimsel stratejilerin yararları üzerinde durmakta, uygulamalarda programa bağlılığı vurgulamakta, öğrencinin öğrenmesi ve gelişimi üzerinde programların etkisini büyük bir doğrulukla tahmin etmektedirler (Harris, 2000).

Okul Geliştirme Modellerinin Ortaklaştıkları Noktalar

Eğitim öğretimin sonuçlarını ve süreçlerini geliştirmeye yönelik olarak, 1980'li yıllarda başlayan okul geliştirme çabaları için okulu yeniden yapılandırma, okul reformu, okulu değiştirme ve okul geliştirme gibi pek çok kavram kullanılmaktadır. Okul geliştirme alan yazında pek çok okul geliştirme modelinin olduğu görülmektedir. Her modelin kendine özgü yönleri olmasına karşın, araştırmaların pek çoğunun aynı noktalara işaret ettikleri gözlenmektedir. Goldenberg'in (2003) pek çok araştırmacının çalışmasında derlediği, okul geliştirme modellerinin ortaklaştıkları noktalar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. Bazı öğretimsel uygulamalar, diğer öğretimsel uygulamalardan çok daha güçlü bir şekilde öğrenci başarısını geliştirmeye ilişkilidir.
2. Genel bir kural olarak, yapılandırılmış örgün öğretim ve programın içerdiği istendik amaçları, ürünleri ve birlikte çalışmayı başarmak, açık uçlu, belirsiz yaklaşımlarla ortaya çıkan araçlardan çok daha etkilidir.
3. Okul geliştirme çalışmalarının gerçeği aynıdır.
4. Değişim süreci, değişimin içeriğinden daha az önemli değildir.
5. Okulu geliştirmek için, ne aşağıdan yukarıya ne de yukarıdan aşağıya doğru yaklaşımlar yeterlidir.
6. Gerekli olmamasına rağmen başlangıç motivasyonu, denenen değişimin ilk evrelerinde yardım edebilir.
7. Okulda mesleki ve kişisel bağları güçlendiren işbirlikçi ilişkiler çok önemlidir.
8. Etkili liderlik değişim sürecinin bütün aşamalarında önemlidir.
9. Okullar birbirlerine bağlı ve iç içe geçmiş alt sistemlerden oluşan karmaşık sistemlerdir.
10. Örgütsel değişim literatüründe kullanılan anlamlı değişim kavramı; doğrusal olmayan, karmaşık, kestirilemeyebilir hatta kaotik olabilir.
11. Başarılı değişim, belirli öğretimsel uygulamaların yürütülmesiyle kurum kültüründe değişim yapmayı gerektirir.
12. Değişim, okullarda her zaman olan yani okula özgü olan birşeydir.
13. Kaynakların iyi dağıtılması durumunda, bir okulda anlamlı değişim ve bu değişimin gerçekleşmesinin en az 3-5 yıllık bir süre alması beklenir. Değişimin karmaşıklığına bağlı olarak bu süre 10 yıla kadar uzayabilir.

14. Değişimin odağı çok yönlü olmalı ve eğitim öğretimin pek çok boyutunu göz önünde bulundurmalıdır.

Okul Geliştirme Çalışmalarına Yöneltilen Eleştiriler

Okul geliştirme çalışmalarına çeşitli eleştiriler yöneltilmektedir. Huberman (1992: 11), okul geliştirme çalışmalarında okulun geliştirilmesinden daha çok personel geliştirmeye yatırım yapıldığını ileri sürmektedir. Ona göre değişikliklerde öğrenciler zincirin son halkası olmaktadır.

Okul geliştirme çalışmalarında, okulu ve okul değerlerini benimseme ve bu değerlerle değişikliklerin nasıl uyumlulaştırılabileceğinden veya okulun bir bütün olarak geliştirilmesinden daha çok öğretmenler ya da öğretim yöntemleri gibi tek tek değişikliklere odaklanma eğilimi görülmektedir (Huber, 1998).

Okul geliştirme araştırmaları genellikle nitel yönelimli olduğu için bulgular da çoğunlukla “örnek olay” çalışmalarından elde edilmektedir. Okullar pek çok yönden birbirinden farklı olduğundan, bir okulda elde edilenleri diğerlerine transfer etmek oldukça güçtür. Böyle bir durumda genellikle bir gelişme programının değerlendirmesi eksik olmaktadır. Bununla birlikte sonuçlar çok daha geniş bir şekilde kavramlaştırılmaktadır (Huber, 1998).

Okul geliştirme sürecinde okulların örgütsel özelliklerine çok fazla vurgu yapılması bir başka eleştiri konusu olmaktadır. Örneğin, Apple’a (2004: 68) göre, okul reformu ya da okul geliştirme çalışmalarında “etkili” okulların sadece örgütsel özelliklerine değil, çevresel, sosyal ve ekonomik özelliklerine de odaklanarak bütün okulların başarılı olmaları olanaklı olabilir. Bunun için yoksulluğu daha eşitlikçi bir gelir dağılımıyla önlemek, etkin ve daha eşit sağlık ve konut programları geliştirip hayata geçirmek gerekir. Ancak, hala pek çok ulusta günlük yaşamın belirleyici unsurlarından biri olan farklı ırkları dışlama ve aşağılamaya yönelik örtülü veya çokta örtülü olmayan politikaları kesin olarak reddetmekle gerçek gelişme sağlanabilir.

Türkiye’de Okul Geliştirme

Eğitimde yeniden yapılanma, yetki ve sorumlulukların, MEB merkez örgütü ile yerel yönetimler ve okul arasındaki dağılımını içermesi gerekir. Ancak Türkiye eğitim sisteminde yeniden yapılanma çabaları bundan çok uzak görünmektedir. Karip ve Köksal’a (1996) göre, Türkiye Eğitim Sistemi (TES) MEB’den yerel düzeyde okullara kadar uzanan bürokratik bir yapı içerisinde işlemekte; eğitimde yenileşme çalışmaları da genellikle merkezden başlamakta ve merkezden yönlendirilmektedir.

Son yıllarda TES’i değiştirmek ve geliştirmek amacıyla çeşitli girişimler yapılmaktadır. Bu girişimlerden, Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin en iddialı projelerden biri olduğu söylenebilir. Bu proje kapsamında, eğitimde saptanan amaçlara ulaşabilmek için, sürekli değişim projeleri uygulanmaktadır. Bu değişim çabaları eğitim sisteminin yapısına uyarlanmadan uygulandığında, emek, zaman ve maddi kayıplara neden olmakta, hatta belirli bir kuşak bu tutarsız uygulamalar yüzünden iyi eğitilmemektedir. Ayrıca, genellikle bu değişim uygulamaları yabancı uzman desteği ve Dünya Bankası gibi finans kuruluşlarından alınan kredilerle yürütüldüğü için değişimin maliyeti de daha yüksek olmaktadır (Özdemir ve Cemaloğlu, 1999:).

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi MLO Modeli

Ekonomik, sosyal ve politik gerekçelerle eğitimde değişim ve yenileşmeye ilişkin girişimler, II. Dünya Savaşı’nın ardından hızla artmıştır. Söz konusu girişimler, başlangıçta eğitimin ve özelde okulun örgüt ve yönetim yapısıyla öğretim programlarında iyileştirmeler şeklindeyken, giderek merkezden yerele doğru bir gelişme göstermektedir (Açıkgöz, 1999).

Türkiye’de Dünya Bankası, MEB ve Yükseköğretim Kurulu gibi kamu kurumlarının ortaklaşa yürüttükleri Milli Eğitimi Geliştirme Projesinin üç temel amacı vardır. (1) öğrenci başarısının artırılması, (2) bütün öğretmenlerin mesleki standartlara ulaşması ve (3) MEB’in yönetim sisteminin geliştirilmesidir (MEB, 1995: 1).

Öğrenci başarısının artırılması amacına ulaşabilmek için proje hedefleri; programların, eğitim araç ve gereçlerinin, ders kitaplarının, ölçme ve değerlendirme

etkinliklerinin niteliklerinin geliştirilmesini içermektedir. Bu nedenle “Müfredat Laboratuvar Okulu Standartları ve Değer Ölçütleri” geliştirilmiştir.

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının (EARGED) Program Geliştirme ve Laboratuvar Okulları Şubesi tarafından model; gerçek hayat ortamının veya durumunun basitleştirilmiş ve açık bir örneği olarak tanımlanmıştır. MLO modelinin geliştirilmesi ve uygulanmasında dikkate alınacak temel ilkeler ve standartlar, literatür taramasına, yerli ve yabancı eğitimcilerle, MEB personeli ve il düzeyindeki müdürler, öğretmenler ve destek personeli ile yapılan görüşmelere dayandırılmıştır (MEB, 1995: 3; 1999: 21; 2002: 21).

Bu ilkelerle okul yöneticilerine ve öğretmenlere modelin geliştirilmesi için önemli roller, yetki ve sorumluluklar verilmesi öngörülmüştür. Yine MLO modelinde her okulun kendine özgü gereksinimlerinin olduğu kabul edilerek programların geliştirilmesinde okula önemli yetki ve sorumlulukların aktarılması öngörülmüştür.

Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından MLO'ların rolü, Milli Eğitim Sistemi içerisinde araştırma ve geliştirme çalışmalarıyla ortaya konacak olan her türlü çalışmayı sistem geneline yaygınlaştırmadan önce pilot uygulamalarla deneneceği okullar olarak görülmüştür (MEB, 1999: 61).

Müfredat Laboratuvar Okullarının Seçiminde Kullanılan Kriterler

Ülkenin yedi coğrafi bölgesini temsil eden, Lojistik yönetim amacıyla her bölgeden seçilen iki ilde, her ilde eğitim fakültelerinin bulunmasına dikkat edilerek, ilkokulların %30'u, ortaokulların % 20'si ve liselerin %15'i kırsal alandan olmak üzere bu kriterlere uygun olarak toplam 208 MLO seçilmiştir. (MEB, 1995: 48) İzmir'de bu okullardan 16 ilköğretim okulu ve 5 lise bulunmaktadır.

MLO Gelişim Planı Süreci Basamakları

Gelişim planı hazırlama sürecine başlamadan önce okul müdürü (ve uygun görülen diğer okul personeli) MLO okul gelişim süreci ile ilgili hizmet içi eğitim etkinliklerine katılacakları (MEB, 1995: 31) belirtilmektedir.

Okul geliştirmede temel amaç, öğrenci başarısının artırılmasıdır. Bu iyi bir planlama ve uygulamayı gerektirir. MLO'da gelişim planının amacı, MLO standartlarına ulaşabilmek için fiziksel ve insan kaynaklarını geliştirmektir (MEB, 1995: 31). Bu amaçlara ulaşmak için, okulun, gelişim planı süreci sonunda daha etkin bir eğitim kurumu olacağı; karar verici grubun genişleyeceği, Okul müdürü ve personeli amaçlara ulaştıracak stratejileri uygulamak için ekip çalışması yapacakları; tüm etkinliklerde temel sorunun sürekli gelişme olduğu; okul gelişimi yönetim ekibinin gelişme sürecinin başarılı olmasını sağlayacağı; her okulun kendi özelliklerine göre okul gelişim planlarını (1994-1995 yılında) hazırlayacakları ve bu planların her yıl Temmuz, Ağustos aylarında bir ekip tarafından gözden geçirilip değerlendirileceği, MLO gelişim planı sürecinin temelinde yer alan varsayımlardır. (MEB, 1995: 31-32; MEB, 1997: 3-4). MLO okul gelişim süreci basamakları on başlık altında toplanmıştır (MEB, 1997: 6-9).

1. Okul gelişimi yönetim ekibinin kuruluşu
2. Strateji planlama ve okul gelişim hedeflerinin belirlenmesi
3. İhtiyaç analizi
4. Önceliklerin belirlenmesi ve çalışma gruplarının kurulması
5. Çalışma planlarının hazırlanması
6. Yıllık okul gelişim planının hazırlanması
7. Yıllık okul gelişim planının uygulanması
8. Biçimlendirici değerlendirme ve düzeltme
9. Düzeltilmiş okul gelişim planının uygulanması

10. Son değerlendirme ve rapor yazımı

MLO Modelinin Getirdiği Yeni Yaklaşım

MLO Modeli, eğitimde öğrenci başarısını arttırmaya yönelik olarak yapılacak çalışmalarda “öğrenci merkezli okulu, okul merkezli sistemi” esas almakta ve eğitimde kaliteyi sağlayarak öğrenci başarısını artırmayı amaçlamaktadır. Başarılı öğrenci; bilgiyi ezberlemekten çok bilgiye ulaşabilen ve onu kullanabilen, üretken, kişilikli, evrensel kültürel değerleri kazanma yolunda gelişim gösterebilen öğrencidir. Ayrıca, başarılı öğrenci, daha sonraki gelişimi için gerekli olan becerilerin farkında olan ve buna süreklilik kazandırabilen (MEB, 1999: 24) öğrenci olarak görülmektedir.

Bu nitelikte öğrenci çıktısına ulaşabilmek için, MLO’ların planlı ve sürekli gelişimi hedeflemeleri beklenmektedir. Bu da MLO’larda paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile işbirliğine dayalı çalışma sisteminin okul kültürüne yerleşmesini gerektirmektedir. Bununla birlikte MLO’larda gelişimsel rehberlik yaklaşımı ile rehberlik ve danışmanlık öncelikli bir denetim anlayışı olarak kabul edilmiş ve Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışı benimsenmiştir (MEB, 1999: 25).

Toplam Kalite Yönetimi

Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli ilk geliştirilip uygulandığı dönemde TKY anlayışının uygulama içerisinde olmadığı gözlenmektedir. Nitekim EARGED tarafından uygulamaya ilişkin olarak yayınlanan, hem MLO Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli (1995) kitabında, hem de Okul Gelişim Modeli (1997) kitaplarında TKY’den söz edilmemektedir. Ancak, sonraki yıllarda yayımlanan Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli kitaplarında, TKY, MLO Modelinin sekizinci ilkesi olarak; “MLO yönetiminde, Toplam Kalite Yönetimi felsefesi ve ilkeleri ile eğitim-öğretim hizmetleri yürütülür” şeklinde yer almıştır (MEB, 1999: 139; MEB, 2002: 140).

Bu nedenle, TKY’nin açıklanması önem kazanmaktadır. Ancak, TKY’den önce kalite kavramına açıklık getirmek gerekir. Kalite kavramını tanımlamak için de

kalite kontrolü ve kalite güvencesi kavramlarının açıklanması gerekir. Kalite kavramı daha çok sanayi kökenli bir kavramdır. Kalite kontrolü ise standartlara uygun olmayan parça veya ürünlerin belirlenerek ayrılmasını içerir. Kalite güvencesi kalite kontrolünden farklıdır. Kalite güvencesi, hatasız üretimi sağlayacak bir araçtır. Amaç “sıfır hata”dır. Kalite güvencesinde sorumluluk kalite kontrolünü gerçekleştiren gözetimcinin değil, uzman bir ekibindir. Mal ya da hizmetin kalitesi, kalite güvence sistemi tarafından garanti altına alınmaktadır (Ensari, 1999: 7-8).

TKY, bir kuruluşta üretilen mal veya hizmetlerin işletme süreçlerinin ve personelin sürekli iyileştirilmesi ve geliştirilmesi yoluyla, optimum maliyet düzeyinde, önceden saptanmış olan müşteri gereksinimleri ve beklentilerinin tüm çalışanların katılımı ve kendilerinden beklenen yükümlülükleri yerine getirmeleri yoluyla karşılanarak, işletme performansının iyileştirilmesi stratejisini geliştirmek ve bunun için hazırlanacak planların uygulamaya konulmasını sağlamaktır (MEB, 2002: 141). Görüldüğü gibi TKY’de tek hakim olan müşterilerin gereksinim ve beklentilerinin karşılanmasıdır.

Toplam Kalite Yönetim (TKY) Anlayışı; sürekli gelişme, müşterilerin doyumu, ilk defada ve her zaman doğruyu yapma temeline dayanır. Maliyetler düşürülürken üretimin kalitesinin artırılması ve müşterilerin memnuniyet seviyelerinin yükseltilmesi hedeflenir. Bu anlayışa göre; üretimin kalitesi ürün üretilirken sağlanır. Üretilen bir ürünün eksiklikleri bulunarak kalite artırılamaz. Önemli olan üretim aşamasında hata yapmamak ya da yapılan hataları anında gidermektir (Özdemir, 2000: 47). TKY anlayışına göre kalite çeşitli özellikler açısından tanımlanabilir.

1. Kalite, müşterilerin ihtiyaçlarıdır. Üretim anlayışında müşterilerin gereksinim ve beklentileri temel belirleyici faktördür. Kalite bir mal ya da hizmetin tüketicinin isteklerine uygunluk derecesidir.

2. Kalite, amaçlara uygunluktur. Kalite iyi bir ürün için aranılan özelliktir.

3. Kalite sürekli başarı demektir. İyinin de iyisi vardır.

4. Kalite, üretilen bir malın eksikliğini bulmak değil onu eksiksiz üretmektir.

5. Kalite ölçülebilir.
6. Kalite, kullanıma uygunluktur (Özdemir, 2000: 46).

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi

Eğitimde TKY, EARGED tarafından Toplam kalite felsefesi ve bunun uygulanması eğitimcileri kendilerini yargılayıcıdan çok destekleyici, aktarıcıdan çok yönlendirici ve rehber, sınıf duvarları arasında soyutlanmış çalışanlardan çok aileler, öğrenciler, yöneticiler, öğretmenler, işyerleri ve bütün toplumla birlikte çalışanlar olarak görmelerine yardım etmek şeklinde düşünülmektedir (MEB, 2002: 144).

Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi İlkeleri: EARGED tarafından eğitimde TKY ilkeleri on iki maddede toplanmıştır (MEB, 2002: 145).

1. Toplumun beklentilerine uygun hedeflerin belirlenmesi
2. Beklenen hedefe ilk seferde ulaşılması
3. Hedefe ulaşma düzeyinin ölçülmesi
4. Gelişmeleri takip etmenin ilke edinilmesi
5. Nitelikli eğitime önem verilmesi
6. Etkin bir iletişim ağı kurulması
7. Yönetimde ekip çalışmasına önem verilmesi
8. Yönetimde motivasyonun sağlanması
9. Demokratik bir yönetim sisteminin kurulması ve okul yönetimlerinde katılımcılığın artırılması
10. Okulun temel değerlerinin belirlenmesi
11. Sürekli gelişmenin ilke edinilmesi ve planlama

TKY'nin Öğretmen Üzerindeki Etkileri: TKY'nin uygulanmasıyla sınıf ortamında belirli oranda değişimler yaşanacağı varsayılmaktadır. Resmi öğretmen öğrenci ilişkisi yerine, öğrencisiyle diyalog kurabilen, öğrenciye rehberlik eden, eleştiren değil yol gösteren, öğrenci ile eşgüdümlü çalışan, bilgi vermekten çok bilgiyi paylaşan, bilgiyi dış ortamlarda da arayan, bilimsel ve teknolojik değişimleri izleyen, öğrencileri araştırmaya iten, öğrencinin her türlü ihtiyacını bilen, başarısızlığı yargılamadan nedenini araştıran bir öğretmen profili çizilmektedir (MEB, 2002: 145).

TKY'nin Öğrenci Üzerindeki Etkileri: TKY'nin uygulandığı okulları bitiren gençler iletişim, ekip çalışması, problem çözme ve öğrenmeyi öğrenme konularında beceri geliştirirler. Öğrenci artık derslerde sıkılmayacak, düşüncelerini sınıf ortamında rahatça ifade edebilecek, araştırma ve incelemeye yönelecektir (MEB 2002: 145).

TKY'nin Temel İlkelerinden Müşteri Odaklılık: İş akımı sürecinde üretilen her ürün veya hizmetin kullanıcılarını bir müşteri olarak gören TKY, müşteri isteklerinin tam, zamanında, kaliteli ve ucuz olarak sürekli karşılanması temeline dayanmaktadır (MEB, 2002: 145). TKY, müşterileri “hizmet veya ürün bekleyen veya alan herkes” olarak; “tedarikçi” leri de “hizmet veya ürün beklenen veya alınan herkes” olarak tanımlamaktadır (Ensari, 1999: 25).

TKY anlayışına göre okulda herkes hem müşteri hem de tedarikçidir. Okulun ana müşterileri ise öğrenciler ve velilerdir. Ana babalar aynı zamanda çocuklarını okula vermeleri nedeniyle de okulun tedarikçileridir. Öğretmenler de birbirlerinin tedarikçisi ve aynı zamanda müşterileridir (Ensari, 1999: 32).

Eğitimde müşteri odaklılıkla ilgili en önemli sorulardan biri, müşterinin her zaman haklı olup olmadığıdır. Bu en iyi şekilde gereksinmelerle istekler arasındaki farklılıkta görülebilir. Burada iki kavram söz konusudur. Birincisi, “müşterinin memnuniyeti”, hizmeti sağlayanın sorumluluğundadır; müşterinin kendisine sunulan hizmetin özelliklerini kavrayabilmesi için bilgilendirilmesini ve eğitimi gerekli kılar. Müşterinin bilinçlenmesi ve bunları kavraması koşuluyla gereksinimlerle, istekler uyumlu hale gelebilir. İkincisi ise müşterinin her zaman haklı olmadığıdır. Hizmeti

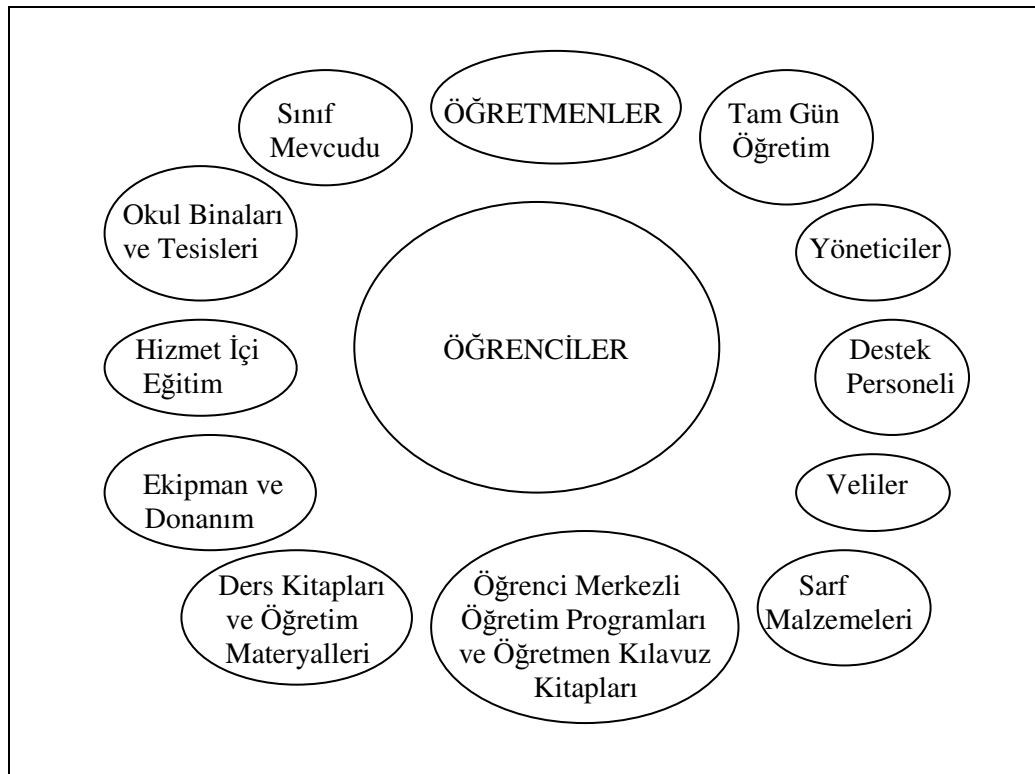
sağlayanın sunduğu hizmetin ne olduğunu anlatması ve bu hizmetin önceden belirlenmiş koşullara uygunluğunu garanti etmesi gerekir (Ensari, 1999: 30).

Bu anlatılanlardan anlaşılacağı gibi TKY eğitime kapitalist ideolojinin yeni bakış açısıyla bakmakta ve eğitimin bir hak olmaktan çıkarılarak metaya dönüştürülmesini savunmaktadır. Bu yönetim anlayışında öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli kavramlarını müşteri kavramı düzeyine indirgemektedir. Aslında eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ilkesi aşındırılarak, eğitimin bu yaklaşımla pazara açılması gündeme getirilmiştir. Bu durum, dünyada şekillenmiş olan yeni liberal politikaların bir sonucudur. TKY yönetim yaklaşımının eğitime uygulanmasının sosyolojik, pedagojik ve hukuksal dayanakları zayıf ve tartışmalıdır. Kuşkusuz eğitimde kalite önemlidir ve hemen her zaman eğitimde niteliğin artırılması tartışma konusu olmuştur. Ancak, genelde TKY, özelde ise onun müşteri kavramıyla eğitimde kalitenin yakalanmasından daha çok eğitimin pazara açılması sağlanmış olacaktır.

Müfredat Laboratuvar Okullarının Özellikleri

MLO'ların özellikleri; öğretmen, yönetici, öğrenci, destek personeli, veli, tam gün öğretim, sınıf mevcudu, okul binaları ve tesisleri, hizmet içi eğitim, ekipman ve donatım, ders kitapları ve öğretim materyalleri, öğrenci merkezli öğretim ve öğretmen klavuz kitapları altında toplanmıştır. Bu özelliklerin açıklaması EARGED tarafından (MEB, 2002: 39-54) yapılmıştır. MLO özellikleri Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2
Müfredat Laboratuvar Okullarının Özellikleri



Kaynak: Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli, 2002. Sayfa: 38.

Öğrenci Merkezli Öğretim Programları ve Öğretmen Kılavuz Kitapları:

Öğretmen merkezli yaşantılar yerine öğrenciyi merkez alan yaşantılara dayalı, öğrenciye istendik davranış ve nitelikleri kazandırmayı amaçlayan öğretim programı. Öğrenci merkezli eğitim esas alınarak bütün sınıf düzeylerinde öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterliklerin nasıl kazandırılabilceğine rehberlik eden, öğretmenler için hazırlanmış kılavuz kitaplar.

Öğrenciler: Başarılarını etkileyen geçmiş yaşantı, öğrenmeye karşı tutum, kişilik gelişimi, öğrenme hızı ve türündeki farklılık gibi özelliklere sahip bireyler.

Öğretmenler: Öğrencilerin eğitim ve öğretimine kendine adanmış, alanında uzman, bilgili, sürekli gelişime açık ve teknoloji kullanımına yatkın öğretmenler.

Veliler: Çocuklarının eğitim-öğretim ve sosyalleşme sürecinde öğretmenler ve okul yöneticileriyle etkileşim halinde olan, onlarla işbirliği içerisinde bulunan ve onlara destek sağlayan kişiler.

Yöneticiler: Eğitim ve yönetim alanındaki gelişmeleri yakından izleyerek bu alanlardaki kavram, kuram, model, ilke ve uygulamalara özgü bilgileri anlayan, bunları uygulamalarına yansıtan, program geliştirme sürecinde öğretmenlere destek veren ve onlara rehberlik eden müdür ve müdür yardımcıları.

Hizmet İçi Eğitim: Okul personelinin ve okuldaki eğitime destek veren merkez ve taşra teşkilatındaki diğer eğitim yöneticilerinin mesleki etkinliklerini arttırmak amacıyla düzenlenen öğrenme yaşantıları.

Sınıf Mevcudu: Her sınıfta bir öğretmene düşen öğrenci sayısı en fazla 30'dur. Bu sayı ile öğrenci öğretmen ilişkilerinde daha iyi bir etkileşimin kurulacağı, öğretmenin öğrenciyi daha yakından tanıma fırsatı bulacağı, öğrencilerin sorunlarını tespit etmesinin ve bu sorunlara çözümler bulmasının kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Destek Personeli: Yönetici, öğretmen ve öğrencilere öğrenme öğretme sürecindeki ihtiyaçlarının karşılanmasında destek hizmetleri veren; bilgisayar formatörü, kütüphaneci, laborant, büro memuru, temizlik görevlisi gibi alanında uzmanlaşmış personel.

Tam Gün Öğretim: Okul tekli eğitim-öğretim hizmeti vermektedir.

Binalar ve Tesisler: Derslik, laboratuvar, kütüphane spor salonu, spor sahası gibi okullarda kullanılmak üzere tasarlanmış, inşa veya tesis edilmiş yapılardır.

Donanım: Öğrenci sıraları, dolaplar, laboratuvar masası ve tabureleri, yazı tahtası, ilan panosu, kitaplık, harita askılığı, perde, çeşitli kullanım amaçlı dolaplar gibi okulda ve sınıflarda kullanılan eşyalar.

Ekipman: Program hedeflerine varmak için öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilerce kullanılacak bilgisayar, fotokopi makinesi, projeksiyon paneli, televizyon, fen laboratuvarı takımları gibi her türlü görsel ve işitsel araçlar.

Ders Kitapları ve Öğretim Materyalleri: Öğretim programının hedeflerine ulaşmada öğrencilere yol gösterici ve uygun bilgiler içeren ders kitapları ve öğrenme-öğretme etkinlikleriyle bütünleşmiş görsel, işitsel ve bilgisayar destekli programlar.

Sarf Malzemeleri: Öğrenci ve öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanacakları öğretim malzemelerini hazırlamada gereksinim duyacakları kağıt, kalem, yazı tahtası kalemi, asetat, silgi yapıştırıcı, bilgisayar disketi, fotokopi makinesi ve bilgisayar yazıcısı toneri, fotoğraf makinesi ve kamera için film, karton vb. tüketim malzemeleridir. Okul öğretmenlere sarf malzemelerini ücretsiz olarak sağlanmaktadır.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Haney (2005), okul geliştirmede görevli öğretmenlerin rolleri ve okul geliştirmeye katkılarını belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. İki aşamalı gerçekleştirilen araştırmanın birinci aşamasında elektronik postayla anket halen çalışan ve eski 62 lider öğretmene uygulanmıştır. İkinci evrede üç okul bölgesinde görevli (lider) öğretmenler, yöneticiler ve öğretmenler olmak üzere 18 kişiyle görüşme yapılmıştır. Lider öğretmenlerin rolleri ve işlevleri incelenerek, benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Aynı zamanda lider öğretmenler, onların yöneticileri ve meslektaşlarının okul geliştirmeye görevli öğretmenlerin etkisini nasıl algıladıkları da göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada belirli faktörler ve okul geliştirmenin öğeleri, yerel okul sistemlerinde lider öğretmenler tarafından gerçekleştirilen eylemlerle uyumlu bulunmuştur. Lider öğretmenlerin çeşitli rollerinin tümünün gelişen okullara ilişkin uygulamalarla bağlantılı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu işlevlerin benzerlikleri kapasiteyi inşaa etme, eğitim-öğretimi geliştirme olarak sınıflandırılmıştır. Okul geliştirmeye görevli öğretmenlerin rollerinin etkisine ilişkin olarak meslektaşları, yöneticileri ve lider öğretmenlerin algıları da göz önüne alınmıştır.

Değişim sürecinde kapasiteyi destekleyici inisiyatifler ve öğretmenlere yetki verme duygusuna sebep olan liderliğin oluştuğu, topluma dayalı rollerin bireye dayalı rolleri desteklediğinde beklenmedik sonuçlar göstermiştir. Destekleyici yöneticilerin

olduğu durumlarda mesleki gelişimin anahtar faktörleri; kapasiteyi inşa etme ve karar verme araştırmada ortak temalardır. Araştırmada, lider öğretmen ile öğretmenin okul geliştirmeye katkısı arasında doğru (güvenilir) bir hattı sayısallaştırmak olanaksız olmakla birlikte, lider öğretmenler ve onların okul geliştirmeye katkıları arasındaki ilişkiyi desteklediği saptanmıştır.

Feijoo (2005), yeni bir okulun düzenleme ve gelişme stratejilerinin sürekliliğini, düzenleyicilerin nasıl yorumladıklarını anlamak için uygulamanın ilk yıllarındaki fikirlere göre yeni bir okulun düzenlenmesini tanımlamaya çalışmıştır. Veriler, bir okuldaki öğretmen ve yöneticilerden derinlemesine görüşmelerle toplanmıştır. Ayrıca, doküman incelemesi yapılmış ve okul çevresindeki halkla çeşitli toplantılar yapılarak gözlemlerde bulunulmuştur.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre, düzenleme ve uygulamanın farklı evrelere ayrılmadığı, fakat daha çok planlama eylemi için planlama öncesi beklenen hareketli, sürekli bir süreci kapsamaktadır. Uygulayıcıların planlama öncesi düzenleme öğelerinin inşa edilmesine katılması beklenildiğinde çatışmalar artmaktadır. Aynı zamanda okul-üniversite ortaklığı, rekabet eden iş talepleri, pedagoji, okuma programlarına farklı bakış açıları, ayrıca klişe ısrarlar yüzünden işbirliğine aracılık etmek de oldukça güçleşmektedir.

Buffet (2005), okul planlamada niyet edilen amaçlar ile araştırmaya katılanların yorumları arasındaki ilişkileri bölge yöneticileri, okul müdürleri ve öğretmenlerin bakış açılarına göre incelemiştir. Araştırma için altı ilkokulda müdürler, öğretmenler ve bölge yöneticileriyle bir dizi görüşme yapılmıştır.

Bölge yöneticileri kapasiteyi inşa etme ya da mesleki öğrenme için okul planlamayı sık sık bir fırsat olarak betimlerken ne müdürler ne de öğretmenler böyle amaçları tanımlamıştır. Birçok müdür, okul planlamayı dış gereksinimleri karşılamada sembolik bir egzersiz olarak tanımlamış ve bu da uygulamalarında büyük ölçüde memnun olmadıklarını göstermiştir. Katılımcıların tümü okul planlamanın amaçlarını kendi yorumlarıyla tutarlı bir biçimde yerine getirmiştir.

Van Vooren (2005) bireylerin ya da grupların davranışlarında değişimi kolaylaştırmak için bir stres tepkisi aracı olarak stres bastırma kullanan yüksek düzeyde başarılı olarak kabul edilen ilkokul müdürlerinin oranını saptamak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada özellikle otoriterce emirlerle stres bastırıcı kategoriler; değerlendirme (takdir etme), norm farklılığı (tutarsızlık), yaptırım ve hedefleme üzerinde durulmuştur. Ayrıca, De Vore'in 1994'teki çalışmasıyla bu çalışmanın sonuçları karşılaştırılmıştır.

Çalışma 2004 yılında California'da yüksek başarıya sahip okullar olarak kabul edilen 117 ilkokul müdürü üzerinde gerçekleştirilmiştir. Müdürlerin yukarıdaki kategorileri ne oranda kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre başarı düzeyi yüksek olarak kabul edilen okullarda okul müdürlerinin değişimi yaratmak için olumlu bir araç olarak "hedefleme, değerlendirme, norm farklılığı ve baskıcı emirle stres bastırıcı stratejileri" kullandıkları gözlenmiştir.

Galvin (2005), seçilmiş birtakım okul reformu uygulamasının yapılabilişine ilişkin olarak eğitimcilerin algılarını incelemeye ve yapılmasını tanımlamaya çalışmıştır. Çalışmada 22 okul psikoloğu, 58 genel eğitim öğretmeni, 31 özel eğitim öğretmeni, 17 yönetici, 5 rehber öğretmen ve 14 hizmetliye, anket uygulanmıştır. Anketi yanıtlayanlardan 24 kişi bir okulda gönüllü olarak grup tartışmasına katılmıştır. Katılanlar arasında kırsal/banliyö takımında iki tartışma grubu oluşturulmuş, uygulanan reform uygulamalarına ilişkin görüşleri alınmıştır.

Araştırma anketini yanıtlayanların çoğunluğu, reform çabaları bakımından en azından bir derecede (biraz) olumlu algılara sahip bulunmuştur. Yine anketi yanıtlayanların büyük çoğunluğu, reform çabalarının her birinin en azından bir dereceye kadar olanaklı ve uygun olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Okul reformu çabalarının uygulanması, mevcut uygulamayla ilgili tartışmaya katılanlar ve anketi yanıtlayanlar, reformun engelleri olarak personel direnci, sınırlı finansman kaynakları, eğitim/bilgi/beceri yetersizliği ve sınırlı zaman'dan söz etmişlerdir.

Schoen (2005) okul kültürü ve okul kültürünün okul geliştirmeye ilişkisini araştırmıştır. Çalışma üç evreli olarak düzenlenmiş ve 15 aylık bir dönemde üç eş çift grup olarak eşleştirilen okulların kültürlerini incelemek için karışık yöntemler

yaklaşımı kullanılmıştır. Birinci evrede psikoloji, sosyoloji, iş yönetimi, antropoloji ve eğitim yönetimi alanlarında çok disiplinli bir literatür taraması yapılmıştır. Bu süreç çağdaş teorilerin birleştirilmesine dayalı, yeni bir okul kültürü kavramlaştırmasının geliştirilmesiyle sonuçlanmıştır. Burada tanımlandığı gibi okul kültürü dört boyut içermektedir: (1) mesleki uyum, (2) örgütsel yapı, (3) öğrenme çevresinin kalitesi ve (4) öğrenci merkezli odak. Bu boyutlar üç düzeyde gösterilmiştir; yapay ürünler, benimsenen, desteklenen inançlar ve temel varsayımlar.

İkinci evrede altı okulun kültürünü tanımlamak için çok daha karmaşık olan yeni çerçevede yararlanılmıştır. Okul kültürünün belli başlı görünüş detayları örnek olaylardan elde edilen kaba tanımlardan sağlanmıştır. Benzerlikler, eşsiz nitelikler ve okullardaki farklılık (zıtlık) işaretleri yeni çerçeve boyunca geliştirilen örnek olaylarda kolayca uygulanıyordu. Politikayı uygulamada çeşitlikler ve içsel süreçlerde çalışmayla keşfedilmiştir. Müdürün liderliği ve mesleki uyum arasında ya da mesleki uyum ve öğrenme çevresinin kalitesi veya yayılmış (dağıtılmış) informal liderlik ile öğretmen devri arasında bir hat gibi süreçler ve ürünler arasında olası sebep bağlantıları önerilmiştir.

Üçüncü evrede iki yıllık bir dönemde gösterdikleri gelişim miktarında farklılığın üç çift olarak eşleştirilen okulların kültürleri karşılaştırılmıştır. Üç okulun tümünde karşılaştırmalarda daha fazla etkili kültüre sahip olan okul aynı zamanda öğrenci başarısında daha fazla gelişme gösteren okuldu. Kültürün tam noktası noktasına karşılaştırılmasından daha çok boyutsal çerçeve için verilmiş olan önceki şekli karşılaştırılmıştır. Temel farklılıklar I. Boyutta mesleki uyum ve II. Boyutta örgütsel yapı tarafından izlenen gelişmelerin karşısında gelişmeyenlerle eşleştirilmiş okulların kültürleri arasında bulunmuştur.

Fears (2005), müdürlerin liderlik davranış modellerindeki farklılıkları müdürler, öğretmenler ve destek personelinin bakış açılarına göre araştırdığı çalışmayı 10 yüksek başarı, 11 düşük başarı düzeyinde olan ilkokullarda gerçekleştirmiştir. Araştırmada müdürlerin liderlik davranışlarını tanımlamak için, Bolman ve Deal tarafından geliştirilmiş olan liderlik yönelim anketi kullanılmıştır.

Liderlik yönelim anketindeki dört boyutta hem yüksek hem de düşük başarı düzeyine sahip olan okullar için korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yüksek başarı düzeyine sahip olan okullarda istatistiksel olarak önemli farklılık bulunmamıştır. Düşük başarı düzeyindeki okullarda destek personeli müdür ya da öğretmenlerin çok daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları bulunmuştur. Mesleki statülere göre müdür, öğretmen ya da destek personelinin liderlik anketi boyutlarının (yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik) kullanımının aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır. Başarısı düşük ve yüksek okullarda, müdürler arasında ya da öğretmenler arasında istatistiksel olarak önemli fark bulunmamıştır. Bununla birlikte düşük ve yüksek performans gösteren okullar karşılaştırıldığında, öğretmenler ve müdürler arasında aritmetik ortalamalarda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın tersi destek personelinde bulunmuştur. Destek personelinin aritmetik ortalamaları daima müdürler ve öğretmenlerinkinden daha düşük bulunmuştur. Araştırmacı, yüksek düzeyde başarılı okullarda, müdürler ve öğretmenlerin, destek personelinin takımın parçası olarak hissetmesini sağlamak için çok daha duyarlı oldukları sonucunu çıkarmıştır. Bu, düşük başarılı okullarda sık olarak yapılmamaktadır.

Berg (2005), “Yapılandırılmış Bir Okul Geliştirme Planı Uygulanırken Okul Kültürünü Şekillendirme” başlıklı araştırmasında, yapılandırılmış bir okul gelişim modelinin uygulanması esnasında yöneticilerin okul kültürünü geliştirme yollarını araştırmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı araştırmada farklı okulların kültürel özellikleri tanımlanmaya; yöneticinin rolünü anlamaya; kültürde değişimler, yapılar ve semboller açıklanmaya çalışılmıştır. Altı yıldır “Ulusal Okul Değerlendirme Çalışması” uygulayan beş okulda görev yapan yönetici, dört öğretmen ve bu çalışmanın odağında yer alan grupların katılımcı olduğu araştırma sonucunda elde edilen bulgular ise aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Zorlayıcı (emredici) bir model, kültürleri ve yapıları etkilemektedir.
2. Ulusal Okul Değerlendirme Çalışması modeli, birtakım kültürel değişimleri kolaylaştırmaktadır.
3. Ulusal Okul Değerlendirme Çalışması modeli nasıl gruplanacağı konusundaki kültürel değişimi kolaylaştırmaktadır.

4. Ulusal Okul Değerlendirme Çalışması modeli, okullardaki sembolizmi değiştirmiştir.

Cediel (2004), ana babaların okulun kalitesini geliştirmede önemli rol oynayabileceklerinden hareketle, eğitim ve öğretimin okullarda ve okul sistemlerinde kalitesini geliştirmede “Ana babalar hangi rolleri oynarlar?” sorusuna yanıt aramıştır. Araştırma, düşük performansta bir kent bölgesinde örgütlenmiş ana-baba topluluğunun çabalarının sonucu olarak geniş bir şekilde kurulduğu 8 okuldaki deneyimler üzerine odaklanmıştır. Çalışma niteldir ve veli, öğrenci ve okuldaki okul personelinden 40 görüşmeye dayanmaktadır. Ayrıca anket ve gözlem çalışması da yapılmıştır. Tüm öğrencilerin yüksek düzeyde başarı elde etmesi için ana babaların gerçekte kolektif çabalarda önemli bir rol oynamalarının zorunlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak bu çalışmada öğretim, öğrenme ve ana baba katılımı hakkında bazı genel sonuçlara ulaşılmış ve okulların öğrenciler için maksimum sonuçlar elde etmeleri için ana babaların çabalarını elde etmeleri gerektiği ve bunu nasıl yapacaklarına yönelik sonuçlar çıkarılmıştır.

Potts (2004), Öğretmenlerin okul geliştirme algıları ve öğrencilerinin akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma, 2002-2003 öğretim yılında Louisiana’da 439 kamu okulunda gerçekleştirilmiştir.

Öğrenci akademik başarısıyla ilişkilerini saptamak için bağımsız değişken olarak sorumluluk, takdir etme, öğretmen kalitesi, etkili öğretmenler, öğrencilerin akademik yeteneği, mesleki gelişme ve liderlik kapasitesi incelenmiştir. Bağımsız değişkenlerin karşılıklı ilişkisi tüm değişkenler arasında anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bağımsız değişkenlerden en yüksek ilişki mesleki gelişme ve liderlik kapasitesi arasında bulunmuştur. Bağımsız değişkenler ve bağımlı değişkenler arasındaki en yüksek ilişki öğrenci akademik başarısı ile akademik yetenek arasında bulunmuştur.

Lane (2004), Iowa’nın küçük bölgelerinde 2272 House File’in amacını eğitimcilerin nasıl tanımladığını ve yasanın ne oranda uygulandığını tanımlamaya çalışmıştır. Gelecek için politika oluşturmada eğitimcilerin tavsiyeleri alınmıştır. Kavramsal bir bakış açısı oluşturmak amacıyla çalışma için nitel yöntem seçilmiştir.

Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla görüşmeler yapılmış ve bölge dokümanları toplanıp gözden geçirilmiştir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir: (1) 2272 House File için öncelikli çabalar yasanın başarılı bir şekilde uygulanmasını kolaylaştırmaktır. (2) Liderlik, merkez ofisi, uygulama için anahtar bir role sahiptir. (3) Riayet etmenin ötesinde sorunların ustaca konuşulması talep edilmiştir. (4) Yasama gücü ve kuşku duyulan niyet eğitimciler için çatışan mesajlar vermektedir. (5) Uyum, küçük okullarda bir yaşam şeklidir. (6) Derin reformlar amaçlanıyorsa politikacıların kaynak sağlaması gerekmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin sistemin yönetiminin değişmesini istedikler; henüz politik olarak güdülenmedikleri ve ikna edici bir çaba için öğretmenlerin reform çabalarına destek olmak zorunda oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bolz (2004), Kansas okul geliştirme sürecine dayalı tanımlayıcı bir çalışma yapmıştır. Okul liderlerinin okul geliştirme süreciyle ilgili memnuniyetlerine ilişkin algılarına bakılmış ve öğrenci başarısının gelişip gelişmediğini saptamak için yapılan 2000-2002 eyalet okuma ve matematik verileri gözden geçirilmiştir.

Doyum ile değerlendirme verisi arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla karşılaştırma yapılmıştır. 536 okul liderinin 15 maddelik ölçekte tüm okul gelişim süreci ve onun öğelerinden memnun oldukları görülmüştür. Alt gruplarda (subgroups) çelişen veriler daha ileri analize tabi tutulmuştur. Bu alt gruplar; denkleştirme ajansı, sosyoekonomik statü, okul düzeyi (ilkokul, ortaokul) ve bölge büyüklüğüdür.

NCA okullar (North Central Assosiation) tüm süreçlerde ölçekteki on maddede QPA okullarından (Quality Performans Accretion) kalite performans denkliği daha fazla doyumlu bulunmuştur. İlkokullar tüm süreçlerde dokuz maddede ortaokullardan daha doyumlu bulunmuştur. Öğrenci başarısı 2000'den 2002'ye kadar matematik ve okuma testlerinden çok az gelişme göstermiştir. Bununla birlikte NCA okulları QPA okullarından matematikte istatistiksel anlamda daha fazla gelişim göstermiştir.

Bütün okullar için bir korelasyon katsayısı hesaplanmış, süreçlerden memnun olma ve eyalet testlerindeki gelişim alt gruplarla (değişkenler) karşılaştırılmış hiçbir kategoride anlamlı ilişki bulunmamıştır.

Araştırma ulaşılan sonuçlara dayalı olarak, ek kaynaklarla sürecin desteklenmesi gerektiği, okul geliştirme için personelin işbirliği yapması için zaman sağlanması, öğrenci gelişimi için çoklu değerlendirme kullanılmalı, bütün öğrencilere odaklanması ve mümkün olduğu kadarıyla süreç yerel olarak desteklenmesi, takım çalışması üzerinde durulması önerilmiştir.

Duchnowski, Kutash ve Oliveira (2004) özel eğitimi içeren okul geliştirme etkinliklerinin sistemli bir incelemesini yapmışlardır. Araştırmacılar okul geliştirme sürecini sistemli bir şekilde tanımlamak ve değerlendirmek; duygusal (psikolojik) rahatsızlığı olan öğrenciler için araştırma programlarını kapsayan özel eğitimle ilişkisini incelemek için güvenilir ve geçerli bir yöntem geliştirmişlerdir.

Örnek olay çalışması 20 okulda gerçekleştirilmiştir. Okullar iki grupta toplanmıştır. Birinci grupta okul geliştirme etkinlikleriyle aktif bir şekilde meşgul olan 10 okul yer almakta, ikinci grup ise, okul geliştirme etkinlikleriyle çok az meşgul olan 10 okuldan oluşturulmuştur. 20 okulun her birinde okul müdürü, rehber öğretmen, bir özel eğitim öğretmeni, bir genel eğitim öğretmeni, bir okul danışma kurulu üyesi olmak üzere her bir okulda 5 kişiyle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada reform ve gelişim etkinliklerini tanımlayan altı alan belirlenmiştir. Bunlar, yönetim, sorumluluk, program ve öğretimsel reform, includedness, ana baba katılım ve prosocial discipline dir.

Örnek okullar grubundaki 10 okulda, 6 gelişim alanında, okul gelişim etkinliklerinin % 57'si uygulanmış; 6 alanın beşinde uygulama oranı % 50'nin üzerinde ve uygulama derecesinin en yüksek olduğu alan % 73 ile program ve öğretim alanı olmuştur. Uygulamanın ikinci en yüksek düzeyi % 67 ile yönetim alanı; en düşük uygulamaya sahip olan alan ise % 37 ile veli katılımı bulunmuştur.

Karşılaştırma okulları grubundaki 10 okulda, 6 gelişim alanının tamamında okul gelişim etkinliklerinin % 39'u yürütülmüştür. En yüksek uygulama oranına sahip

olan alan % 81 ile sorumluluk, ikinci en yüksek uygulama alanı % 48 ile program ve öğretim alanıyken, en düşük uygulama oranına sahip olan alanı % 13 ile veli katılımı olduğu saptanmıştır.

Yönetim: “Okulunuz karar vermede velileri de kapsayan bir ‘danışma konseyi’ gibi yerinden yönetim yapısına sahip mi?” sorusuna karşılık okul danışma konseyi üyeleri “Yüksek başarı düzeyindeki okullar okulun yönetilmesine yardım etmek için aylık toplanan 15 üyeli bir danışma komitesine sahiptir.” Yanıtını vermişlerdir. Bu komite, en son fonların esnek kullanımı, öğretmen alımı, ders bitiminden sonra psikolojik (duygusal) sıkıntı programında öğrencileri kapsayan program ve genel olarak okul güvenliği konularını tartışmıştır. Düşük başarı düzeyindeki okullarda danışma komitesi vardır ancak, bütün okulların federal yönetmelikleri uygulaması için kararların çoğu bölge personeli tarafından alınmaktadır.

Ana baba katılımı; başarı düzeyi yüksek okulda okula ana babaların pek çok desteğinin olduğu; ana babaların okulda karar verme ve komite hizmetlerine katıldıkları, okulda kaynakları yönetme otoritesine sahip olan bütçe komitesi üzerinde güçlü bir etkiye sahip oldukları, aynı zamanda duygusal (psikolojik) sorunu olan çocukların ana babalarının planlama toplantılarına çok iyi katıldıkları gözlenmiştir. Buna karşın, düşük başarı oranına sahip okullarda pek çok katılımın negatif olduğu, ana babaların çoğunun yardım etmek için gönüllü olmadıkları saptanmıştır.

Little ve Houston (2003), “Kapsamlı Okul Reformu: Öğrenci Öğrenmesine Dayalı Bir Model” adlı makalede, araştırma ile uygulama arasındaki boşluğa dikkat çekmekte ve bu yüzden yapılan araştırmaların etkisiz kaldığını vurgulamaktadırlar. Bu mesafeyi azaltmak için uygulama ile araştırma arasında daha iyi köprü kurmanın gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Söz konusu makalede, okul reformlarına dayalı olarak eğitim alanında yapılan araştırmaların etkisinin yetersizliğine yönelik olarak; (1) araştırma ile uygulayıcı toplulukların ayrı olması, (2) uygulayıcıların algılarının görece sınırlı olması, (3) sınıfta kullanılabilir yeniliklerin az olması ve (4) sürekli destek yetersizliği olduğunu belirtmektedir.

Carbo (2000), ilkokul öğretmenlerinin performans durumlarına göre okul geliştirme ölçeğine farklı yanıtlar verip vermediklerini tanımlamak istemiştir. Okulun performans durumu dört yıllık okuma ve matematik notları “Iowa Temel Beceri Testi”ne göre tanımlanmış, ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Georgia’daki ilkokullardan 330’u dört performans durum kategorisine göre sınıflanmıştır. Bunlar: gelişmekte olan/iyiye giden, karışık, düşme eğilimi olan ve nötr, hareketsiz.

Çalışmada ulusal sınav notları yüzdesinin 1995 den 1998’e okuma ve matematik notları kullanılmıştır. 21 okuldan 810 öğretmen ölçeği yanıtlamış. Ölçekteki 48 maddenin her biri için varyans analizi yapılmıştır. Sonuçta ölçekteki 17 madde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. İki maddede öğretmen kategorilerinin performans durumları arasında önemli fark bulunmuştur. Bunlar; okul iklimi ve okul-toplum işbirliğidir. Elde edilen bulgulara göre okul iklimi ve okul toplum işbirliğinin okul gelişimi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kushman ve Yap (1999), Mississippi’nin çok yoksul bölgelerinde, kent merkezinde, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde 33 okulda yaptıkları çalışmada, Mississippi’de uygulanan “Okul geliştirme sürecinde mükemmelliğe doğru” uygulaması ve onun öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla beş yıllık bir dönemi kapsayacak şekilde incelemiştir. Araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplanmıştır. Söz konusu uygulama, gelir düzeyi düşük ve çoğunlukla azınlık öğrencilerinin devam ettiği okullarda 1991’de başlamıştır. Bu uygulama, bütün öğrencilerin başarılı olmasını sağlamak için okulların etkili eğitim-öğretim çalışmasına başvurmalarına yardım etmek amacıyla düzenlenmiş bir okula dayalı yönetim ve gelişim sürecidir. Araştırmada temel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Bir grup olarak bu 33 okuldaki uygulama sürecinin doğrusal değil inişli çıkışlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik ve okuma alanında öğrenci başarısının, bir grup olarak bu okullarda gelişen bir model (örnek) olmaktan daha çok durağan olduğu görülmüştür. Bu okullar, benzer yoksulluk düzeyinde “mükemmelliğe doğru” olmayan okullar ile karşılaştırıldığında farklı bulunmamıştır.

Yüksek uygulama düzeyinde olduğuna karar verilen “mükemmelliğe doğru” okullarında okuma başarısı üzerine odaklanmanın, ulusal normda öğrenci performansı ve başarı düzeyleri gelişme eğilimi göstermiştir. “Mükemmelliğe doğru” sürecinin sadece yüksek derecede bir bağlılık ve açıkça öğrenci öğrenmesi üzerine odaklanma olduğu zaman öğrencide olumlu başarı sonuçları üretmesi beklenebilir.

“Mükemmelliğe doğru” amaçları ve reçeteleri etrafında öğretim uygulamalarındaki değişiklikler okulun tümüne kolay bir şekilde yayılmamıştır. Bu değişikliklerin yapılması sık sık öğretmenlere bırakılmıştır.

“Mükemmelliğe doğru” sürecinin başlangıcından dört yıl sonra, “Mükemmelliğe doğru” liderlik takımları, okul çapında gelişme amaçları üzerine odaklanan okullara yardım ettikleri görülmüştür. Ancak bu, okul geliştirmeyi destekler bir şekilde okula dayalı karar verme kütlesi olmaktan daha çok, bir destek rolü şeklindedir.

Okul değişimi ve başarılı “Mükemmelliğe doğru” uygulamasını destekleyen ya da yardım eden üç faktör tanımlanmıştır. Bunlar, okulda ve bölge düzeyinde liderlik, dış destek ve zorunluluktur. Müdür ve müdür yardımcılarının, uygulanan reform modelinin bütünüyle anlaşılması ve akademik mükemmellik için, tutarlı bir şekilde çok büyük gayret göstermeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Etkili okul ile ilgili çalışmaları ilk gözden geçirenlerden Purkey ve Smith (1982), bu araştırmaları; (1) Uçta olan (Outlier), (2) Örnek olay, (3) Program değerlendirme ve (4) Diğerleri biçiminde dört grupta toplamıştır.

Uçta Olan/Kenardaki Araştırmalar: Bu grupta, yüksek düzeyde etkin okullar ve olağandışı etkisiz okullar istatistiksel olarak belirlenmiştir. Bu saptamada genellikle regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Her bir okulun öğrencilerinin başarı ortalaması bağımlı değişken, öğrencilerin sosyoekonomik faktörleri de bağımsız değişken olarak ele alınmıştır.

Bu grupta toplanan araştırmalarda elde edilen sonuçların farklılıkları yanında önemli benzerlikler vardır. Bu çalışmalarda etkili okulların ortak özellikleri olarak gösterilen, disiplin ve öğrenci başarısı için yüksek beklenti benzer verilere sahip yedi

çalışmanın dördünde ortaktır. Üç çalışmada ise okul yöneticisinin öğretimsel liderliğinin önemi vurgulanmıştır.

Örnek Olay Araştırmaları: Bu grupta beş örnek olay çalışması ve üç alanyazın çalışması incelenmiştir. Bu grupta yer alan etkili okul araştırmalarında, belli derslerde başarı ortalaması yüksek olan okullar incelenmiştir. Bir araştırmada incelenen okul sayısı ortalama yedidir. Okul geliştirme çalışmalarının temelini oluşturan örnek olay çalışmaları ve örneklemin küçüklüğü araştırmaların zayıf noktasını oluşturmasına karşın bu ve buna benzer çalışmalarda etkili okulun özelliklerinin ortaklaşması bu çalışmaların güvenilirliğini arttırmaktadır. Bu çalışmalarda elde edilen ortak özellikler: (1) okul müdürü ya da personelden başka biri tarafından güçlü liderlik, (2) Öğrenci başarısı için yüksek beklenti, (3) okul için amaçların açık olması ve vurgulanması, (4) bütün çalışanlar için etkili bir hizmet-içi eğitim programı ve (5) öğrencinin gelişiminin izlenmesi için bir sistem.

Bu özelliklerin yanında ayrıca çalışmaların ikisinde düzen ve disiplin ve her bir çalışma için çok sayıda özel etmen belirlenmiştir.

Program Değerlendirme Araştırmaları: Etkili okul programı uygulanmış olan okullarda, okul düzeyinde değişkenlerin incelendiği bu grupta altı çalışma incelenmiştir. Bu araştırmalar eğitim programlarının değerlendirmesini yaparak etkili eğitim programlarına sahip okulları incelemektedir. Ulaşılan sonuçlara göre, etkili programa sahip olan pek çok okulun ortak özelliği olarak; (1) yüksek beklenti ve yüksek moral, (2) okulda eğitim ve öğretimle ilgili kararlara personelin önemli oranda katılımı, (3) okul müdürü veya diğer öğretimsel figürlerden açık liderlik, (4) okulun açık amaçlara sahip olması ve (5) okulda bir düzen anlayışı bulunmuştur.

Diğer Araştırmalar: Bu grupta diğer üç gruba girmeyen çalışmalar yer almaktadır. Coleman ve arkadaşlarının (1981), kamu ve özel liselerde yaptıkları karşılaştırmalı çalışmada özel liselerin akademik olarak kamu liselerinden üstün oldukları ileri sürülmüştür. Bu çalışmada özel okulların akademik başarıyı teşvik eden bazı özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir. Bu özellikler, öğrencilerin okulda daha fazla süre bulunmaları, öğrencilere daha fazla ev ödevi verilmesi, zorunlu derslerin olması, genel olarak görüldüğünden daha fazla akademik talepler olarak sıralanmıştır.

Ayrıca özel okullarda akademik başarıyı bozucu davranışların daha az olduğu belirtilmiştir. Ancak, kullandıkları araştırma yöntemine ağır eleştiriler getirilmiştir.

Bu grupta yer alan diğer bir çalışma ise okulları güvenli, şiddetten arındırılmış ve öğrenmenin düzenli kurumları yapan öğeleri saptamakla ilişkilidir. Bu çalışma okulların akademik etkililiğini değerlendirmedeği gibi akademik başarı ile bağlantılı olan okul özellikleri üzerine de odaklanmamıştır. Buna karşın, güvenli okullar ile şiddetin olduğu okullar arasındaki farklılığa ilişkin pek çok bulgusu etkili okullar tartışmasıyla ilgilidir. Araştırmayla okul yönetiminin güvenli okulları yaratmada kritik önem taşıdığı bulunmuştur.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Arabacı (2002), “Müfredat Laboratuvar Okullarında Stratejik Planlama Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı araştırma yapmıştır. Araştırmaya katılanların yarısından fazlası MLO’da stratejik planın planlama konusunda eğitim almış uzman kişiler tarafından hazırlandığına, tamamına yakını stratejik planın hazırlanması aşamasında üniversitedeki uzmanlardan yararlandığına inanmamaktadır.

Araştırmaya göre, MLO’da çalışan öğretmen ve yöneticilerin tamamına yakını okullarının misyon, vizyon ve sloganını bilmemektedirler. Stratejik planlama boyutlarından; amaç geliştirme, iç ve dış çevre çözümlemesi, strateji belirlenmesi ve seçimi, stratejilerin uygulanması, değerlendirilmesi ve kontrolü bölümlerinin gerçekleşme düzeyine katılımcılar genel olarak “orta” derecede katılmışlardır.

Araştırmada, MLO’da strateji seçiminde bilimsel teknikler kullanılması, strateji ve politikaların sürekli olarak gözden geçirilerek güncelleştirilmesinin “çok az” derecede gerçekleştirildiği bulunmuştur. Ayrıca, stratejilerin belirlenmesi, seçimi ve uygulanması boyutlarında etkili grup liderliği yaptıklarına, yöneticiler “büyük ölçüde” katılırken, öğretmenler “orta” düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir.

Gemici (2002), eğitim sendikalarının okul geliştirme sürecine nasıl etki ettiğini saptamak amacıyla yaptığı araştırmada öğretmenler, sendikaların hem eğitim

ortamının demokratikleşmesini, hem de öğretmenlerin daha özgür davranabilmelerini sağladığını söyleyerek eğitim sendikalarının etkilerini dile getirmişlerdir.

Yöneticiler, sendikaların okul geliştirme sürecini etkilemediğini düşünmelerine karşılık, okula yapılacak parasal katkıları sendikaların engellemeye çalıştıklarını, ama başarılı olamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler, sendikaların genel eğitim politikalarına ilişkin olumlu görüşleri sürerken, öğretimin niteliğine ilişkin konularda sendikaların etkisiz ve ilgisiz olduklarını dile getirmişlerdir.

Yöneticiler, genel anlamda sendikaların süreci etkilemediğini dile getirirken, daha çok sendikalarla ilgili olumsuzlukları dile getirmişlerdir. Öğretmenler ve destek işgörenler ise sendikaların okul ortamını daha demokrat duruma getirdiğini, öğretmen ve destek işgörenleri yöneticiler karşısında güçlendirdiğini ileri sürmüşlerdir.

Tabar (2002), MLO'larda görevli öğretmenlerin öğretim teknolojilerinden yararlanma durumlarını incelediği çalışmayı, Ankara'daki MLO'larda görevli 785 öğretmen üzerinden gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır.

Bilgisayar yazılım programı, slayt projektörünün varlığı, öğretmenlerin çoğunluğu tarafından bilinirken, diz üstü bilgisayarın varlığı öğretmenlerin yarısı tarafından bilinmekte, diğer teknolojilerin varlığının ise öğretmenlerin tamamına yakını tarafından bilindiği, öğretmenlerin en az haberdar olduğu öğretim teknolojisinin kağıtlı tahta olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma bulgusuna göre tepegözün % 47.9, data displayin % 31.8, televizyonun % 38.7, teybin % 36.7, videonun % 34.8 oranında, bilgisayarın ise ara sıra kullanıldığı saptanmıştır.

Bilgisayar yazılım programları (% 49.9), diz üstü bilgisayar (% 80.2), kağıtlı tahta (% 83.9) ve slayt projektörünün (% 47.5) ise hiçbir zaman kullanılmayan teknolojilerden olduğu saptanmıştır. Ayrıca destek teknolojilerinden fotoğraf

makinesi, lazer yazıcı, modem, plastik kaplayıcı, video kamera, tarayıcı hiçbir zaman kullanılmayan teknolojilerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu derslerinde öğretim teknolojilerini kendileri kullanırken, yarısı ek olarak uzman desteği almayı tercih etmektedir.

Öğretmenlerin yarısına yakını öğretim teknolojilerini kullanmama nedeni olarak kullanımı için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını ve uygun materyalin olmadığını belirtmişlerdir.

Kullanmama nedenlerine ilişkin olarak “kullanımı için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamam” maddesine eğitim alan öğretmenlerin yarısına yakını, eğitim almayan öğretmenlerin ise çoğunluğu katılmıştır.

Çalışoğlu (2002), İlköğretim okullarında okutulan “Cumhuriyet’e Nasıl Kavuştuk?” ünitesinin öğrencilere kazandırdığı bilgi ve beceri etkililiğini, Erzurum’da ikisi MLO, ikisi de normal ilköğretim okulu olmak üzere toplam dört okulda 159 öğrenci üzerinde karşılaştırdığı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, MLO’daki beşinci sınıf öğrencilerinin “Cumhuriyet’e Nasıl Kavuştuk?” ünitesi ile ilgili bilgi ve becerilerinin normal ilköğretim okullarındaki öğrencilerin bilgi ve becerilerinden çok farklı olmadığı sonucunu elde etmiştir. Testteki soruları ortalama olarak her iki grupta aynı oranda doğru olarak yanıtlamıştır.

Barış (2002), ilköğretim okullarında uygulanan davranış yönetim politikalarının okul geliştirme sürecine etkilerini araştırdığı çalışmada; öğretmenlerin % 97,2’si, yöneticilerin ise tamamı, öğrenci istenmeyen davranışlarının düzeltilmesinde ailelerle işbirliği yapılmasının “oldukça etkili” olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerin % 49’u yöneticilerin ise % 89’u okullarında öğrenci istenmeyen davranışlarını önlemek veya bu davranışlara müdahale etmek için geliştirilen ortak bir anlayışın bulunduğunu belirtmişlerdir.

Yönetici ve öğretmenlere göre, öğrenci istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmak, okulun eğitsel işlevlerini gerçekleştirebilmesi için oldukça önemlidir. Öğrenci istenmeyen davranışlarının önlenmesiyle okulda sunulan eğitim ve öğretimin kalitesi artacak ve okul, hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha çekici hale gelecektir.

Bunu sağlayabilmek için yönetici ve öğretmenler okulda işbirliğinin ve düzenin geliştirilmesini önermişlerdir.

Semercioğlu Akca (2001), program geliştirme sürecinde öğretmen yeterlikleri bakımından MLO uygulamasını değerlendirdiği çalışmasında, herhangi bir program geliştirme çalışmasına yöneticilerin yaklaşık üçte ikisinin katıldığını, öğretmenlerin ise yaklaşık üçte ikisinin katılmadığını, toplamda araştırmaya katılanların % 62'sinin program geliştirmeyle ilgili herhangi bir çalışmaya katılmadıklarını saptamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 32,3'ü, yöneticilerin ise % 16,8'i okullarında uygulamaya konulan taslak programların geliştirilmesiyle ilgili olarak görüşlerinin alındığını belirtmişlerdir.

Yöneticilerin % 36'sı, öğretmenlerin ise % 33,7'si program geliştirme çalışmalarına ilişkin olarak herhangi bir HİE kursu almıştır. Buna karşın, program geliştirmeye yönelik alınan HİE kurslarını, yöneticilerin % 88,9'u, öğretmenlerin % 65,9'u kendileri için yetersiz bulmaktadırlar.

Mesleki gelişime yönelik olarak yöneticilerin % 76,9'u, öğretmenlerin % 89,5'i üniversite ile işbirliği yapılmadığını belirtmiştir.

Aytaç (2000), okul merkezli yönetim yaklaşımının ortaöğretim kademesinde uygulanabilirliğini ortaya koymak amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma sonucuna göre okul merkezli yönetim uygulamasına yönelik olarak okul örgütünün geliştirilmesinde ve yeniden yapılandırılmasında geçerli stratejik yönetim süreci ölçütleri olan stratejik plan, okul gelişim planı, vizyon ve misyon genel, teknik ve endüstri meslek liselerinde geçerli değildir. İşletme anlayışının öncelikli olduğu özel liselerde, bu ölçütler tam anlamıyla olmasa da geçerlidir.

Okul merkezli yönetimin işgören hizmetleri boyutuna ilişkin okul toplumu üyelerinin etkili olmasını öngören ölçütleri genel, teknik ve endüstri meslek liseleri ile özel liselerde geçerli değildir.

Okul merkezli yönetimin okul toplumu üyelerinin katılımıyla bütçe yapma sürecinin okulda gerçekleştirilmesine ilişkin ölçütleri genel, teknik ve endüstri meslek

liseleri ile özel liselerde tam anlamıyla gerçekleştirilememektedir. Ayrıca, okul merkezli yönetimin belirleyici unsurlarından olan öğretmenlerin karar alma sürecinde ve uygulamada katılım ve etkililiği istenen düzeyde değildir.

Okul merkezli yönetimin okul çevre ilişkisini sağlamaya yönelik okulla ilgili tarafların bir okul toplumu olma duygusu ve bilinci içerisinde hareket etmesine yönelik ölçütleri genel, teknik ve endüstri meslek liselerinde geçerli değilken, özel liselerde geçerlidir.

Özdemir (2000), MLO'larda görevli öğretmenlerin eğitim araç-gereçlerini etkili kullanma durumlarını ve HİE gereksinimlerini belirlemek amacıyla araştırma yapmıştır. Araştırma ile öğretmenlerin büyük çoğunluğunun slayt projektörü, film şeritleri projektörü, hareketli film ve opak projektörünü ya hiç kullanmadıklarını veya çok az kullandıkları; tamamına yakınının televizyon, cd'li radyo-kasetçalar, data-show, kumaş kaplı tahta ve bülten tahtasını çok az kullandıkları; tepegöz, video, bilgisayar, modeller-maketler, levhalar, resimler ve fotoğrafları kısmen düzeyinde kullandıkları saptanmıştır. Ancak, eğitim araç-gereçlerinin kullanımına yönelik bir hizmet içi eğitim kursu açıldığı takdirde öğretmenlerin büyük bir bölümü (% 72,7) bu kursa katılmak istediklerini belirtmiştir.

Öğretmenler eğitim araç-gereçlerinde yararlanamama sebepleri olarak bu araçların okulda yeterli sayıda olmaması veya hiç bulunmaması, yeterli zamanlarının olmaması, araçları kullanmak için araçlar hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıkları gibi sebepleri göstermişlerdir.

Cemaloğlu (1999), MLO'da görevli okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre, eğitimde yeniliklerin uygulanmasını etkileyen faktörlerin analizini yaptığı çalışmada; MLO'da öğrenci başarısını artırma, öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlama ve okul yönetimini geliştirme konularında öğretmenler, MLO'ları "orta" ve "çok", okul yöneticileri ise "çok" başarılı bulmuşlardır. Okul yöneticileri, MLO'ları öğretmenlere göre daha başarılı bulmuştur.

MLO'ları uygulama sürecini etkileyen olumlu politika faktörlerinden; modelin işlerliği, amaçların açıklığı ve yenileşmenin derecesi alt boyutlarında

öğretmenler ve okul yöneticileri politika faktörleri alt boyutlarının “çok” derecesinde gerçekleştiği; okul yöneticileri olumlu “politika faktörlerine” ait alt boyutlarının öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşünde oldukları saptanmıştır.

MLO uygulama sürecini etkileyen olumlu ortam faktörlerinden; fiziki ortam, insan ilişkileri, liderlik, örgüt yapısı, örgütsel ortam ve dış çevre başlıklarıyla ifade edilen alt boyutların olumlu “ortam faktörlerini” öğretmenler “orta” ve “çok”, okul yöneticileri ise “çok” derecesinde gerçekleştiği; yöneticiler, öğretmenlere göre MLO’larda olumlu “ortam faktörlerinin”, daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

MLO uygulama sürecini etkileyen olumlu kaynak faktörlerinden; okul bütçesi, güdüleme ve personel yeterlikleri konularında MLO’larda “kaynak faktörleri” alt boyutlarına ilişkin olumlu faktörleri öğretmenler “orta”, okul yöneticileri “orta” ve “çok” derecesinde gerçekleştiği görüşündedirler. Yöneticiler, öğretmenlere göre olumlu “kaynak faktörlerinin” daha fazla gerçekleştiği görüşündedirler.

MLO uygulamasında; bilgi, eğitim teknolojisi, iletişim, karara katılma, eşgüdüm ve bireysel algı alt boyutlarının öğretmenler MLO’larda olumlu “müdahale faktörlerinin” “çok” ve “tam”, okul yöneticileri “tam” derecesinde gerçekleştiği görüşündedirler. Yöneticiler olumlu müdahale faktörlerinin öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştiği görüşünde oldukları saptanmıştır.

Öztürk (1999), MLO Projesi’nin işleyişini değerlendirdiği çalışmayı Türkiye genelinde 20 MLO ile MLO’nun bulunduğu 22 ilin milli eğitim müdürleri ve MLO hizmet içi eğitim seminerine katılan 74 ilköğretim müfettişi üzerinden gerçekleştirmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şunlardır:

MLO’ların % 60,8’inde ikili öğretim yapılmaktadır. Sınıfların % 25,3’ünde öğrenci mevcutları 30 ve 30’un altındadır. MLO yöneticilerinin % 93,2’si yurt dışında öğrenime veya idari deneyime sahip değildir. MLO’lara öğretmen ataması yapılırken hiçbir ölçüt esas alınmamaktadır. Öğretmenlerin % 49,4’üne öğretim materyallerini üretebilmeleri için gerekli olan malzeme, okullarında ücretsiz sağlanmaktadır.

MLO’ların % 77’sinde kütüphane memuru yoktur. Kütüphane memuru olanların hiçbiri kütüphanecilik alanında lisans mezunu değildir. MLO’ların

% 94,9'unda yabancı dil laboratuvarı, % 73,3'ünde müzik odası, % 63,8'inde iş-teknik odası, % 62,8'inde resim odası, % 55,3'ünde spor salonu yoktur. MLO'ların sadece % 4,7'si fiziksel özürlü öğrencilerin kullanımına elverişlidir.

MLO'larda planlı okul gelişimine ilişkin kararlara okul müdürleri % 80,5 oranında katılırken, öğretmenler % 48,1 oranında katılmıştır. Okul aile işbirliği, velilerin tüm eğitsel etkinliklere yardımcı olmalarından (% 28,3) daha çok, öğrenci notlarıyla ilgili bilgi alma (% 37,6) ve maddi kaynak sağlama (% 36,8) şeklindedir.

MLO'ların % 57,6'sında OGYE tarafından ihtiyaç analizi yapılmaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin % 54,7'si okullarında stratejik planın hazırlanıp hazırlanmadığını bilmemektedir. Yine, MLO'larda okul gelişim planları, OGYE üyelerinin ortak çabalarıyla yapılmamaktadır (% 53,3). MLO'ların yarısından fazlasında hazırlanan okul gelişim planları, özel bir toplantıyla öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş (% 62,3), büyük bir kısmında öğrenci velilerinin görüşlerine sunulmamıştır (% 81,1). MLO'daki öğretmenlerin % 52,1'i okul gelişim planını inceleyip, planla ilgili eleştirilerini sunmamaktadır.

MLO'larda biçimlendirici değerlendirme yapılmamakta (% 52,5); OGYE tarafından düzenlenen "Okul Gelişim Raporları" sene sonu öğretmenler kurulunun görüşüne sunulup, üzerinde tartışılmamaktadır (% 54,7). Ayrıca, MLO'lar ile üniversiteler arasında işbirliği çok az sağlanmıştır (% 25, 2).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri toplama ile veri çözümleme tekniklerine yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Araştırma, varolan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığı (Karasar, 1994: 77) için tarama modelindedir. Bu model hem nitel, hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılarak çalışılmıştır. Nicel araştırmada sınırlı sayıdaki değişken kontrol ve ölçmeye olanak tanırken, nitel araştırmada üzerinde çalışılan olgu ve olaylar kendi ortamları içinde derinlemesine incelenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 10-19).

Araştırma grubunun, süreç hakkında ne düşündüğüne ilişkin veri toplanması amacıyla “görüşme” tekniği tercih edilmiştir. Görüşme, bir araştırma tasarımıyla belirlenen sistematik veri toplama süreci olarak sosyal bilimlerde en sık kullanılan veri toplama biçimlerinden birisidir (Erdoğan, 2003: 190). Ayrıca, veri toplamak için yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış “gözlem” teknikleri kullanılmış, doküman incelemesi yapılmış, LGS ve OKS sonuçları kullanılmıştır.

Evren

Araştırma evreni 2004-2005 öğretim yılında İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yer alan 16 ilköğretim MLO'dan oluşmaktadır. Evrendeki toplam 16 ilköğretim MLO'nun 2'si Karşıyaka'da, 3'ü Bornova'da, 11'i ise Konak'ta bulunmaktadır. Bu okullarda 50 yönetici, 654 öğretmen ve 15142 öğrenci bulunmaktadır. Okulların yönetici, öğretmen ve öğrenci sayıları, okul yöneticilerinden alınmıştır.

Örneklem

Araştırma örneklemini belirlenirken İzmir'deki 16 ilköğretim MLO'nun buldukları çevrenin sosyoekonomik özellikleriyle, okulların buldukları ilçe ve okulun bulunduğu yerin "Asgari arsa ve arazi metre kare birim değerleri" dikkate alınmıştır.

Okulları sosyoekonomik gruplara ayırmak için, İzmir Defterdarlığı'nın "2002 yılından itibaren uygulanacak olan asgari arsa ve arazi metre kare birim değerleri" ölçüt olarak alınmıştır. Söz konusu bu değerler dört yılda bir saptanmaktadır. Ancak bu veriler incelendiğinde okulların buldukları çevrelerin arsa metre kare birim değerleri arasında çok büyük farklılıkların bulunduğu gözlenmiştir. Sözgelimi arsa metre kare birim değerleri (YTL'ye çevrilerek) 18 YTL ile 1.125 YTL arasında değişmektedir. Bu 16 okulun buldukları sokak ya da caddelerin arsa metre kare birim değerlerinin aritmetik ortalamasıyla ($\bar{X} = 312$), standart sapmaları ($SS = 335$) arasındaki farkın büyüklüğü ve dağılımın homojenlik göstermemesi nedeniyle, bu değerler üzerinde okullar sosyoekonomik özellikler (alt, orta, üst) yönünden üç ayrı grupta toplanamamıştır.

Bu okulların yöneticilerinden alınan bilgilere göre de, arsa metre kare birim değeri yüksek olan okullara devam eden öğrencilerin kentin çok farklı kesimlerinden geldikleri; daha çok orta sosyoekonomik gelir düzeyine sahip olan velilerin çocukları oldukları; okulun bulunduğu üst sosyoekonomik çevreden öğrencilerin ağırlıklı olarak bu okullara devam etmedikleri bilgisi, bu okulların yöneticilerinden bazılarıyla yüz yüze, diğerleriyle telefonla yapılan görüşmelerle elde edilmiştir.

Ayrıca aynı semtte birbirine yakın mesafede olan okullardan ana cadde üzerinde olan ile ara sokakta olan okulun bulunduğu yerin arsa metre kare birim değerleri arasında çok büyük farklılıklar olduğu görülmüştür. Buna karşın, okul yöneticilerinin ifadelerine göre bu okullara devam eden öğrencilerin aileleri hemen hemen aynı sosyoekonomik düzeyde ve aynı çevrede bulunmaktadırlar. Bu durum, bu değer ölçütlerini (arsa metre kare birim değeri) tek başına kullanmanın yanıltıcı sonuçlar doğuracağı kanısını uyandırmıştır. Sayılan bütün bu nedenlerden ötürü

okulların iki farklı gruba ayrılması daha nesnel bulunmuş, okullar alt ve orta-üst olmak üzere iki sosyoekonomik gruba ayrılarak örneklem seçimi yapılmıştır.

Bu sınırlamalar içinde örneklem seçiminde okulların sosyoekonomik düzeyleri ve buldukları yer (ilçe) dikkate alınarak çok safhalı (karmaşık) ve amaçlı örneklem seçim teknikleri tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemede, araştırmacı, kimlerin örnekleme seçileceği konusunda kendi tercihini ortaya koyar ve araştırmacının amacına en uygun olanları örneklem olarak tercih eder. Bu örnekleme yönteminde kişiler kümeler halinde seçilir. Bu yaklaşımın avantajı, deneklerin seçimi ile araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır (Balcı, 1995: 105).

Araştırma örnekleme seçilen okullar ve bu okulların buldukları yerin arsa metre kare birim değeri (YTL'ye çevrilerek) 300 YTL'nin altında olanlar alt sosyoekonomik grupta yer alırken; arsa metre kare birim değeri 300 YTL ve üzerinde olan okullar ise, orta-üst sosyoekonomik grupta yer almaktadır. Buna göre, örnekleme seçilen Şehit Cesur (18 YTL), Malazgirt (30 YTL), Vedide Baha Pars (55 YTL) ve Zafer (68 YTL) ilköğretim okulları alt sosyoekonomik grupta; Karşıyaka (300 YTL), Salih İşgören (394 YTL), Güzelyalı (450 YTL) ve H. Şakir Eczacıbaşı (1.050 YTL) ilköğretim okulları ise, orta-üst sosyoekonomik grupta yer almaktadır.

Örnekleme seçilen okulların Buldukları yer (ilçe), yönetici, öğretmen ve öğrenci sayıları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3

Örnekleme Seçilen Okulların Buldukları İlçe, Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Sayıları

İlçe	Okullar	Yönetici Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı
Karşiyaka	Şehit Cesur	3	42	1000
	Karşiyaka	3	51	1176
Bornova	Malazgirt	2	27	687
	Vedide Baha Pars	2	24	732
Konak	Zafer	3	34	713
	Salih İşgören	3	26	851
	Güzelyalı	4	86	1893
	H. Şakir Eczacıbaşı	3	48	837
Toplam		23	338	7889

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırma örnekleminde 8 okul yer almaktadır. Örnekleme oluşturan okulların ikisi Karşiyaka, ikisi Bornova, dört tanesi ise Konak ilçesinde yer almaktadır. Araştırma örneklemine seçilen okullarda 23 yönetici, 338 öğretmen ve 7889 öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma örneklemine seçilen okulların, yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileriyle görüşme yapmak amacıyla görüşülecek kişilerin belirlenmesinde şu yol izlenmiştir:

Okul yöneticisi olarak okul müdürü ve MLO uygulamasında uygulamadan sorumlu müdür yardımcısıyla görüşme yapılması tercih edilmiştir. Bu amaçla 8 okul müdürü, 8 müdür yardımcısı örnekleme alınmış ve bunlarla görüşme yapılmıştır.

Araştırma örneklemini oluşturan öğretmen grubu ise OGYE'de görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu amaçla, örnekleme seçilen sekiz okulun yedisinde altışar öğretmenle, bir okulda ise dört öğretmen olmak üzere, toplam 46 öğretmenle görüşme yapılmıştır.

Yine araştırma örneklemini oluşturan öğrencilerin belirlenmesinde, OGYE'ye seçilmiş öğrenci ya da okul öğrenci temsilcisi olması benimsenmiştir. Bu amaçla beş

okulda ikişer, üç okulda ise birer öğrenci olmak üzere toplam 13 öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

Araştırma örneğine seçilen okulların velileriyle görüşme yapmak için de velilerin OGYE’de görevli olması ölçütüne bakılmıştır. Okullar OABB ve üyelerini OGYE’de görevli göstermektedir. Bu nedenle görüşme yapmak için OABB veya yöneticileri tercih edilmiş ve üç okulda ikişer, beş okulda ise birer olmak üzere toplam 11 veliyle görüşme yapılmıştır.

İzmir’de MLO’lara MLO uygulamasında rehberlik ve danışmanlık yapan dört Formatör öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerin kadroları, Formatör öğretmen olarak atanmadan önce çalıştıkları okulda bulunmakta ve görevlendirmeye MLO’lardan sorumlu İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısının gözetiminde görev yapmaktadırlar. Bu dört formatör öğretmenle görüşme yapılmıştır.

İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okulları ve okul çalışanlarını denetlemek, eğitim-öğretim etkinliklerinde onlara rehberlik etmek amacıyla, 135 ilköğretim müfettişi bulunmaktadır. Bu müfettişlerden 9 kişilik bir grup MLO teftiş grubu olarak görev yapmaktadır. Araştırma örneğine alınacak müfettişlerin belirlenmesinde MLO teftiş grubunda bulunan müfettişlerin olması tercih edilmiştir. Bu gruptan 6 Müfettişle görüşme yapılmıştır.

Altıncı alt problemde MLO ile MLO olmayan okulların başarısını karşılaştırabilmek amacıyla, MLO örneği seçildikten sonra, bu okulların yönetici ve öğretmenlerinden alınan bilgilere dayanılarak, bu okullara sosyoekonomik düzey olarak eşdeğer ve mesafe olarak en yakın MLO olmayan okullar seçilmiştir. Bunlar: Karşıyaka Şehit Fehmi Bey ve Ankara; Bornova Ömer Seyfettin ve Şehitler; Konak Çimentepe, Alsancak Melih Özkat, Müdafa-i Hukuk ve Murat Reis ilköğretim okullarıdır.

Örnekte yer alan yönetici, öğretmen, formatör öğretmen, ilköğretim müfettişi, öğrenci ve velilerin kişisel özellikleri aşağıda tablolar halinde verilmektedir.

Örnekleme Yer Alan Okul Müdürlerinin Kişisel Özellikleri

Araştırma örnekleminde yer alan okul müdürlerinin cinsiyet, yabancı dil bilip bilmeme, yurt dışında herhangi bir mesleki çalışmaya katılıp katılmama, kıdem, buldukları okuldaki çalışma süresi, bitirdikleri okul ve branşlarına ilişkin özellikleri Tablo 4’te verilmektedir.

Tablo 4

Örnekleme Yer Alan Okul Müdürlerinin Kişisel Özellikleri

Cinsiyet		Bildiği Yabancı Dil				Yurtdışı Çalış.		Top.
Kadın	Erkek	İngilizce	Almanca	Fransızca	Bilmiyor	Var	Yok	
1	7	-	-	-	8	1	7	8
Kıdem		19 yıl	20 yıl	25 yıl	30 yıl	31 yıl	39 yıl	Top.
		1	1	2	1	2	1	8
Bulunduğu Okulda Çalışma Süresi		6 ay 1 yıl arası	2-5 yıl arası	6-10 yıl arası	11-15 yıl arası	16 yıl ve üzeri	Top.	
		1	3	1	1	2	8	
Bitirdiği Ok		Eğit.Enst/Eğit.Y.Ok.	Lisans Tamam	İlahiyat Fak.	Yük.İsl. Enst	Top.		
		3	3	1	1	8		
Branş		Sınıf Öğretmenliği	Fen Bilgisi	Sosyal Bilgiler	Din Kültürü	Top.		
		2	3	1	2	8		

Tablo 4’te görüldüğü gibi örnekleme yer alan okul müdürlerinin 7’si erkek 1’i kadındır (kadın okul müdürü, asil müdür uzun süreli hasta ve raporlu olduğu için vekaleten yürütmektedir). Müdürlerden hiçbiri yabancı dil bilmezken, bir okul müdürü yurt dışında mesleki bir çalışmada yer almıştır. Okul müdürlerinin kıdemleri, 19-39 yıl arasında değişmektedir. Müdürlerin buldukları okulda çalışma süreleri en az 6 aydır. Okul müdürlerinden 3’ü Eğitim Enstitüsü/Eğitim Yüksek Okulu, 3’ü Lisans Tamamlama, 1’i İlahiyat Fakültesi ve 1’de Yüksek İslam Enstitüsü mezunudur. Müdürlerden 3’ü Fen Bilgisi, 2’si Sınıf öğretmeni, 2’si Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, 1’de Sosyal Bilgiler dersi branşındadır.

Örnekleme Yer Alan Müdür Yardımcılarının Kişisel Özellikleri

Örnekleme yer alan müdür yardımcılarının cinsiyet, yabancı dil bilip bilmeme, yurt dışında herhangi bir mesleki çalışmaya katılıp katılmama, kıdem, buldukları okuldaki çalışma süresi, bitirdikleri okul ve branşlarına ilişkin özellikleri Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5

Örnekleme Yer Alan Müdür Yardımcılarının Kişisel Özellikleri

Cinsiyet		Bildiği Yabancı Dil			Yurtdışı Çalışma		Top.
Kadın	Erkek	İngilizce	Almanca	Bilmiyor	Var	Yok	
2	6	1	1	6	-	8	8
Kıdem		13-14 yıl	24-25 yıl	30-32 yıl	34 yıl	Top.	
		3	2	2	1	8	
Bulunduğu Okuldaki Çalışma Süresi		4 - 6 yıl	11 yıl	15-18 yıl	21 yıl	24 yıl	Top.
		3	1	2	1	1	8
Bitirdiği Okul	Öğretmen Okulu	Eğt. Enst./Yük.Ok.	Lisans Tam.	Eğitim Fak.	Fen Ed. Fak.	Top.	
	1	3	1	1	2	8	
Branş	Sınıf Öğretm.	Fen Bilgisi	Sosyal Bilgiler	Müzik	Almanca	Top.	
	3	1	2	1	1	8	

Tablo 5’te görüldüğü gibi örnekleme yer alan 8 müdür yardımcısından 6’sı erkek, 2’si kadındır. 2 müdür yardımcısı yabancı dil bilmekte 6’sı ise bilmemektedir. Müdür yardımcılarında hiçbiri yurt dışında mesleki bir çalışmada yer almamıştır. Örnekleme yer alan müdür yardımcılarının kıdemleri, 13-34 yıl arasında; buldukları okuldaki çalışma süreleri ise, 4 ile 24 yıl arasında değişmektedir. Müdür yardımcılarında 1’i Öğretmen okulu, 3’ü Eğitim Enstitüsü/Eğitim yüksekokulu, 1’i Lisans tamamlama, 1’i Eğitim fakültesi, 2’si ise Edebiyat Fakültesi mezunudur. Müdür yardımcılarında 1’i Sosyal Bilgiler, 1’i Müzik, 1’i, Almanca, 2’si Fen Bilgisi, 3’ü de Sınıf öğretmenidir.

Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet, bildikleri yabancı dil, yurt dışında herhangi bir mesleki çalışmaya katılıp katılmama, branş, bitirdikleri okul, kıdem ve buldukları okuldaki çalışma sürelerine ilişkin özellikleri Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6
Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Cinsiyet		Bildiği Yabancı Dil				Yurtdışı Çalış.			Top.			
Kadın	Erkek	İngilizce	Almanca	Fransızca	Bilmiyor	Var	Yok					
21	25	13	1	1	31	1	45	46				
Branş												
Sınıf	Türk	Sos	Fen	Rehb	İng.	Mat.	Din	Res.	Müz.	Bed.	Elsan	Top.
17	3	4	4	6	4	2	1	2	1	1	1	46
Bitirdiği Okul												
Öğretm. Okulu	Eğit. Enst./ Eğit. Yüks.	Lisans Tamam	Eğit./Mes. Tek.Eğit.Fak.	Fen/Ede. Fak.	Diğer	Lisansüstü	Top					
2	10	4	19	2	4	5	46					
Kıdem	3-9 yıl	10-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üzeri	Top.						
	15	9	3	12	7	46						
Bulunduğu okulda çalışma süresi	6 ay 1 yıl arası	1 – 3 yıl arası	4 - 6 yıl arası	7 - 9 yıl arası	10 yıl ve üzeri	Top.						
		2	22	8	10	4	46					

Tablo 6'da görüldüğü gibi örnekleme yer alan toplam 46 öğretmenden 21'i erkek, 25'i de kadındır. Öğretmenlerden 13'ü İngilizce, 1'i Almanca, 1'i de Fransızca bilmekte, 31 kişi ise herhangi bir yabancı dil bilmemektedir. 46 öğretmenden yalnızca biri yurt dışında mesleki bir çalışmaya katılmıştır. Öğretmenlerden 2'si Öğretmen Okulu, 10'u Eğitim Enstitüsü/Yüksekokulu, 4'ü Lisans tamamlama, 19'u Eğitim/Mesleki Eğitim Fakültesi, 2'si Fen Edebiyat Fakültesi, 4'ü Diğer Fakülte

mezunu iken, 5 tanesi ise Lisansüstü Eğitim almıştır. Örnekleme yer alan öğretmenlerden 17'si Sınıf Öğretmeni, 3'ü Türkçe, 4'ü Sosyal Bilgiler, 4'ü Fen Bilgisi, 6'sı Rehber Öğretmen, 4'ü İngilizce, 2'si Matematik, 1'i Din Kültürü, 2'si Resim, 1'i Müzik, 1'i Beden Eğitimi ve 1'i El Sanatları branşındadır. Örnekleme yer alan öğretmenler en az 3 yıl kıdeme sahiptir. Örnekleme yer alan 7 kişi 26 ve daha fazla yıl kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin buldukları okulda çalışma süresi en az 6 aydır. Öğretmenlerin yarıya yakını ise, bir ile üç yıl arası bir süredir aynı okulda çalışmaktadır.

Örnekleme Yer Alan Formatör Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Örnekleme yer alan formatör öğretmenlerin cinsiyet, branş ve yurt dışında mesleki bir çalışmaya katılıp katılmama, kıdem, bitirdikleri en son okul ve yabancı dil bilip bilmeme durumları Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7

Örnekleme Yer Alan Formatör Öğretmenlerin Kişisel Özellikleri

Cinsiyet		Branş				Yurtdışı Çalışma		Top.
Erkek	Kadın	Sınıf ögrt.	Fen bilg.	Felsefe	Matematik	Var	Yok	
3	1	1	1	1	1	-	4	4
Kıdem		Bitirdiği Okul			Yabancı dil		Top.	
14-18 yıl	24-31 yıl	Lisans tamam	Eğitim Fak.	Fen Ed.Fak.	Var	Yok		
2	2	1	1	2	-	4	4	

Tablo 7'de görüldüğü gibi örnekleme yer alan formatör öğretmenlerden 3'ü erkek, 1'i kadındır. Bu öğretmenlerin dördü de farklı branşlardadır. Formatör öğretmenlerden hiçbiri herhangi bir mesleki çalışma için yurt dışına gitmemiştir. Formatör öğretmenlerin kıdemleri 14-31 yıl arasında değişmektedir. Bu öğretmenlerden 1'i Lisans tamamlama, 1'i Eğitim Fakültesi, 2'si de Fen Edebiyat Fakültesi mezunudur. Formatör öğretmenlerden hiçbiri yabancı dil bilmemektedir.

Örnekleme Yer Alan İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Özellikleri

Örnekleme yer alan ilköğretim müfettişlerinin cinsiyet, kıdem, en son mezun oldukları okul, öğretmenlikteki branş, yabancı dil bilip bilmeme ve yurt dışından herhangi bir mesleki çalışmaya katılıp katılmama durumlarına ilişkin özellikleri Tablo 8’de verilmektedir.

Tablo 8
Örnekleme Yer Alan İlköğretim Müfettişlerinin Kişisel Özellikleri

Cinsiyet		Kıdem (öğret. + müfettiş)			Bitirdiği Okul			Top.
Erkek	Kadın	31 yıl	33 yıl	36-37 yıl	Lisans Tamam.	Eğitim Fak.		
6	-	2	2	2	3	3	6	
Öğretmenlik Branşı		Bildiyi Yabancı dil		Yurtdışı Çalışma		Top.		
Sınıf Öğretmeni	Sosyal Bilgiler	Var	Yok	Var	Yok			
5	1	-	6	-	6	6		

Tablo 8’de görüldüğü gibi örnekleme yer alan İlköğretim müfettişlerinin tümü erkektir. Müfettişlerin kıdemleri 31-37 yıl arasında değişmektedir. Müfettişlerden 3’ü Lisans tamamlama, 3’ü de Eğitim Fakültesi mezunudur. Müfettişlerden 5’inin öğretmenlikteki branşı sınıf öğretmenliği, 1’inin ki ise Sosyal bilgiler öğretmenliğidir. Müfettişlerden hiçbiri yabancı dil bilmemekle birlikte herhangi bir mesleki çalışma için yurt dışına da gitmemiştir.

Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Örnekleme yer alan öğrencilerin cinsiyeti, sınıfı, anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımları Tablo 9’da verilmektedir.

Tablo 9
Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Kişisel Özellikleri

Cinsiyeti		Sınıfı		Anne babanın eğitim düzeyi									Top
				Anne					Baba				
E	K	6	7	8	İlk	Ort.	Lise	Üni.	İlk	Ort.	Lise	Üni.	
7	6	1	3	9	6	1	4	2	3	1	6	3	13

Tablo 9’da görüldüğü gibi örnekleme yer alan 13 öğrenciden 7’si erkek, 6’sı kızdır. Öğrencilerden 1’i altıncı, 3’ü yedinci, 9’u ise sekizinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin annelerinden 6’sı ilkokul, 1’i ortaokul, 4’ü lise, 2’si de üniversite mezunu; babalardan 3’ü ilkokul, 1’i ortaokul, 6’sı lise, 3’ü ise üniversite mezunudur.

Örnekleme Yer Alan Velilerin Kişisel Özellikleri

Örnekleme yer alan velilerin cinsiyet, öğrenim düzeyi, meslek (iş) ve gelir düzeylerine göre dağılımları Tablo 10’da verilmektedir.

Tablo 10
Örnekleme Yer Alan Velilerin Kişisel Özellikleri

Cinsiyet		Öğrenim düzeyi				Mesleği (iş)			Gelir düzeyi			Top.
E	K	İlk	Orta	Lise	Üniv.	Emekli	Evkadı	Esnaf	Alt	Ort.	Üst	
1	10	2	3	5	1	3	6	3	5	3	3	11

Tablo 10’da görüldüğü gibi örnekleme yer alan toplam 11 veliden 10’u kadın 1’i erkektir. Velilerden 2’si ilkokul, 3’ü ortaokul, 5’i lise, 1’i de üniversite mezunu; 3’ü emekli, 6’sı ev kadını, 2’si ise esnaftır. Esnaf olan bir veli aynı zamanda mahalle muhtarıdır. Velilerden 5’i alt, 3’ü orta, 3’ü de üst gelir grubunda yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, nitel veri elde etmek için araştırmacı tarafından okul yöneticileri, öğretmenler, ilköğretim müfettişleri, formatör öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşlerini almak amacıyla her grup için farklı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuş; okulun fiziki yapısı ve donanımına ilişkin olarak hazırlanan ayrı bir form ile de fiziki yapı ve donanıma ilişkin veri toplanması amaçlanmıştır. Ayrıca, MLO'ların kütüphanelerinde gözlem yapmak için bir gözlem formu hazırlanmış (EK: 2-9 görüşme ve gözlem formları) ve MLO'ların okul gelişim planları alınarak doküman incelemesi yapılmıştır. Bunlara ek olarak, son iki yılın LGS ve OKS sonuçları alınmıştır.

Görüşme formlarını oluşturabilmek için alan yazın incelenmiş, MLO'larda görevli üç yönetici, sekiz öğretmen, bir okulun okul aile birliği başkanı, öğrenci temsilcisi ve iki ilköğretim müfettişinin görüşleri alınmıştır. Görüşme formları taslak olarak oluşturulduktan sonra görüşme formlarının kapsam ve görünüş geçerliliği için Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümünde dokuz akademisyenin görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış. Daha sonra Konak Gazi İlköğretim Okulu'nda 2 yönetici, 3 öğretmen, 2 öğrenci ve 1 veliyle ön görüşmeler yapılmış, bu görüşmelerde elde edilen veriler doğrultusunda yapılandırılmış görüşme formlarında düzeltmeler yapılarak son şekli verilmiştir.

Deneme görüşme yapılması, yapılacak görüşmelere yol gösterebileceği gibi, görüşmecinin uzun süreli bir sessizliğe tepki vermesini, karışıklık ya da ilişkisiz konuşma durumlarında kaçınmasını sağlar. Ön görüşme yapılması, hem görüşmecinin hazırlanmasına hem de yapacağı görüşmeler için deneyim kazanmasına yardım eder. Böylece görüşmeci, yapı ve esneklik arasında uygun bir denge belirleyebilir (Sorrell ve Redmond, 1995).

Görüşme durumu, görüşmeci ile görüşülen kişi arasında paylaşılan bir dostluk ve gizlilik taşır. Belki de bu yüzden görüşme sırasında yanıtlayıcılar, genellikle bir ankette tartışamayacakları bilgileri açıklarlar. Nitel araştırmalarda, görüşmeci ve yanıtlayıcı arasında dostça fikir alış veriş, etki ve düşünceler bilginin paylaşımını sağlar (Sorrell ve Redmond, 1995). Bu yüzden görüşme formunun

başlangıç kısmında bu durum açıklanmış ve yanıtlayıcıların araştırma için katılımlarının önemli olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, görüşmeye başlamadan önce de yanıtlayıcıya “konuşulanların iki kişi arasında kalacağı ve kesinlikle araştırma amacı dışında kullanılmayacağı” söylenmiştir.

Veri Toplama

Veri toplamaya başlamadan önce izin (EK: 1) alınmış ve veriler, hazırlanan görüşme formları aracılığıyla araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yapılan görüşmede araştırmacı sorulacak belli başlı soruları hazırlar ve sorar. Sorular yazıldığı gibi sorulmalı, hiçbir yorum yapılmamalı, gerekirse soru tekrar edilmelidir. Görüşme sırasında, yeni soru sorma gereği ortaya çıkarsa, ki çıkması beklenir, onları da sormalıdır. Bazı durumlarda resmiyet olumsuz sonuçlar verdiği için, soruların sorulmasında, duruma uygun olarak resmi ya da resmi olmama derecesinin önceden belirlenmesi gerekir (Erdoğan, 2003: 190-191).

Her zaman yeterli yanıt alma yolları vardır. Eğer yanıtlayıcının verdiği yanıt yetersizse ya da yanıtlayıcı sessiz kalıyorsa, onu teşvik etmek için, görüşmeci sözel veya sözel olmayan belirli teknikler kullanabilir. Yine nazik olma, yanıtlayıcıya yakın durma, sözel olmayan işaret ve hareketlerle yanıtlayıcının sözleriyle ilgilenme ve göz kontağı kurarak iletişimi sürdürme görüşme sırasında dikkat edilmesi gereken önemli stratejilerdir. Ayrıca görüşmelerde derinlik ve açıklığı sağlamak amacıyla, görüşme formundaki soruların zamanlaması ve sorma sırası da değiştirilebilir (Sorrell ve Redmond, 1995). Sayılan bütün bu teknik ve stratejiler görüşmelerde görüşmeci tarafından göz önünde bulundurulmuş; açık yanıtlar verilmediği, ne demek istediği anlaşılmadığı durumlarda “Ne demek istediğinizi biraz açar mısınız?” şeklinde sorular yöneltilmiştir.

Örnekleme seçilen okulların yönetici, öğretmen, öğrenci ve velileriyle görüşme yapmak amacıyla her bir okul için bir hafta; ayrıca, ilköğretim müfettişleri ve il formatörü öğretmenler için de birer hafta süre öngörülmüştür. Söz konusu

görüşmeler 02.12.2004 tarihinde başlamış, 21.04.2005 tarihinde tamamlanmıştır. Bu süre içerisinde görüşmeler 36 iş gününde yapılmıştır. Okulların yarı yıl tatiline girmesi nedeniyle tatil süresince görüşmelere ara verilmiştir. Ayrıca görüşme yapılan bir okulda seminer çalışması nedeniyle görüşmelere ara verilmiş başka bir okulda görüşmeler gerçekleştirildikten sonra tekrar önceki okula dönülerek görüşmeler tamamlanmıştır. Görüşmeciler görüşmeleri gerçekleştirmek amacıyla iki okulda 5'er gün, beş okulda 4'er gün, bir okulda ise 3 gün süreyle bulunmuştur. Bir okul müdürüyle Cumartesi günü okulunda; muhtar olan veliyle (Okul, Aile Birliği Başkanı) mahalledeki bakkal dükkanında görüşme gerçekleştirilmiştir.

İlköğretim müfettişleriyle görüşme yapabilmek için İl Teftiş Kurulu Başkanıyla sözlü olarak görüşülerek MLO teftiş grubu müfettişlerinin Nisan ayı çalışma programları alınmıştır. Bu grupta yer alan bir müfettişle 06.04.2005 günü il Milli Eğitim Müdürlüğünde diğerleriyle 20 ve 21 Nisan günlerinde M. Akif Ersoy İlköğretim Okulu'nda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İl formatörü öğretmenlerin her biriyle farklı tarihte rehberlik ve danışmanlık yaptıkları okullarda görüşülmüştür.

Görüşmeler 8 okul müdürü, 8 müdür yardımcısı, 46 öğretmen, 13 öğrenci, 11 veli, 6 ilköğretim müfettişi ve 4 formatör öğretmenle yapılmıştır. Görüşmeler bir kişi için, okul yöneticileri ve öğretmenlerle 45 ile 60 dakika; veli ve öğrencilerle 15 ile 30 dakika; müfettişlerle 30 ile 45 dakika ve formatör öğretmenlerle 40 ila 50 dakika arasında zaman almıştır. Ayrıca müdür yardımcılarında okulun fiziki durumu ve donanımına ilişkin bilgi alımı da her bir okul için yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

Görüşmeciler, görüşme yapmak için okullara gittiğinde genellikle iyi karşılanmış, görüşme yapma isteği de kabul edilmiştir. Bununla birlikte yöneticilerle ve öğretmenlerle görüşmelerden önce gerek yöneticilerin odasındaki gerekse öğretmenler odasındaki sohbetlerde, bazı yönetici ve öğretmenler okullara araştırma için çok çeşitli anketler geldiğini ama araştırma sonuçlarından haberdar olmadıklarını; araştırmaların yapıldığını ancak hiçbirşeyin değişmediğini; bu yüzden de bu tür araştırmalara pek katılmak istemediklerini ve zamanlarının olmadığını ifade etmişlerdir. Bir okul müdürünün ise okulunda bir araştırmacının bulunmasından; görüşme ve gözlem yapmasından rahatsız olduğu gözlenmiştir. Bu olumsuzluklara karşın araştırmaya katılanlar soruları içtenlikle yanıtlamış ve inandırıcı olmak için de

doğruyu söyledikleri hem görüşmeci tarafından gözlenmiş hem de görüşmeler sırasında vurgulanmışlardır.

Görüşme sırasında dillendirilen bilgilerde kayıp olmaması için görüşmeler, görüşülen kişilerin görüşme öncesinden izni alınmak koşuluyla kayıt cihazına kaydedilmiş, daha sonra çözümlenerek yazılı hale getirilmiş ve bilgisayara aktarılmıştır. Ayrıca görüşmelerin gerçekleştirildiği sekiz ilköğretim MLO'nun okul gelişim planları (dokümanları) alınarak incelenmiştir.

Veri Çözümleme

Kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler günlük görüşmeler tamamlandıktan sonra genellikle akşamları ve hafta sonu günlerinde çözümlenerek kağıda aktarılmıştır. Bütün görüşmeler tamamlandıktan sonra da kağıda aktarılmış olan görüşme verileri her bir araştırma grubu için ayrı ayrı ve her sorunun altında toplanmak suretiyle bilgisayarda yazılmış ve çıktısı alınmıştır. Elde edilen bu ham veriler 194 sayfalık bir metin oluşturmaktadır. Bu ham verilerin çözümlenmesinde “betimsel analiz” ve “içerik analizi” teknikleri kullanılmıştır.

Betimsel Analiz: Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi görüşme sürecinde sorulan sorulara göre de düzenlenebilir. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Ulaşılan bulgular düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla, elde edilen veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde betimlenir, yorumlanır ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 159-160).

İçerik Analizi: İçerik analizi, uygulama alanına göre uyarlanabilen ve farklı biçimler alan bir yöntemdir. Bu yönüyle de söylenen veya yazılan her şey içerik analizine tabii tutulabilmektedir (Bilgin, 2000: 7-9). İçerik analizinde temel amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek, dar anlamda betimlemeyi aşan kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizle fark edilemeyen kavram ve temalar içerik

analiziyle keşfedilebilir. İçerik analiziyle veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkartılmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar (kategoriler) altında toplamak ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Bilgin, 2000: 9-12; Yıldırım ve Şimşek, 2000: 162).

İçerik analizinde yordamalar, analizi yapılan konuya özgü bir nitelik taşıdığı için genelleştirilememektedir. Ayrıca yapılan yordamaların belirgin kuralları ve tipleri de yoktur (Bilgin, 2000: 12).

Bu araştırmada, görüşme formları aracılığıyla elde edilen ham veriler genel bir çerçeve içinde kodlanarak belirli kategorilere ayrılmıştır. Bu tür kodlamada verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturulur. Bu kavramsal yapıya göre kodlama yapılır, kodlama sırasında ortaya çıkan yeni kodlar da listeye eklenir ya da yeni kodlara göre eski kodlar değiştirilir. Bu tür kodlama sürecinde, genel kategoriler önceden belirlenir ve bu kategoriler altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar, verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkar. Verilerin kodlanması ve kodlara göre sınıflandırılması yeterli değildir. Ortaya çıkan kodlardan hareket ederek verileri genel düzeyde açıklayabilen ve verileri belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekir. Bunu yaparken ortaya çıkan kategorinin altında yer alan verilerin anlamlı bir bütünlük oluşturup oluşturmadığına, yani “iç tutarlılığına” dikkat edilmelidir. İkinci olarak, ortaya çıkan kategorilerin tümü birbirlerinden farklı olmakla birlikte, kendi aralarında anlamlı bir bütün oluşturabilmelidir. Yani “dış tutarlılık” sağlanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 168-173). Bu doğrultuda, bu araştırmada kategoriler oluşturulurken her bir kategorinin homojen olmasına, kendi içinde bütünsellik taşımasına, ayırt edici, nesnel ve araştırma amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir.

İçerik analizi tekniklerinin güvenilirliği, büyük ölçüde kodlama işlemine bağlı olmaktadır. Bu da, kodlayıcının ve kodlama kategorilerinin güvenilirliğiyle ilgili bir durumdur. Kodlayıcının güvenilirliği farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını ya da aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanda aynı şekilde kodlamasını öngörmektedir. Kategorilerin güvenilirliği ise, açık seçik olmalarına,

belirsizlikler taşımamalarına bağlıdır. Bu iki güvenilirlik boyutu birbiriyle yakından ilgilidir (Bilgin, 2000: 13).

Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla, verilerin önceden hazırlanmış kategorilere göre kodlanması sürecinde, analizi yapan araştırmacının güvenilirliği için uyuşum yüzdesine bakılmıştır. Bunun için okul müdürleriyle görüşmeden elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik analizi bir hafta arayla iki defa yapılarak aşağıdaki formülle (Miles ve Huberman, 1994: 64) hesaplanmıştır.

Güvenilirlik/uyuşum yüzdesi = (tüm uyuşulan kategorilerin sayısı) / (tüm uyuşulan ve uyuşulmayan kategorilerin sayısı) = Güvenirlik katsayısı.

Buna göre, Güvenilirlik/uyuşum yüzdesi = $448 / 497 = .90$ hesaplanmıştır.

Nicel verilerin analizinde, okulların LGS ve OKS'de elde ettikleri başarı oranları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek amacıyla t-Testi kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan yöntemle toplanan verilerin çözümlenmesi yapılarak, her bir alt problemle ilgili elde edilen bulgular ve bu bulgular arasındaki ilişkiler açıklanmakta, neden-sonuç ilişkisi kurularak bulgulardan birtakım sonuçlar çıkarılmakta ve bu sonuçlarla ilgili yorumlara yer verilmektedir.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi, “İlköğretim MLO’ların fiziki ve donanım standartları ne durumdadır?” biçiminde oluşturulmuştu. Bu alt probleme ilişkin veriler, okul müdürü yardımcılarında görüşme yoluyla alınmıştır. Ayrıca görüşmeci, görüşme yapmak için okulda bulunduğu sırada ve görüşmeler arasındaki zaman dilimlerinde okulu gezerek, okulun fiziki durumunu ve donanımını gözlemiştir.

MLO’ların sahip olmaları gereken fiziki durum ve donanım özelliklerine ilişkin olarak ulaşılan sonuçlar Tablo 11’de verilmektedir.

Tablo 11
Müfredat Laboratuvar Okullarının Fiziki Durumu ve Donanımı

Fiziki Durum ve Donanım (8 okul)	Frekans
Sınıf mevcudu ortalama 30 kişi veya altında	4
Derslikte her öğrenci ayrı bir sırada oturuyor	7
Her öğrenciye ait bir dolap var	4
Okulun her katında kız ve erkek öğrenciler için ayrı tuvalet ve lavabo var	2
Okulun kütüphanesi var	8
Kütüphanenin personeli var	0
Kütüphanede öğretmen ve öğrenci kullanımına açık internet bağlantısı var	1
Bilgisayar laboratuvarı/bilgi teknolojisi sınıfı var	8
Okulun kadrolu, üniversite mezunu bilgisayar öğretmeni var	0
Fen laboratuvarı var	8
Müzik odası var	6
İş-teknik odası var	7
Resim odası var	3
Spor salonu var	3
Beden Eğitimi dersi için kız ve erkek öğrencilere ait ayrı soyunma odaları var	6
Öğretmen çalışma odası var	5
Çok amaçlı salon var	7
Okul binası fiziksel özürli öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak durumda	0
Okulda bulunması gereken yardımcı personelden hiçbiri yok	2
Okul tam gün öğretim yapıyor	1

Tablo 11’de frekansları verilen özelliklere ilişkin sonuçlar ve ulaşılan sonuçlara ilişkin olarak yapılan yorumlar aşağıda ayrıntılı olarak verilmektedir.

Sınıf Mevcudu: Sınıfların öğrenci mevcutları bir okulda 20-25 kişi, bir diğerinde 40 kişi, diğerlerinde 30-35 kişidir. Bu sayılar, MLO’ların 30 kişilik sınıf mevcudu standardına (MEB, 2002) yakın olmakla birlikte, standartlara uygun değildir. Bu bulgu Öztürk’ün (1999), MLO’lardaki sınıfların % 25,3’ünde öğrenci mevcutları 30 ve 30’un altında olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğrenci Sıraları: MLO standardı her öğrenciye ait tek kişilik sıra ve sandalye öngörmektedir (MEB, 2002). Bu okullardan biri hariç tümünde öğrencilerin tekli sıralarda ve sandalyede oturdukları, bir okulda resim, müzik odaları dersliğe dönüştürüldüğünden üçüncü sınıf öğrencilerinin iki kişilik sırada oturdukları, bu durumun önümüzdeki yıl hizmete girecek olan ek bina ile sona ereceği belirtilmiştir.

Öğrenci Dolabı: MLO standardı her öğrenciye ait kişisel bir dolabın sınıfta veya koridorda olmasını öngörmektedir (MEB, 2002). Araştırma bulgularına göre, okulların sadece yarısında (4 okul) öğrencilere ait dolaplar bulunmaktadır. Buna karşın bu okullardaki dolapların tüm öğrencilere yetecek sayıda olmamasının yanısıra, olmadığı gibi amacına uygun bir biçimde kullanılmadığı da belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin olarak, bir okul yöneticisinin, “MLO’nun ilk yıllarında dolaplar geldi, sınıflara yerleştirdik ancak sınıfları daralttığı için tekrar çıkarmak zorunda kaldık. Şu an atıl durumda depoda duruyorlar” ifadesi bu uygulamaya ilişkin yaklaşımı ortaya koymaktadır. Yine başka bir okul yöneticisi de “dolap var ancak kullanılmadığı için spor salonuna aldık” sözleriyle varolan durumu gerekçelendirmektedir.

Lavabo-Tuvalet: MLO donanım standartlarında öğrenci sayısı fazla olan okullarda her katta kolay ulaşılabilir yerlerde lavabo olacaktır. Mümkünse ilköğretim okullarında sınıflarda veya her iki sınıf için koridorda lavabolar bulunacağı öngörülmüştür (MEB, 2002).

Örnekleme seçilen MLO’ların hiçbirinde binaların tümünün her katında kız ve erkek öğrenciler için ayrı tuvalet ve lavabo yoktur. Sadece iki okulda (birden fazla binası olan) birer binada her katta kız ve erkek öğrenciler için ayrı tuvalet ve lavabo bulunmaktadır. Daha da ilginç olanı, bu proje uygulamaya konulduktan 4-5 yıl sonra okullara yapılan ek binalarda da bu standardın dikkate alınmamış olmasıdır. Bu durum, projenin uygulanmasında bakanlık tarafından ya yeterince titizlik gösterilmediğini ya da birimlerin eşgüdemsüz çalıştıklarını göstermektedir.

Kütüphane: MLO standartları, kütüphanelerin öğrencilere bireysel öğrenme fırsatları sağlayan, proje çalışmalarına ve araştırma yapmalarına uygun olarak donatılacağı; kütüphanenin kolay ulaşılabilir, gürültüsüz bir yerde çekici, iyi aydınlatılmış, havalandırma ve ısıtma sistemleri olan ve uygun olarak döşenmiş ve

donatılmış olacağını öngörmektedir. Yine kütüphanenin okuma bölümünde 500 öğrenciye kadar, 40 öğrencinin aynı anda çalışmasına uygun sayıda masa ve sandalye, 501-999 öğrenciye kadar bu sayıya ilaveten % 8'lik ek çalışma masa ve sandalyesi, öğrenci sayısının, öğrenci sayısının 1000-1999 arasındaki okullarda ise çalışma masa ve sandalye sayısının 80'den az olamayacağını öngörmektedir. Ayrıca, kütüphanede öğrencilerin ve personelin kullanabilmesi için kitapların ve diğer kaynakların sergilenebileceği yerler; öğrencilerin ve personelin kullanımına açık internet bağlantılı en az 3 adet CD'li bilgisayar, 5 adet televizyon (kulaklıklılı), 5 adet video, 5 adet teyp (kulaklıklılı) bulunacaktır (MEB, 1995; 1999; 2002).

Okul kütüphanelerinde yapılan gözlem ve müdür yardımcılarında alınan verilere göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Kütüphanenin bulunduğu yer: Okullardaki kütüphaneler; dört okulda binanın giriş katında, bir okulda birinci katta, bir okulda ana binanın ikinci katında, bir okulda üçüncü ve en üst katta, bir okulda dördüncü katta yer almaktadır. Özellikle giriş katında bulunan kütüphanelerin okulun gürültülü yerlerinde oldukları gözlenmiştir. Sadece bir okulda üçüncü katta bulunan kütüphane gürültüsüz yerdedir.

Kütüphanenin büyüklüğü, aydınlanma, havalandırma ve ısınma durumu: Okul kütüphaneleri genellikle bir dersliğin kütüphaneye dönüştürülmesi şeklinde oluşturulmuştur. Altı okulda birer tane derslik kütüphaneye dönüştürülmüştür. Bu kütüphanelerin büyüklüğü yaklaşık 6x8 metredir. Bu kütüphanelerin ısınması okulla aynı orandadır. Bu altı kütüphanenin beşi aydınlık ve havalandırması iyi durumda, birinde ise klima bulunmaktadır. Bir kütüphanenin ise aydınlanması ve havalandırması yeterli görünmemektedir. Bir okulda yaklaşık 4x5 metre büyüklüğünde aydınlık, havalandırması olan, okulla aynı derecede ısınan bir oda, kütüphane olarak düzenlenmiştir. Başka bir okulda ise yaklaşık 4x6 metre genişliğinde, koridor boşluğundan oluşturulmuş, elektriksiz, aydınlanması yetersiz, penceresi olmayan, kalorifer peteğinin bulunduğu bir kütüphane vardır.

Kütüphanedeki çalışma masa ve sandalye sayısı: Bir okulun kütüphanesinde 2 masa, 2 sandalye, 2 de koltuk bulunmaktadır. Başka bir okulun kütüphanesinde 4 büyük masa "U" şeklinde yerleştirilmiş, bu masaların etrafında 30 sandalye

bulunmaktadır. Masaların üçünde örtü var, ayrıca bir öğretmen masası ve yazı tahtası bulunmaktadır. Yine, bir okulun kütüphanesinde sadece bir masa ve 2 sandalye bulunmaktadır. Başka bir okulun kütüphanesinde ise 6 masa “U” biçimine dizilmiş, masaların üzerinde örtüleri ve etrafında 40 sandalye bulunmaktadır. Bir okulun kütüphanesinde 4 masa ve 15 sandalye bulunurken, başka bir okulun kütüphanesinde 2 masa etrafında 18 sandalye bulunmaktadır. Gözlem yapılan başka bir okulun kütüphanesinde 3 masa etrafında 30 tane tabure olduğu gözlenirken, bir diğerinin kütüphanesinde 5 tane çalışma masası ve 23 tane sandalye olduğu tespit edilmiştir.

Kütüphanelerin döşemesi ve temizliği: Beş okulun kütüphanesinin tabanı beton veya mozaik zeminden oluşmakta, ayrıca döşemesi bulunmamaktadır. İki okulun kütüphanesinin halı; birinin ise muşamba döşeli olduğu gözlenmiştir. Okul kütüphanelerinin büyük çoğunluğunun düzensiz olduğu ve temiz olmadıkları görülmüştür. Kütüphanesinde kütüphane düzeni olan üç okuldan ikisinin kütüphanesinin temiz, düzenli ve bakımlı olduğu gözlenmiştir.

Kütüphanelerde bulunan kitapların türü ve sayısı: Dört okulun kütüphanesinde çoğunluğu gazetelerin verdiği promosyonlardan oluşan birkaç düzine ansiklopedi ile ders kitapları olduğu; ayrıca, raflarda genellikle çocukların seviyesinin üzerinde bakımsız, yıpranmış, eski yaklaşık 150-250 civarında hikaye ve roman türü kitap olduğu görülmüştür.

Bir okulun kütüphanesinde, iki cephe duvarı camlı dolaplar yerleştirilmiş, ciltli çok sayıda ansiklopedi ve 200-300 civarında çoğu ciltlenmiş bakımlı kitapların bulunduğu, bu kitapların Atatürk kitaplığı, İngiliz, Fransız, Alman, Latin Edebiyatı, Türk tiyatrosu, Tarih, Coğrafya gibi isimlerle dolaplarda sınıflanmış durumda oldukları gözlenmiştir.

Diğer bir okulun kütüphanesinde, 15 tane raflı dolabın 5 tanesinde ansiklopediler, 2 tanesinde Atatürk’le ilgili kitaplar, bir tanesinde ders kitapları, 7 dolapta ise, daha çok hikaye ve roman türü yaklaşık 800-900 tane kitap olduğu gözlenmiştir.

Başka bir okulun kütüphanesinde, üzerinde ne tür yayınlar olduğu yazılı, 11 tane raflı kitaplık dolabı olduğu; bu dolaplardan dört tanesinin boş, dört tanesinde ansiklopediler, birinde ders kitapları, bir diğerinde öğretmenlikle ilgili kitaplar, üç tanesinde ise büyük çoğunluğu çok eski olan, çocuklara yönelik hikaye ve roman türü 200-250 kitap olduğu görülmüştür.

Gözlem yapılan son okulun kütüphanesinde, üç duvar etrafında beşer bölmeli 18 tane, üzerinde ne tür kitapların bulunduğu yazılı demir raf ve rafların 7 tanesinde ansiklopediler bulunmaktadır. Diğer raflarda genel olarak bakımlı, düzgün, sınıflanıp demirbaş numaraları üzerine etiketlenmiş, büyük çoğunluğu ilköğretim seviyesinin üzerinde yaklaşık 1300-1400 kitap ile okul aile birliği yöneticileri tarafından kullanılan bir bilgisayar ve bir fotokopi makinesi olduğu gözlenmiştir.

Kütüphanenin bilgisayar donanımı, internet ağı : Sekiz okulun sadece birinin kütüphanesinde bir bilgisayar ve internet bağlantısı bulunmakta, ancak öğrencilere kullanılmamaktadır. Müdür yardımcısının ifadesine göre, öğrenciler bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayarlardan yararlanmaktadırlar. Bir okulun kütüphanesinde dört tane çok eski, renkleri tamamen solmuş monitör ile bir tane muhtemelen çalışmaz halde bilgisayar bulunduğu saptanmıştır.

Kütüphane personeli: Okulların hiçbirinin kütüphanesinde kadrolu, kütüphane eğitimi almış personel bulunmamaktadır.

Kütüphanenin açık bulunduğu gün ve saatler: Bir okulun kütüphanesi, iki ay önce sözleşmeli çalışmaya başlamış lise mezunu, kütüphaneye ilgili hiçbir eğitimi olmayan bir kişi tarafından, çalışma günlerinde 07.30-17.30 saatleri arasında açılmaktadır. Bu kütüphanede okulun fotokopileri çekilmektedir. Bu kişi, yaz tatilinde işine ara verileceğini; kütüphane memuru olarak değil, fotokopi çekmek ve anasınıfının bütçesini tutmak için işe alındığını; çocuklara da kütüphanede yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Bu görevlinin ifade ettiği durum araştırmacı tarafından da gözlenmiştir. Başka bir okulun kütüphanesinde, Türkçe dersinde, sınıfların dönüşümlü olarak okuma saati yaptıkları, okuma saati bitince kütüphanenin kilitlendiği gözlenmiştir. Diğer bir okulda kütüphanenin OAB üyelerinden her gün birisi tarafından açıldığı söylenmesine karşın gözlemcinin okulda bulunduğu üç gün

boyunca kütüphanenin kilitli olduğu gözlenmiştir. Bu kütüphane, 22 Martta saat 14:30'da açık bulunmuş, kütüphanede bulunan bir kız öğrenci (5. sınıf) kütüphaneyi kendisinin açtığını ifade etmiştir. Bu öğrenci, evinin okula uzak olduğunu ve annesinin okula geldiğini, annesini beklediğini, annesinin işi bitince gideceklerini ifade etmiştir. Yine, diğer bir okulun kütüphanesinin OAB yöneticileri tarafından açıldığı görülmüş, aynı zamanda, bu kütüphaneyi OAB yöneticileri çalışma bürosu olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Bir okulun kütüphanesinin kapısının kilitli tutulduğu gözlenmiş, gözlemcinin müdür yardımcısına ricasıyla kütüphane gözlem için açılmıştır. Başka bir okulun kütüphanesi ise, lise mezunu, üniversite sınavlarına hazırlanan bir kişi tarafından gönüllü olarak 10-12 ve 13-15 saatleri arasında açıldığı gözlenmiş ve bu durum, bu kişi tarafından gözlemciye söylenmiştir. Diğer bir okulun kütüphanesinin, 12:00-13:30 ve 14:30 –17:00 saatleri arası açık olduğu, özel istek olunca ders saatlerinde de nöbetçi öğrenciler tarafından açıldığı gözlenmiştir. Başka bir okulun kütüphanesinin, öğretmenlerin öğrencilerini götürdüğü zamanlarda, öğretmenlerin kontrolünde açıldığı gözlenmiştir.

Kütüphanenin başka amaçlarla kullanılıp kullanılmadığı: Bir okulun kütüphanesinin çalışanının, “Kapısında kütüphane yazısı var, ancak çocuklar burayı kütüphane olarak bilmiyorlar. Kapıyı çalıp girebilir miyiz?” dediklerini söylemesi, kütüphanenin nasıl kullanıldığını ortaya koymaktadır. Kütüphanenin daha çok depo olarak kullanıldığı ve sadece fotokopi çekmek için açıldığı görülmüştür. Kütüphanede üç tane fotokopi makinesinin, ayrıca büyük bir elektrikli süpürge kapının yanındaki köşede durduğu gözlenmiştir. Yine, üç okulun kütüphanesinde fotokopi çekimi yapıldığı gözlenmiştir. İki okulun kütüphanesinin bazı toplantılar için kullanıldığı ifade edilmiştir. Yapılan gözlemlerde iki okulun kütüphanesi ise amacına uygun olarak kullanılmadığı gibi, amacı dışında da kullanılmamakta, kapalı tutulmaktadır.

Örnekleme seçilen MLO'ların tümünde birer tane kütüphane bulunmaktadır. Ancak, bu okulların hiçbirinde kütüphane memuru ya da personeli bulunmamaktadır. Bu bulgu, Öztürk'ün (1999), MLO'ların % 77'sinde kütüphane memuru olmadığı, kütüphane memuru olanların da hiçbirinin kütüphanecilik alanında lisans mezunu olmadığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Okul kütüphanelerinden ikisi dışında, tüm kütüphanelerin genellikle bakımsız, düzensiz, gürültülü yerlerde oldukları ve uygun bir biçimde döşenmedikleri gözlenmiştir. Kütüphanelerin, MLO standartlarında belirtilen masa ve sandalye sayılarını karşılamaktan uzak, özellikle hikaye ve roman türü kitaplar bakımından ise çok yetersiz oldukları görülmüştür. Kütüphanelerin amaçları dışında depo, fotokopi çekme yeri veya okul aile birliği tarafından çalışma yeri olarak kullanıldığı saptanmıştır. Kütüphanelerde genel olarak MLO standartlarında belirtilen bilgisayar, televizyon, video, teyp gibi araçlar ve internet bağlantıları bulunmamaktadır.

Bilgisayar laboratuvarı: MLO standartları, MLO'lardaki bilgisayar laboratuvarlarında en az 20+1 adet bilgisayar, 1 adet yazıcı ve 1 adet tarayıcı ve bunlarla ilgili malzeme ile bilgisayar masası ve taburelerin olmasını öngörmektedir.

Örnekleme seçilen sekiz MLO'nun birinde iki, yedisinde ise birer tane bilgisayar laboratuvarı ya da bilgi teknolojisi sınıfı bulunmaktadır. Altı okulun bilgisayar laboratuvarında 15+1 bilgisayar, iki okulun laboratuvarında ise 20+1 bilgisayar bulunmaktadır. Ancak, bu bilgisayarlardan bazılarının bozuk olduğu veya çok eski oldukları ifade edilmiştir/gözlenmiştir. Örneğin, bir yönetici "laboratuvarında 16 bilgisayar var, 10 tanesi kullanılır durumda" diyerek durumu özetlemektedir.

MLO standartları, bilgisayar öğretmenliği alanında dört yıllık fakülte mezunu kadrolu öğretmenin görevlendirilmesini öngörmesine karşın; araştırma kapsamındaki MLO'ların hiçbirinde kadrolu bilgisayar öğretmeni bulunmamakta, lisans mezunu olmayan, öğretmenlik formasyonu bulunmayan ücretli kişiler tarafından dersler verilmektedir. Bu durumu, bir okul yöneticisinin "İlçe görevlendirme yapıyor nereden mezun olduğunu bilmiyorum" sözü net bir biçimde ortaya koymaktadır.

Fen Laboratuvarı: MLO standartları, Fen laboratuvarlarında, temel araç-gereçlere ek olarak, birer adet televizyon, video, tepegöz, bilgisayar ve data-show bulunmasını öngörmektedir.

Örnekleme seçilen sekiz MLO'nun yedisinde birer tane fen laboratuvarı varken, bir okulda ise iki fen laboratuvarı bulunmaktadır. Okullarda bu ekipmanlar, fen laboratuvarlarında değil, öğretmen çalışma odalarında ya da teknoloji laboratuvarı

dedikleri başka alanlarda bulunmaktadır. Yöneticilerin verdiği bilgiye göre, bu laboratuvarların donanımları iyi durumdadır. Bir okul yöneticisi ise laboratuvarlarının durumunun iyi olmadığını, bir yıl önce Milli Eğitim Müdürlüğünden malzeme istediklerini ve cevap alamadıklarını ifade etmiştir.

Müzik Odası: MLO standartları, müzik odasında en az birer adet piyano, flüt, saz vb. müzik aletleri, CD'li radyo-kasetçalar (kulaklıklılı), televizyon ve video olmasını öngörmektedir (MEB, 2002).

Araştırma örneklemine seçilen MLO'ların ikisinde müzik odası, birinde müzik öğretmeni bulunmamaktadır. Altı okulda müzik odasının olduğu, bu okullardan üç tanesinin müzik odasında hiçbir müzik aletinin bulunmadığı gözlenmiştir. Okullardan birinin müzik odasında piyano, flüt, saz, zil vb. aletlerin olduğu; bir diğerinde müzik seti, flüt, mandolin ve org; bir başka okulun müzik odasında ise org, zil ve üçgen zil bulunduğu ifade edilmiştir. Bu durum, Öztürk'ün (1999), MLO'ların % 73,3'ünde Müzik odası bulunmadığı bulgusuyla uygunluk göstermektedir.

İş-teknik Odası: MLO donanım standartlarında, uygulamalı eğitim alanları (İş-teknik Atölyesi, Ev Ekonomisi Atölyesi vb.), öğretim programlarından belirtilen çalışmaların gerçekleştirilebilmesine uygun ve yeterli sayıda olacak şekilde donatılacağı öngörülmektedir.

Örnekleme seçilen MLO'lardan biri dışında tüm okullarda İş-teknik Odası bulunmaktadır. Ancak bu okullardan ikisinin iş-teknik odasında, İş-teknik Dersi ile ilgili hiçbir araç-gereç yokken, okulların birinin iş-teknik odasında dolaplar, birinde ağaç işlerinde kullanılan kesici aletler ve matkap, bir diğerinde ise kağıt ve ağaç işlerinde kullanılan malzemeler olduğu belirtilmiştir. Bu durum, Öztürk'ün (1999), MLO'ların % 63,8'inde İş-teknik odası olmadığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Resim Odası: MLO standartları, okulların resim odalarında, temel donanım olarak en az 30 adet resim sehpası ve tabure, birer adet dolap, tekerlekli televizyon, video ve tepegöz sehpası olmasını öngörmektedir. Temel ekipman olarak ise, en az birer adet tepegöz, CD'li radyo-kasetçalar, televizyon ve video player olmasını öngörmektedir.

Örneğine seçilen MLO'ların beşinde resim odası yoktur. Resim odası olan üç okulun birinde dolap, birinde dolap ve su kovası olduğu, bir diğerinde ise özel masaları ve falçata türü malzemelerin olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, Öztürk'ün (1999), MLO'ların % 62,8'inde resim odası olmadığı bulgusuna paraleldir.

Spor Salonu: MLO donanım standartlarında, beden eğitimi alanlarının (spor salonu ve dış alanlar) uygun ölçüde, iyi ışıklandırılmış, zemini ve duvarları uygun olarak kaplanmış, havalandırılmalı ve güvenli olacağı öngörülmüştür.

Örneğe seçilen sekiz MLO'nun beşinde spor salonu bulunmamakta, bir okulda küçük bir salon olduğu, ancak amaca uygun olmadığı söylenmiş/gözlenmiştir. Bir okulun çatısının spor salonu haline getirilmiş olduğu, bu salonda voleybol ağı, hentbol kalesi ve topu bulunduğu gözlenmiştir. Bir diğer okulda küçük bir spor salonu olduğu, ancak öğrenciler için alınan dolapların ve okula ait bazı malzemelerin bu salona koyularak, salonun depo olarak kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu durum, Öztürk (1999)'ün, MLO'ların % 55,3'ünde Spor salonu olmadığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Beden Eğitimi Dersi İçin Kız ve Erkek Öğrencilere Ait Soyunma Odaları: MLO donanım standartlarında Beden Eğitimi alanlarında, malzeme deposu, kız ve erkek öğrenciler için ayrı soyunma odaları ve bu odalarda yeterli miktarda elbise dolabı ve oturma yerleri bulunacağı öngörülmektedir.

Örneğe seçilen sekiz MLO'nun ikisinde Beden Eğitimi Dersi için öğrencilerin soyunma odası yoktur. Üç okulda kız öğrenciler için yer ayrılmış, erkek öğrenciler ise sınıfta soyunup giyinmektedirler. Bir okul kız öğrenciler için soyunma odası olarak merdiven boşluğunu düzenlemiştir. Üç okulda soyunma odaları bulunmakta ancak bu odaların ikisinde öğrencilerin kullanmaları gereken malzemeler bulunmamakta, sadece oda ayrılmış, bir okulda ise öğrencilerin oturması için tabureler ve elbise askıları bulunmaktadır.

Öğretmen Çalışma Odası: MLO standartlarına göre, öğretmen çalışma odasında (ÖÇO) bilgisayar masaları, çalışma masası, sandalyeler, çok amaçlı dolap, duyuru panosu, içme suyu ihtiyacını karşılamak için su dolabı ve yazı tahtası gibi

temel donanımlar bulunmalıdır. Temel ekipman olarak ise en az 2 adet bilgisayar, en az birer adet olmak üzere diz üstü bilgisayar, data-show, lazer yazıcı, tarayıcı, CD'li kaset çalar, video kamera, fotokopi makinesi, plastik kaplayıcı, spiral takma aracı, en az 2 adet fotoğraf makinesi, en az 5'er adet delgi zımbası, tel zımbası, zımba çıkartma aracı ve makas gibi ekipmanlar olacağı öngörülmektedir.

Örnekleme seçilen sekiz MLO'nun üçünde öğretmen çalışma odası yoktur. Bu okulların üçü de alt sosyoekonomik grupta yer alan okullardır. Bu okulların birinde öğretmenler odasına bir bilgisayar, tarayıcı ve yazıcı varken; bir diğerinde sigara odası olarak kullanılan yerde bir bilgisayar ve internet bağlantısı bulunmakta, üçüncüsünde ise bilgisayarlar kullanılacak durumda olmadığı için arşiv odasına dönüştürülmüştür. Alt sosyoekonomik grupta yer alan dördüncü okulda ise öğretmen çalışma odası olduğu söylenmesine karşın, araştırmacının okula gittiği üç gün içinde bu oda hiç açık görülmemiştir. Bu odada üç bilgisayar ve yazıcıların olduğu ancak toner ve kartuşlarının olmadığı söylenmiştir. Orta sosyoekonomik düzeydeki okullarda ÖÇO'lar bulunmaktadır. Bu okulların ÖÇO'larında beş altı bilgisayar, üç dört yazıcı, tarayıcı ve internet bağlantılarının olduğu görülmüştür.

Çok Amaçlı Salon: Okullarda, daha çok sosyal ve kültürel amaçlı etkinliklerin düzenlenmesi amacıyla, kapalı mekanlarda dersliklerden daha büyük, konferans salonu olarak sonradan düzenlenmiş alanlar çok amaçlı salon (ÇAS) olarak adlandırılmaktadır. MLO standartlarında ÇAS'ların özellikleri açıkça sayılmamıştır.

Örnekleme seçilen sekiz MLO'nun yedisinde bu salonlar bulunmaktadır. ÇAS olmayan okul, orta sosyoekonomik grupta yer almaktadır. Bu salonların bazıları büyük dersliklerin dönüştürülmesi şeklinde oluşturulmuş en fazla 100 kişilik salonlar ve çoğunda sadece bir yazı tahtası ve sandalyeler bulunmaktadır. bu salonların genellikle veli toplantıları, öğrenci gösterileri, rehber öğretmenin seminerleri ve eğitim çalışmaları için kullanıldığı ifade edilmiştir.

Fiziksel Özürlü Öğrenciler İçin Düzenleme: MLO tesis standartlarına göre; okul tesisleri ve donanımı, özürlü öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrenciler için tip, boyut ve sayı bakımından uygun olacaktır. Bu standartlarda tüm öğrenci ve

personelin (özürlüler dahil) okul tesislerinden yararlanabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması öngörülmektedir.

Örnekleme seçilen sekiz MLO'nun tümünde fiziksel özürlü öğrenciler için binalarda hiçbir düzenleme yoktur. Binalar fiziksel özürlü öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır. Nitekim, Öztürk'ün (1999), yaptığı araştırmada da MLO'ların sadece % 4,7'sinin fiziksel özürlü öğrencilerin kullanıma elverişli olduğu bulunmuştur

Bu konuya ilişkin olarak bir yönetici, “hiç düşünülmemiş, en büyük eksikliklerden birisi ... bir spastik özürlü öğrencimiz vardı. Her sene onun sınıfını giriş katına alırdık. Çünkü veli, çocuğu kendisi kucagında taşırdı. Şu anda özürlü öğrencimiz yok, olursa büyük sorun!” demektedir. Söylenildiği gibi, bir okulda özürlü öğrencinin, velisi tarafından merdivenlerden taşınarak ikinci kata çıkarıldığına görüşmeci tanık olmuştur. Bu durumu okul yöneticisi şöyle anlatmaktadır: “Her gün annesi veya dedesi sırtında taşıyor. Üzücü ama ne yapalım bina böyle yapılmış!” Yine bir başka okulda özürlü öğrencinin sınıfı sürekli tek katlı binaya alınmıyormuş. Okul yöneticisi bu konuya ilişkin olarak; “Dördüncü sınıfta bir öğrencimiz var. Onun dersliğini, C blok tek katlı bina olduğu için fazla merdiven çıkmasını diye oraya aldık. [Oysa] O binada sadece 1. ve 2. sınıflar var” ifadesini kullanmıştır.

Görüldüğü gibi hiçbir okul binası, fiziksel özürlü öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak durumda değildir. Hatta, okul binalarının giriş kapılarının bile, tekerlekli sandalye geçişine uygun olmadığı gözlenmiştir. Bu durum, MLO modeli uygulaması başladıktan sonra yapılmış binalar için de geçerlidir.

Yardımcı Personel: MLO modeli, eğitimde kalitenin ve öğrenci başarısının artırılabilmesi için, okulun personel yapısının aşağıdaki özelliklere ulaştırılmasını öngörmektedir. (1) kütüphanecilik eğitimi almış en az bir kütüphaneci, (2) bakanlıkça düzenlenen formatör yetiştiren hizmet içi eğitim kurslarına katılmış olanlardan en az bir bilgisayar öğretmeni veya bir bilgisayar formatör öğretmeni, (3) okulda en az bir laborant, (4) okulda en az bir büro memuru, (5) okulda, okulun özelliklerine ve öğrenci sayısına yanıt verebilecek sayıda temizlik görevlisi ve (6) güvenlikten sorumlu görevli bulunur (MEB, 2002).

İki okulda kadrolu yardımcı personelden hiçbiri yoktur. Bununla birlikte beş okulda sadece birer tane kadrolu yardımcı hizmetli; bir okulda ise iki hizmetli, bir memur bulunduğu ifade edilmiştir. Bu hizmetlilerden ikisi özürdür. Okul yöneticileri, hizmetli personel gereksinimlerinin karşılanmaması nedeniyle, temizlik hizmetini karşılamak için ücretli personel çalıştırdıklarını ve bu personelin ücretini de velilerden topladıklarını belirtmişlerdir. Okullarda büro memuru, kütüphaneci, bilgisayar öğretmeni/formatörü ve teknisyen olan yardımcı personel bulunmamaktadır.

Öğretim Şekli: MLO'larda tam gün (tekli) öğretim yapılması esastır. Örneklemeye seçilen sekiz okuldan yalnızca birinde tam gün öğretim yapılmaktadır. Bu durum MLO'larda tam gün öğretim yapılması esasına aykırıdır. Uygulamanın başlamasının üzerinden yaklaşık on yıllık bir süre geçmiş olmasına ve uygulamanın tüm okullara yaygınlaştırılması (20,10,1999 tarih ve 4244 sayılı yönerge) kararına karşın, bu standardın gerçekleşmemesinin, nüfus artışı, göç etkisi, gereksinim duyulan oranda okul yapılmaması, eğitime yeterli kaynak ayrılmaması gibi birçok nedeni olabileceği gibi, bir planlama sorunu olarak da görülebilir.

Bu probleme ilişkin sonuçlara bir bütün olarak bakıldığında; ilköğretim düzeyinde MLO uygulamasında okulların fiziki koşulları ve donanımları bakımından hedeflenen amaçlara ulaşılmadığı, belirlenen standartların çok gerisinde kaldığı görülmüştür. Okulların, genellikle çocukların psikolojik ve sosyal gereksinimlerine uygun mimaride olmadığı, küçük arsalarla sıkıştırıldıkları, yapıların bahçesinin tamamen sert zemin olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, okul binaları ve tesislerinin fiziki yapılarında ve donanımlarında geleneksel düzenlemelerden farklı yapılanmalara pek rastlanmamıştır. Lavabo-tuvalet, kütüphane, resim odası, müzik odası, iş-teknik odası, kız ve erkek öğrenciler için ayrı soyunma odalarının hazırlanması ve donanımları bakımından belirlenen standartların çok gerisinde kaldığı saptanmıştır. Dahası bu durumun düzeltilmesine yönelik olarak planlı bir çalışma içerisinde olunmadığı da gözlenmiştir. Bu sonuç, Eğitim-Sen'in Ankara, İzmir ve İstanbul'daki 400 okul üzerinde yaptığı araştırmada, okul yapılarının çocukların sağlıklı büyümesine, fiziksel kondisyonlarının desteklenmesine, duygusal ve toplumsal gelişmelerine olanak sağlama açısından çok yetersiz olduğu; okulların yüzde 70' inin belirlenen standartlara uymadığı, yüzde 48' inin bahçesinde bir tane bile ağaç olmadığı, yüzde 30' unda ise

spor yapılabilecek alan bulunmadığı (Radikal, 08.04.2004) bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Ayrıca bu okullarda tam gün öğretime geçilememiş ve geçilmesine yönelik bir planlamanın varlığı da gözlenmemiştir. Okul binası ve tesisleri tüm öğrenci ve personelin kullanımına uygun hale getirilememiştir. Örneğin; fiziksel özürlü öğrencisi olan okullarda dahi okul kapıları bu öğrencilerin tekerlekli sandalyelerle girişine uygun bir biçimde düzenlenmemiş ve bu öğrenciler çoğunlukla görmezlikten gelinmiştir. Bu öğrencilerin okula getirilip sınıflara çıkarılması öğrenci ve veliler için çok zor koşullarda devam etmektedir.

Okulların fiziki yapılarını ve donanımlarını, kendi mali ve teknik olanaklarıyla yeniden düzenlemeleri oldukça zor görünmektedir. Böyle olmakla birlikte, okulun kendisinin yapabileceği basit düzenlemelerin de yapılmaması, müdürlerin duyarsızlığı veya inisiyatif kullanmadıklarını/kullanmadıklarını; öğrenci ve velinin yeniden yapılanma sürecine katılmadığını ve taleplerinin dikkate alınmadığını göstermektedir. Yoksa, özürlü bir öğrenciyi velinin her gün sırtında taşınması ve bu durumu değiştirme sorumluluğu ve yetkisi olanların seyirci kalması nasıl açıklanabilir?

Okulların yardımcı personel gereksinimleri karşılanmamış ve okullara “kendi yağınızla kavrulun” mesajı verilerek, “yardımcı personeli kendi olanaklarınızla karşılayın” denilmiştir. Esasen hukuksal ve mali düzenlemesi yapılmadan okulların destek personelini kendisinin sağlamaya zorlanması, eğitim ve öğretim etkinliklerinde aksamaya, niteliğin düşmesine ve temizlik hizmetinin aksamasından ötürü bazı sağlık sorunlarının ortaya çıkmasına sebep olabilir. Ek olarak okula kaynak yaratma sürecinde, özellikle alt sosyoekonomik çevredeki okullarda okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerin de zarar görmesine neden olacağı yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Örneğin, Zoraloğlu, Şahin ve Fırat'ın (2004), yaptığı araştırmada; okul müdürlerinin, okulun gereksinimlerini karşılamak amacıyla okula finansman sağlama etkinliklerinde üst yöneticilerden, öğretmenlerden ve velilerden kaynaklanan çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kaldıkları; bu etkinlikler nedeniyle, okul yönetimine karşı güvensizlik oluştuğu ve bu etkinliklerin okulda çatışmalara yol açtığı saptanmıştır. Ayrıca araştırmayla müdürlerin, okula kaynak

sağlamak için çok zaman harcadıkları, bu yüzden eğitim öğretimle ilgilenemedikleri, stres yaşadıkları, müdürlerin okula kaynak sağlama etkinliklerinin veli, öğretmen ve öğrencilerle ilişkilerini olumsuz etkilediği de ortaya konmuştur.

Okullar merkezi bir yönetim sisteminin parçası olmasına karşın, bağlı oldukları üst örgütlerden yeterince “dış destek” sağlanamamıştır. Buna karşın okulların bu durumu düzeltmek için bir planlama yaptıkları ve inisiyatif geliştirdikleri de söylenemez.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi, “İlköğretim MLO’da ‘yönetim süreci’nin işleyişi yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, ilköğretim müfettişi ve formatör öğretmenlere göre nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştu. Bu alt probleme ilişkin veriler yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, ilköğretim müfettişi ve formatör öğretmenlerden görüşme yoluyla toplanmış; okulların gelişim planları incelenmiş ve görüşmeciler bir okulda “iyileştirme ekibi toplantısı”na katılarak gözlem yapmıştır. Bu alt problemin çözümlenmesinde “betimsel analiz” ve “içerik analizi” teknikleri kullanılmıştır.

İlköğretim MLO’da Yönetim Sürecinin İşleyişi: Yönetim sürecinin işleyişi denilince, okul yöneticilerinin okulu nasıl yönettikleri akla gelmektedir. Alanyazında okul müdürünün yönetim becerileri, tutumu ve yaklaşımının okul geliştirme sürecinde belirleyici rol oynadığına ilişkin genel bir kabul olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmada yönetim sürecinin işleyişinde; OGYE’nin kuruluşu, görevlilerin çalışması, toplantılar, bilgiye ulaşma, okulun hedeflerinin saptanması ve bu hedeflere ulaşabilmek için plan yapma, karar alma, alınan kararı duyurma, kararları uygulama, başarıyı belirleme ve ödüllendirme ile okuldaki gruplaşmalar ve sendikalarla ilişkiler temel alınmaktadır.

Yönetim sürecinin MLO’larda nasıl işlediğini ortaya koyabilmek için okul yöneticileri ve öğretmenlere, okullarında OGYE’nin oluşturulup oluşturulmadığı, oluşturulduysa ne zaman ve nasıl oluşturulduğu; OGYE’de kimlerin olduğu; OGYE’nin işe nasıl başladığı; toplanıp toplanmadığı, toplantıya kimin çağırıldığı ve belirli bir toplantı yerinin olup olmadığı; OGYE’de görevli kişilerin okul gelişim planı

yapmak için istedikleri bilgilere ulaşp ulaşamadıkları; okulun hedeflerinin kim tarafından nasıl saptandığı; belirlenen hedeflere ulaşmak için planlama yapıp yapılmadığı; OGYE’de kararların nasıl alındığı; alınan kararların nasıl duyurulduğu; başarılı öğretmenle yeterince başarılı olmayan öğretmenlerin nasıl ayırt edildiği, bunun bir ölçütünün olup olmadığı; öğretmenlere çalışmalarından ötürü ödül verilip verilmediği, verilen ödüllerin niçin verildiğinin açıklanıp açıklanmadığı; verilen ödüllerin okulda tartışma konusu olup olmadığı; öğretmenler arasında gruplaşmaların olup olmadığı; sendikaların ve sendika üyesi öğretmenlerin okulun işleyişine etkilerinin olup olmadığına ilişkin sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlarla okulda yönetim sürecinin nasıl işlediği ortaya konmaya çalışılmıştır.

Okul Gelişim Yönetim Ekibinin Kuruluşu: Okul gelişim yönetim ekibi (OGYE), MLO’larda “okul toplumunu oluşturan birimlerin bütünü temsil edecek şekilde, demokratik bir seçimle kurulur. Bu seçim, bütün özellikleriyle gerçek bir seçim özelliği taşır” ve OGYE, bir önceki yılın Mart ayında seçilir (MEB, 2002). Bu uygulama 20 Ekim, 1999 tarih ve 4244 sayılı makam onayıyla yürürlüğe giren “MLO uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ilişkin yönerge” ile bütün okullara yaygınlaştırılmıştır.

“Okulunuzda OGYE oluşturuldu mu?” sorusunu görüşme yapılan okul yöneticileri ve öğretmenlerin tamamı “oluşturuldu” biçiminde yanıtlamışlardır. Yine, okul yöneticileri ve öğretmenlere “OGYE’nin ne zaman ve nasıl oluşturulduğu” sorulduğunda ise genellikle Mart ayı içerisinde, öğretmenler kurulunda oluşturulduğu yanıtı alınmıştır. Ancak müdür yardımcısı ve öğretmenlerden bazıları, OGYE’nin Şubat ayında veya Haziranda seminerler döneminde oluşturulduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri ve öğretmenler OGYE’nin oluşturulmasında gerçek bir seçimin yaşanmadığını, öğretmenlerin görev almak için istekli olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, uygulama yönergesinde OGYE’nin Mart ayında seçimle oluşturulması gerekliliğine karşın, uygulamada buna uyulmadığını göstermektedir.

Bir okul müdürü yaz tatilinde göreve başladığını, kendisinden önce OGYE’nin oluşturulmuş olduğunu; bir diğeri ise ne zaman oluşturulduğunu hatırlayamadığını söylemiştir. Bu okul müdürü, “Her konuyu net cevaplayamayabilirim, bakın şurada dosyası, ona bakıp cevaplayabilirim” demiştir.

Okul müdürleri, OGYE'nin oluşturulması için öğretmenlerin gönüllü olmasını istediklerini ancak öğretmenlerin pek gönüllü olmadığını ifade etmişlerdir. Örneğin, bir okul müdürü bu durumu, “Yüksek bir isteksizlik var, bu açık” şeklinde ifade ederken; bir diğeri ise “...çok fazla gönüllü olmuyor” demiştir.

Müdür yardımcılara göre, OGYE genellikle Mart ayında veya son öğretmenler kurulunda (Haziran ayında) oluşturulmaktadır. Bir müdür yardımcısının aşağıdaki ifadesi genel bakışı özetlemektedir.

“Öğretmenler kurulunda genelde bizim teklif vermemiz ve arkadaşların oy birliğiyle kabulüyle [kabulü şeklinde] uygulanan bir yöntem. ...idare olarak bizim yakın olduğumuz, kariyerine inandığımız kişiler bizim için önemlidir. Toplantıda bize yardımcı olacak ve uygulamalarına inandığımız kişileri biz tercih ediyoruz.”

Öğretmenlerin yarıya yakınına göre OGYE Mart ayında oluşturulmaktadır. Diğerleri ise Haziranda, son öğretmenler kurulunda veya kendisi okulda çalışmaya başlamadan önce oluşturulduğunu söylemektedir. İki kişi ise ne zaman oluşturulduğunu hatırlamamaktadır. Öğretmenlerden sadece bir kişi OGYE’de görev alan öğretmenlerin gönüllü olduklarını söylemiştir. Yani OGYE’ler daha çok görevlendirme şeklinde oluşturulmaktadır. Öğretmenlerin bu duruma ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ben okula gelir gelmez daha MLO nedir, OGYE nedir bilmeden hemen OGYE’ye kattılar, istekli olmadım, idare istedi.” “Başkanımız N. Hanım sürekli gönüllü, onun dışındakiler de zorunlu olarak giriyorlar.” “...genellikle idare tarafından yapabilecek arkadaşlarımız genel kurulda açıklanıyor, oya sunuluyor ve genellikle de kabul ediliyor.” “Toplantı çok uzamıştı, arkadaşlar siz belirleyin demişlerdi, ...biz belirledik.” “Öğretmenlerin isteksizliği nedeniyle tamamen bir iki kişinin kontrolünde onların istediği kişilerden oluşuyor. O kişi benim.” “Öğretmenler kurulunda herkes birbirinin adını yazdı, en çok oy alanlar seçilmiş oldu ...istekli değil.” “Öğretmenler kurulunda müdür ‘V. Beyi

öneriyoruz ne diyorsunuz?’ [deniyor] Öğretmenler de ‘destekliyoruz’ diyor öyle oluyor.”

OGYE’deki Görevliler: Okul yöneticileri ve öğretmenler okullarında oluşturulmuş olan OGYE’de kimlerin görevli olduğunu tam olarak bilmemektedir. Görüşmeci, okul müdürlerinden OGYE’deki görevlilerin isimlerini almak istediği zaman, OGYE dosyasının müdür yardımcısından olduğu, onlardan isimleri alabileceği söylenmiştir. Bir tek müdür yardımcısı bile dosyaya bakmadan kimlerin görevli olduğunu söyleyememiştir.

Müdür yardımcılarının ifadelerinden OGYE’lerin işlevsel olmaktan uzak, kağıt üzerinde ekipler olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler de birbirlerinden çok farklı ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenlerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Biliyorum desem yalan olur.” “M. ve N. hanım, İngilizce öğretmeni listeleri idarede.” “Birkaç kişi var şimdi kim olduklarını hatırlayamıyorum.” “Öğretmen arkadaşları biliyorum.” “Kağıt üzerinde görünenler öğretmenler, öğrenciler, veli ve okul yöneticileri.”

OGYE’nin Çalışması: Okul müdürleri, OGYE’nin ilk iş olarak ne yaptığını ve çalışmaya nasıl başladığına ilişkin olarak; genellikle, ekibin öğrenciye, öğretmene, veliye SWOT analizi veya ihtiyaç analizi anketi uygulayarak, okulun güçlü ve zayıf yönlerini, tehditleri, fırsatları ortaya koyduğunu ifade etmektedirler. Ancak müdürler, tam olarak ne yapıldığını açıklayamamakta ve ne yapıldığına ilişkin net olmayan, kalıplaşmış ifadeler kullanmaktadır. Bu konuda bir okul müdürü, “Müdür yardımcısına sorun” derken, bir diğeri ise “Okulda ... tam düzenli bir çalışma yapılmadı. ... sınıf yoktu, tuvaletleri sınıfa çevirdik. Çocukları sınıfa sokmaktan başka birşey yapmadık, çalışma olmadı” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarının ifadelerine göre, Eylül 2005’te Aksaray’da katıldıkları bir haftalık hizmet içi eğitim (HİE) seminerinde, kendilerine şimdiye kadar yaptıkları planların yanlış olduğunu, üç yıllık plan yapmaları gerektiği söylenmiş. Müdür yardımcıları da okullarına dönünce bu formata uygun bir plan hazırlamak için çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Salt bu durum bile okullardaki çalışmaların ne kadar

biçimsel yapıldığına örnek oluşturmaktadır. İki müdür yardımcısı, “Okulun avantajları ve dezavantajları tespit edildi... Eylülde Aksaray seminerinde verilenlerle yeni bir stratejik plan oluşturduk. Planlar eskiden yıllıktı, şimdi üç yıllık oldu...” derken; bir diğeri, “Zayıf ve kuvvetli yönlerimiz, iyileştirmeye açık alanlar belirlendi. ...iyileştirme ekipleri kuruldu, ihtiyaç belirleme analizi yaptı. Bunun için anketler öğrencilere, veliye öğretmene uygulandı” demiştir. Bir başka müdür yardımcısı ise, “Küçük de olsa yapılan birşeyler var. örneğin OGYE de alınan bir karar doğrultusunda derslik sistemine geçmek için çalışmalar yapıldı” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenler, OGYE'nin ilk iş olarak, okulun vizyon ve misyonunu belirlediğini; zayıf ve güçlü yönlerini tespit etmek için öğretmenlere, öğrencilere ve velilere anket uyguladığını; güçlü ve zayıf yönlerini tespit ettiğini; iyileştirme ekiplerini oluşturduğunu; çalışma planını ya da çalışma takvimini yaptığını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu işlerin şeklen yapıldığını ve kağıt üzerinde işler olmaktan öteye geçmediğini; genellikle de müdür yardımcısı veya bir iki öğretmenin yazıp hazırladıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, Öztürk'ün (1999), MLO'ların % 57,6'sında OGYE tarafından ihtiyaç analizi yapıldığı; buna karşın, MLO'larda okul gelişim planlarının, OGYE üyelerinin ortak çabalarıyla yapılmadığı (%53,3) bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bazı öğretmenlerin, OGYE'nin çalışması ile ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Geçen yıl okulun iç dış, olumlu olumsuz yönleri, zayıflıkları güçlükleri çıkarıldı. Tepedeki adamlar kabul etmemiş, ‘böyle olmaz’ demiş, ‘rapora döneceksiniz’ demiş. Aslında aynı noktaya geliyor da rapor edilmemiş. Bu sene onları rapora döktük... Okulun merkezi bir yerde olması güçlü yönü, trafikten kaynaklanan gürültü ise zayıf yönü olarak tespit edildi. Bu tespitler bize hazır geldi; kim, nasıl çıkarttı bilmiyorum. Bunun için sanırım anket yapmışlar, ben hatırlamıyorum.”

“Bir bilgiye de veriye de sahip değildik. Ne yapacağımız sorusu gündemdeydi. Başka bir okuldan gelen arkadaşımızın elinde bir taslak vardı. Bunun yanı sıra başka kaynaklardan da yararlanarak bir çalışma yaptık. Taslak hazırlandı müdür beye ve gerekli kişilere gitti, fakat kabul görmedi, beğenilmedi. Biz anladığımız kadarıyla bir plan

oluşturmuştuk. Bu plan, yapılacak çalışmaları kapsıyordu. Daha sonra Eylülde müdür yardımcısı bir seminere katıldı... Ona danışarak yeni bir taslak oluşturuldu... Açıkça söylemek gerekirse ekipte de kimsenin katkısı olmadı. H. E. arkadaş hazırladı.” “Vizyon, misyon, alt ekipleri belirledik. Arkadaşların bu alt ekiplere girmesi ...biraz metazori oldu. Vizyon ve misyon belirlendikten sonra SWOT analiz denen bir analiz yapıldı... Bu çalışmalar bence çok sağlıklı yürümüyor.” “Şöyle bir bakış açısı var: Bunlar bizim dışımızda oluşturulan çalışmalar. Bizden, çok fazla çaba göstermemiz isteniyor. Maddi konularda da devletin yetişemediği yerde... velinin okula katkıda bulunması için veliyle ilişki kurmak amaçlandığı için ... öğretmenler rahatsız. Hep aynı şeyleri söylüyoruz hiçbirşey değişmiyor, biz de bu çalışmaları yürütmeyelim deniyor. Bu yüzden de bu çalışmalar zoraki yapılan çalışmalar, gönüllülük hiç yok.” “...çalışmaları aslında çok organize bir şekilde yürütemedik. ...idareciler yetkilerini paylaşma konusunda hala dirençli davrandıklarından, bunun çok içten yürütülmesi mümkün değil.”

Hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı gibi OGYE'nin oluşturulması gibi çalışması da kerhen yürütülmektedir. Gönüllü olmadan, istemeyerek yapılan herhangi bir çalışmanın düzenli, sağlıklı ve verimli olma olanağı yoktur. Bununla birlikte böylesi bir durum, o işi yürütenler açısından da en azından sıkıntılı bir durumdur.

Okul Geliştirme Yönetim Ekibinin Toplantı Yapması: Okul yöneticileri ve öğretmenlerden OGYE'nin toplantı yapıp yapmadığı, toplantı yapıyorsa ekibi toplantıya kimin çağırdığı ve OGYE'nin belirli bir çalışma yeri olup olmadığına ilişkin görüşleri alınmıştır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerine göre, OGYE'lerin düzenli bir şekilde toplanıp çalışmasında ciddi sıkıntılar vardır. Okul müdürleri, ikili öğretim yapmalarından ötürü, toplantı yapmak için sabahçı öğretmenlerin son, öğleci öğretmenlerin ilk ders saatlerini almak zorunda kaldıklarını bunun da dersleri aksattığını bu yüzden düzenli ve sistemli toplantı yapamadıklarını; ayrıca öğretmenlerin de çalışmalara gönülsüz katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Bu konuda bir okul müdürü, “Her problemde veya öğretmenlerin iletlediği önerilerde toplanılıyor, belirli bir zamanı yok.” derken; bir diğeri, “Yanılmıyorsam ayda bir toplanıyor” demiştir. Yine başka bir müdür, “Müdür yardımcısı sorumlu” derken; bu tür çalışmalarını lider olarak adlandırdığı bir öğretmenin üzerine yaktığı anlaşılan müdür ise, “O çalışmalarını lider öğretmenimiz düzenliyor” demiştir. Bütün bu açıklamaları daha kapsamlı bir biçimde ifade eden başka bir müdür de “OGYE, net amacına yönelik çalıştı desem yalan olur... çalışmalar birçok sebeple aksıyor..., ikili öğretim... Okul olarak bütün çalışma şartlarını hazırlamış da olsak, gönüllülük esası olmayınca verimli olmuyor.” ifadesini kullanmıştır.

Genellikle OGYE’leri toplantıya müdür yardımcılarını çağırılmaktadır. Bazı müdürlerin toplantıların yapıp yapılmadığı konusunda net bir bilgilerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bir okulda, bu iş, tümüyle “lider öğretmen” olarak adlandırılan bir öğretmenin çabasıyla yürütülmektedir. Okullarda OGYE’lerin çalışması için özel bir toplantı salonu bulunmamaktadır. Toplantılar genellikle idarecilerin odasında, öğretmen çalışma odasında, laboratuvarında ya da neresi boş olursa orada yapılmaktadır. Bir okul müdürü, “genellikle baş muavin görevli oluyor, onun başkanlığında toplanılıyor. ÖÇO var, orada sanırım toplanıyorlar.” derken; bir başkası, “Toplantıya müdür yardımcısı çağırıyor. Genellikle fen bilgisi laboratuvarında toplanıyoruz. Okulumuzun fiziki yapısı yetersiz nereyi boş bulursak orada toplanıyoruz.” demiştir. Bu konuda yurt dışına gönderilmiş olan tek okul müdürü ise, “O çalışmalarını lider öğretmenimiz düzenliyor” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarının göre, OGYE toplantıları, genellikle öğretmenler odasında yapılmakta ve ekibi toplantıya da genellikle kendileri çağırılmaktadır. Bir müdür yardımcısı, “Çalışma yeri yok, öğretmenler odasında toplanıyoruz” derken; bir diğeri, “Lider öğretmenimiz çağırıyor... Ekipman odasında toplanıyorlar” demiştir. Yine başka bir müdür yardımcısı, “Dönem başında haftada iki kez toplandıığımız oldu. Misyon ve vizyon belirlenip alt gruplar oluşturulduktan sonra toplanmadık, ikinci dönem ayda bir toplanalım diye kararlaştırdık, henüz toplanamadık” derken; bir diğeri, “...ben çağırıyorum, ekipman odasında toplanıyoruz, bazen odamda da oluyor.” ifadesinin kullanmıştır.

Öğretmenlerin dörtte birinden fazlası OGYE'nin toplantı yapmadığını ifade etmiştir. Toplantı yapıldığını söyleyen öğretmenler de genellikle toplantıların sağlıklı, düzenli ve verimli olmadığı görüşündedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre toplantılar yasak savıcı bir mantıkla, toplantı yapılmış görünmek için ve kağıt üzerinde olmaktadır. Öğretmenler, bu toplantılara genellikle veli ve öğrencilerin çağrılmadığını; çok az sayıda öğretmen, toplantıların düzenli ve amaca uygun yapıldığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin, toplantı yapılmasına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Fazla bilgim yok. Toplantı kağıt üstünde var görünüyor.”
 “Genelde fen laboratuvarında toplanılıyor. Rutin olarak her ay toplantı yaptığımız gibi bazen her hafta da toplantı yaptığımız oluyor. Mesela teknoloji sınıflarını kuracağımız sırada para toplamada sıkıntılar yaşadığımız için her hafta toplandığımız oldu. Tabii bir taraftan toplanırken diğer taraftan eğitim öğretimi aksatma gibi durumlar oluşuyordu.” “Ayda bir mutlaka toplanıyoruz. İlçeden ilden bir yazı geliyor acilen toplanıyoruz. Müdür yardımcısı D. Bey çağırıyor. Onun başkanlığında toplanıyoruz, müdür pek katılmıyor.” “Toplantı zaman kaybı olarak görülüyor... Ben idareye gidip toplanmamız gerektiğini söylüyorum. İdare de yazı çıkarıyor, imza karşılığı duyurularak toplanılıyor, bazıları mazeret bildiriyor. Bir çoğu da toplantıya girdikten sonra mazeret bildiriyor, ilk yarım saat içinde herkes ayrılıyor. ...oda yok zaman zaman sınıfta yapıyoruz. Veliler hiç katılmadı.”

Öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi OGYE toplantıları gerçek anlamda yapılmamaktadır. Yapılan toplantılar da amaca uygun olmaktan uzaktır. Bu toplantılar şekilcilikten öteye geçmemekte; prosedürlerin yerine getirilmesi şeklinde; yapmak zorunda oldukları için şeklen yapılmaktadır. Hem okul yöneticileri hem de öğretmenler, OGYE'nin toplantı yapması için boş zaman bulamadıklarını, genellikle öğle üzeri ya sabahçı grubun son ders saatini aldıklarını ya da öğleci grubun ilk ders saatinde toplantı yaptıklarını, bunun da dersleri aksattığını ifade etmektedirler. OGYE çalışmalarının içeriğinin boş olduğu; hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin bu çalışmalarını yürütme konusunda çok isteksiz oldukları araştırmacı tarafından hem

görüşme yapmak için kişilerden randevu isteği sırasında, hem de görüşmeler sırasında net bir şekilde gözlenmiştir.

Okul Gelişim Planı Yapmak İçin, OGYE'nin Okula İlişkin İsteddiği Bilgiye Ulaşma Durumu: Okul müdürleri genellikle okul gelişim planı yapmak için OGYE'nin istediği bilgiye rahatça ulaşabildiğini, açık ve şeffaf olduklarını ifade etmektedir. Ancak müdürlerden bazılarının ifadeleri çok net görünmemektedir. Örneğin, bir okul müdürü, “Her türlü imkanımız var” derken; bir başkası “Zaten yazılı belgelerimiz var, müdürün her şeyden haberinin olması mümkün değil, 10 yılın tüm MLO yazılarının hiçbirini atmamışım, orda her şey var, ulaşırlar” demiştir. Bir başka müdür ise, “Okul gelişim planını zaten kendileri yapmıyor. Nisan ayı içerisinde strateji grupları toplanıyor. Bu strateji gruplarının eline biz zayıf, güçlü yönlerimizi, fırsatlarımızı, problemlerimizi veriyoruz” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarının yarısına göre OGYE, okul gelişim planı yapmak için istediği bilgiye ulaşmakta veya istediği takdirde ulaşabilir. Müdür yardımcılarının yarısının ifadelerinden ise ekibin, okul ile ilgili bilgiye ulaşp ulaşmadıkları net bir şekilde ifade edilmemektedir. Örneğin, bir müdür yardımcısı, “Öğretmenlerin hepsi, çalışma grubunun içinde oldukları için, biliyorlar zaten, parça parça da olsa herkes kendi grubunu biliyor.” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin yaklaşık yarısı, okul gelişim planı yapmak için okulla ilgili bilgiye ulaştıklarını veya ulaşma şanslarının olduğunu söylemektedir. Diğer öğretmenler ise bilgiye ulaşamadıklarını, yöneticilerin bilgilerini paylaşmadıklarını ya da öğretmenlerin böyle bir taleplerinin olmadığını ifade etmektedir. Bu konuda bir öğretmen, “Okul o bilgileri istenildiği zaman verebilir, ama o bilgileri isteyecek kapasiteye gelinmiş değil.” derken; diğer bir öğretmen, “Çok suya sabuna dokunmadığımız sürece ulaşıyoruz. Hayır denmez uzatılır, ayrıntılı bilgi gelmiyor.” demiştir. Yine bir öğretmen, “Bazılarına ulaşıyor, ama her istediğimize mümkün değil.” derken; bir başka öğretmen ise, “...okul bütçesine ilişkin bir açıklama sorsanız, hala bunun açıklanmasında tereddütler olduğu görülüyor, yani çok fazla açık değiliz. ...ne yazık ki idareciler alışkanlıklarını terk edemiyor.” ifadesini kullanmıştır.

Okulun Hedeflerinin Saptanması: Okulların, kendilerini görmek istedikleri yere ilişkin olarak, hedefler ortaya koyup, o hedefe yönelik bir çalışma içerisine girdiği açık bir şekilde görülmemektedir. Nitekim, bir okul müdürü, okulun amaçlarının “stratejik gruplar tarafından” belirlendiğini söylerken, bir diğeri, “OGYE üç yıllık stratejik planlar, ilkeler ve hedefler saptıyor” demiştir. Yine bir okul müdürü, “Alt çalışma ekiplerinin belirledikleri hedefler var” derken; bir başkası “İhtiyaç analizi yapıyoruz, ona göre alt çalışma ekipleri kuruyoruz” demiş, bir diğeri ise konuyu özetler nitelikte “Milli Eğitimin temel amaçları doğrultusunda eğitim-öğretim yapılıyor” ifadesini kullanmıştır.

Hedef belirlemede, hedef belirleyen okulun bir bütün olarak hareket ettiği gözlenmemektedir. Üç müdür yardımcısı, okulun hedeflerinin OGYE tarafından saptandığını ifade etmiştir. Bir müdür yardımcısı, “İhtiyaç analizinden çıkan sonuçlara göre saptanıyor” derken; bir diğeri, “Kriter ekipleri, kendi alanlarında hedeflerini belirliyorlar; mesela okulda iletişim problemi varsa iletişimle ilgili hedefler belirleniyor” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğuna göre, okullarında okul gelişimi için hedefler saptanmaktadır. Hedeflerin belirlenmesinin genellikle OGYE’de konuşulduğu, ancak hedeflerin belirlenip yazılmasının çoğunlukla projeden sorumlu müdür yardımcısı ve OGYE’de görevli bir iki öğretmen tarafından yapıldığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, her dört öğretmenden birine göre okulun hedefleri saptanmamaktadır. Öğretmenlerin okulun hedeflerinin saptanmasına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“OGYE tarafından saptanması gerekiyor ama ... Bugün benim işim var, yarın onun işi var, herkesin bir işi çıkıyor, yapılması gereken iş ortada kalıyor...” “Hedefler saptandı, H. Hanım tarafından tabii ki.” “B. Bey’le (müdür yardımcısı) ikimiz karşılıklı oturup ‘şu olsun, bu olsun’ yazdık.” “OGYE belirledi, güçlü ve zayıf yönlerimiz tespit edilerek yapıldı. Zayıf yönlerimizi geliştirmeye yönelik hedefler seçildi.” “Okulun ihtiyaçlarına uygun olarak hedefleri tam belirleyemedik. Misyon ve vizyon ifadelerini değiştirdik” “Çeşitli hedefler ortaya kondu ama bunları görevli arkadaş söyledi.” “Okulun bir hedefi yok bana göre, çünkü hedeflerde bir uyuma noktası yok.

Herkesin farklı bir beklentisi var. Çocukların yetiştirilmesine ilişkin, ekonomik beceri kazanmaya ya da davranış kazandırmaya ilişkin çok farklı beklentiler var... Ortak hedef belirlemeye, işbirliğine ve uygulamaya yönelik ortak birşey yok.”

Planlama Yapma: Okul müdürlerine göre, okullarında okul gelişim planları yapılmaktadır. Ancak, planlama sürecinin amaca uygun işlediği ve yapılan planların işlevsel olduğu pek söylenemez. Bu konuda bir okul müdürü, “Strateji grupları, kendi alanlarında çalışabileceklerinin stratejik planlarını yapıyor” derken; bir diğeri, “Okulun bahçe duvarı yapıldı... dış cephesi boyandı... kapısı, çatısı değişti” demiştir. Başka bir müdür ise, “Benden önce mutlaka plan yapmışlardır” derken; bir başkası ise, “Üç yıllık stratejik plan yapılıyor” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılara göre, okullarının gelişim planları yapılmıştır. Bu planların nasıl yapıldığına ilişkin olarak bir müdür yardımcısı, “Çalışma gurupları kendilerine göre hedefler belirledi. Bu guruplar stratejik plan ve okul gelişim planındaki hedefler doğrultusunda kuruldu” derken; bir diğeri, “Planlamayı lider öğretmenimiz yapıyor. Lider öğretmenimiz ve OGYE grubu toplanarak yapıyorlar.” demiştir. Başka bir müdür yardımcısı, “Okulun öncelikleri, hedefleri saptandıktan sonra... üç alt grup oluşturuldu. Onların planları birleştirilerek okul gelişim planı ortaya çıktı.” derken; bir diğeri ise, “OGYE, kriter ekiplerinin planlarını alıyor, onları günlere göre dağıtıyor” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okullarında okul gelişim planı yapılmıştır. Buna karşın, bazı öğretmenler, okullarında plan yapılmadığını ya da yapılıp yapılmadığını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, Öztürk’ün (1999) öğretmenlerin % 54,7’sinin okullarında stratejik planın hazırlanıp hazırlanmadığını bilmediği bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Öğretmenlerden bazılarının planlamanın nasıl yapıldığına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Beş yıllık bir planlama yapıldı ...ancak o planlanan şeyler şu ana kadar okulun işleyişinde hiç göz önüne alınmadı.” “Çalışma guruplarından gelen çalışma planı alınıyor ve bunlar birleştirilerek okul gelişim planı oluşturuluyor. ...‘verimli bir şekilde oldu mu?’ dersiniz

bence olmadı. Plan yazıldı, imzalandı, ama çalışmalara gelince pek birşey olmadı.” “B. Bey’le (müdür yardımcısı) yazdıklarımız aynı zamanda plana dönüştürüldü.” “Hedefler var, ama bunları sistematik bir biçimde gerçekleştirecek bir planlama yok. Yani şu dönemde şunu yapacak bir adım çok net bir biçimde yok, uygulanmıyor da.” “...genellikle bir ya da iki kişi yapmak zorunda kalıyor. Ekip olarak çalışılmadığı için ... karşılıklı kırgınlıklar yaşanıyor, sahiplenme de yok.” “Sene başında yaptığımız toplantıda nelerimiz var, nelerimiz yok onların hepsi belirlendi, ona göre de bir plan yapıldı.” “Okul gelişim planı hazırlandı, ama biraz yasak savıcı bir mantıkla oldu. Verilmesi gereken bir rapor vardı, o raporu hazırladık. OGYE gruplarında raporlar alındı, onlardaki eksiklikler giderildi, yeni rapor oluşturuldu.”

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okullarının gelişim planı yapılmıştır. Ancak bu planlar, planlama sürecine uygun bir biçimde yapılmamıştır. Yapılan planların işlevsel planlar olmadığı, planların incelenmesinde sonra da anlaşılmaktadır. İncelenen planlar, okul gelişim planından çok bir etkinlik çizelgesi, takvimi görünümündedir. Bu durum, Arabacı’nın (2002), araştırmasına katılanların yarısından fazlasının MLO’da stratejik planın planlama konusunda eğitim almış uzman kişiler tarafından hazırlandığına, tamamına yakınının stratejik planın hazırlanması aşamasında üniversitedeki uzmanlardan yararlanıldığına inanmadıkları bulgusuyla paralellik göstermektedir.

OGYE’de Kararların Alınması: Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, OGYE’de ortak ve demokratik karar alma mekanizması işlememektedir. Okul müdürlerinden üçü, OGYE’de kararların “OGYE tarafından” alındığını söylerken, bir okul müdürü karar alınıp alınmadığını bilmemekte, ikisi son kararı kendilerinin verdiğini, biri de kararların kağıt üzerinde olduğunu ifade etmektedir. Örneğin, bir okul müdürünün, “İkili öğretim yapıyoruz, kimisinin işi çıkıyor, kimisi..., yani açık konuşmak gerekirse arkadaşlar isteksiz davranıyor. Öğretmenin ekstra çalışma yapması lazım. Zorlama olmadan veya para ödenmeden yapmak istemiyor. Böyle bir sıkıntımız var.” sözleri durumu açıklamaktadır.

Müdür yardımcılara göre, genellikle OGYE’de karar alınmamaktadır. Bununla birlikte, üç müdür yardımcısı, kararların OGYE tarafından alındığını söylerken; iki kişiye göre ise, gerçek karar alınmamakta, sadece neler yapılacağı konuşulmaktadır. Bir müdür yardımcısının aşağıdaki ifadesi, durumu özetlemektedir.

“Kararlar oybirliğiyle alınır, ama gerçekçi kararlar mıdır? Hayır. Çünkü öğretmen arkadaşlar, 15-20 günde bir toplanarak, benim okulun bütçesini bilmez. Onun için genellikle yöneticilerin üzerine yıkılır bu iş. Kırtasiyesini de masrafını da idareci kendi bildiği gibi yapar, kurula sunar onay alır. Yani, grup, bir onay mekanizmasıdır aslında. Çünkü tartışılarak bir yere varılmaz. Çünkü tam olarak toplanmak mümkün değildir. Ancak sene başlarında ve sene sonlarında toplanırız. Yani bu iş, % 90 idareye yıkılır. Öğretmen sadece imza atar, açık açık söyleyeyim yani.”

Öğretmenlerin yarısından daha azı, OGYE’nin toplantı yaptığını söylerken; toplantı yapıldığını söyleyenlerin çoğunluğu ise karar alınmadığını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerin yaklaşık dörtte birine göre, OGYE toplantı yapmamaktadır. Toplantının yapılmadığı yerde karar alınması zaten söz konusu olamaz. Öğretmenlerin OGYE’de karar alınıp alınmadığı ya da kararların nasıl alındığına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Gerçeği konuşursak bir iki kere toplanılıyor, başka da birşey olmuyor... Alınan doğru dürüst karar yok, alınsa da uygulanmıyor.”
 “Karar alınmıyor. Yalnız yapmış olduğumuz faaliyetler sene sonunda bir rapor haline getiriliyor. Geçen sene sunduğumuz raporda yanlış anlamalardan kaynaklanan bazı eksiklikler varmış, bu sene onu düzeltiyoruz.” “OGYE karar alıyor ama ...OGYE ne karar alırsa alsın okul müdürünün onayından geçmek zorunda.” Tartışıyoruz, aldığımız kararlar da yapabileceğimiz şeyler ama gerçekleştirilmedi sorun oluyor, çünkü son kararı biz vermiyoruz, OGYE vermiyor.” “Zaten iki toplantı yapıldı. Bu son toplantıda da karar çıkmadı. Şöyle birşey vardı: Bunlar yürümüyor, biz bu çalışmalarını yürütmek istemiyoruz, bu çalışmalarını yapmayalım. Hatta bununla ilgili, milli eğitime, ‘biz, bu çalışmalarını şu

şu nedenlerle yapmayacağız' diye bir rapor yazalım dendi, bu tabii sıkıntı yaratacaktı, arkadaşlar buna da taraftar olmadı. Eleştirilerle, çalışmalarını istememelerine rağmen böyle gidiyor” “Karardan ziyade, alt grupların çalışmalarını değerlendiriyoruz. Yapılan çalışmaların olumlu ve olumsuz yanlarının değerlendirmesi yapılıyor. OGYE alt grupları misyona, vizyona odaklandırma işi yapıyor.”

Demokratik işleyişe sahip olan bir örgütte alınan kararlardan etkilenen kişilerin bu kararlarda söz sahibi olmaları ve karar alma sürecine katılmaları gerekir. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılmak istemelerine karşın, okul içerisindeki kararlara çok az katıldıkları, okul dışındakilere ise ya hiç katılmadıkları ya da sınırlı ve denetimli bir şekilde katıldıkları (Açıkgöz, 1984) bilinmektedir. Yavuz (2001), yaptığı araştırmada lise yöneticilerinin, okulda öğretmenleri kararlara “çok” düzeyde kattıklarını, öğretmenlerin ise okuldaki kararlara “orta” düzeyde katıldıkları görüşünde olduklarını saptamıştır. Bu bulgu, ilköğretim MLO'larda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerin, OGYE'de ortak ve demokratik karar alma mekanizmasının işlemediği şeklindeki görüşleriyle çelişmektedir.

Kararların Duyurulması: Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, OGYE'nin aldığı kararların duyurulması için özel bir duyuru yöntemi yoktur. Duyurular genellikle sözlü olarak ya da öğretmenler odasında panolara yazılar asılarak yapılmaktadır. Bir okul müdürü, duyuruların nasıl yapıldığına, “bilmiyorum” yanıtını vermiştir. Bir müdür yardımcısı, “Öğretmenlerin kendileri ve müdür törenler sırasında duyuruları yapıyor, zaten törenler sırasında herkes orada oluyor” derken; bir öğretmen ise şu ifadeyi kullanmıştır:

“Özel bir duyuru yöntemi yok. Normalde olması gerekiyordu, hatta onun toplantısını da yaptık, 'arkadaşlara duyuralım, şunu yapalım, bunu yapalım' [dedik] ama olmadı. Yani biz OGYE'de ne yapıyoruz, ne oluyor diye bir öğretmene sorsanız, birşey söyleyemez. Biz OGYE olarak misyonumuzu, vizyonumuzu oluşturduk bunların fotokopilerini okulun her tarafına astık, ama bunun fazlasını herhangi bir öğretmenle paylaştığımızı ben bilmiyorum.”

Alınan Kararların Uygulanması, Uygulamanın Denetlenmesi: Okul müdürlerine göre, genellikle OGYE’de alınan kararlar uygulanmamaktadır. Alınan kararların uygulandığını söyleyen müdürlerin de, uygulamanın ne oranda başarılı olduğuna yönelik açık bir değerlendirme yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bir okul müdürü, “... stratejik grupların kendisi, lideri çalışmalardan sorumlu” derken; bir başkası, “Herkes görevini biliyor” demiş; bir diğeri ise, “Oto kontrol olarak denetleniyor” ifadesini kullanmıştır. Müdürlerin ifadelerinden uygulamaya ilişkin olarak herhangi bir denetimin de yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Müdür yardımcıları, OGYE’de alınan kararların çok az oranda uygulandığı görüşündedirler. Sadece bir müdür yardımcısı büyük oranda uygulandığını ifade etmiştir. Bir müdür yardımcısının. “Yaptığımız her şey kağıt üzerinde, bir kişi yapıyor, yazıyor diğerleri imza atıyor.” sözü duruma özetler niteliktedir.

Öğretmenlere göre de, genellikle OGYE’de alınan kararlar uygulanmamaktadır. Alınan kararların uygulandığını söyleyen öğretmenler de kararların tam olarak uygulanmadığını ifade etmektedirler. Uygulama, okul yönetimi veya denetmenler tarafından denetlenmemektedir. Çok az sayıda öğretmene göre, uygulama OGYE veya alt ekip başkanları tarafından denetlenmektedir. Sadece bir öğretmen, uygulamanın idare tarafından denetlendiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Uygulama konusunda (gülerek) bir görüş birliğine varılıyor. Herkes uyguladığını söylüyor, ama ben kendi adıma uyguladığımı söyleyemem. Denetimi de yok.” “Son iki yıldır uygulamaya çalışıyoruz diyebilirim. Daha önceleri kağıt üstünde kalıyordu. Raporları kağıt üzerinde oluyordu.” “Teorik olarak her şey güzel gidiyor, ama uygulamaya gelince orada problemler var. ...denetim yok.” “OGYE ne karar alırsa alsın okul müdürünün onayından geçmek zorunda. Bence problem de burada. OGYE’nin ekip başkanı okul müdürü, okul müdürü her toplantıya katılmayabilir, ama her kararı bir şekilde uygulamaya sokması lazım. Hiyerarşi olarak OGYE okul müdürüne bağlıysa, o zaman bir yerde tıkanıyor. Ama okul müdürü de o ekibin bir parçasıysa, toplantıya katılıp alınan kararların karar alma aşamasında

değerlendirmesini yapıp ‘bu yapılabilir, bu yapılamaz’ deyip orada çıkan kararları uygulamaya koymasına gerekir. Yoksa siz, OGYE olarak, ne karar alırsanız alın, okul müdürü uygulamaya koymuyor. Bunun için de her zaman bir savunması oluyor.” “işler yürümüyor... birşey yapmadan insanların ikna edilmesi gerekir. Bu sorunu halletmemişler, baştan kaybetmişler. ...çalışmaların iyi yürümesi mümkün değil.”

Başarılı Öğretmeni Ayırt Etme: Okul müdürlerinin başarılı öğretmenleri ödüllendirerek, daha sonraki çalışmalar için güdülemeleri konusunda yeterli ve nesnel bir çalışma yürütmedikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürlerinden bazıları derslere girdiğini, ders denetimi yaptığını söylerken; bir okul müdürü, “Müşteri memnuniyetine bakarım. O sınıfın velisinden öğrencisinden herhangi bir sıkıntı gelmiyorsa, demek ki bu öğretmen müşteri memnuniyetini sağlıyor. Performansını gösteriyor” demiştir. Yine başka bir okul müdürü, “Ders denetimi yapıyorum. Nöbetini aksatmadan yapıyor mu? Derse zamanında giriyor mu? İyi bir aile yaşantısı var mı? Amirleriyle ve velileriyle ilişkileri nasıl? Bunlara bakıyorum” derken, bir diğeri ise, “Öğretmenlerin hepsi de başarılı diyoruz” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılara göre, başarılı öğretmeni ayırt etmede, okul yönetimi tarafından belirli ölçütler kullanılmaktadır. Örneğin, bir müdür yardımcısı;

“Kendine göre bir ölçütü var. Öğretmenin okul içinde öğreneceği mesleğiyle ilgili çalışmaları değil de, öğretmenin sahip olduğu HİE sertifikası kimin çoksa onunla değerlendireceğini söyledi. Bu, tabii okul içinde çok fazla kabul de görmedi. Böyle bir ölçüt oluşturdu, ama kendisi de yanlış yaptığını anladı.”

ifadesini kullanırken; bir diğeri de, “MLO’da aranan özellikler, özellikle teknolojik araç ve gereçlerin kullanımı, öğretmenlerin materyal üretimine katılmasına göre ayırt ediyor” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlere göre, okul yönetimi, öğretmenlerin başarısını ölçmek ve değerlendirmek için ölçüt kullanmamaktadır. Nitekim, bir tek öğretmen bile okul

yönetiminin, başarılı öğretmeni ayırt etmek için ölçüt kullandığını ve adil davrandığını söylememiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Tersi oluyor; çok çalışan değil, az çalışanlar ödüllendiriliyor. Her konuda olduğu gibi yandaşlar daha çok takdir ediliyor” “Nasıl ayırt ediyor onu bilmiyorum. Ölçütü var mı bilmiyorum. Ben müdürün gözünde başarılı mıyım değil miyim onu da bilmiyorum” “Pek ölçütü olduğunu düşünmüyorum. Ödül, ceza pek uygulanmıyor. Öğretmen yapması gerekenleri yapmadığında da birşey söylenmiyor” “Derslerine zamanında giren, derslerini dolu dolu işleyen, çabalayan öğretmenin müdür farkında, ama bunları ayırt etmeye gelince çok da adaletli davranamıyor. Değerlendirme anketinde de müdür, adil ve demokratik görülmedi. 3. bölgedeki müdürler içinde [okul müdürünün] demokratik uygulaması en düşük müdür çıktı. Yani inisiyatif kullanırken sağlıklı kararlar veremiyor” “Ölçütü yok... 7-8 yıldır buradayım okul idaresi çalışan ile çalışmayanı ayırt etmiyor” “Esasında böyle bir nesnel kriter yok. Kafa kol ilişkileriyle eğer siz okul yönetimine yakınsanız iyi oluyorsunuz. ...başka faktörler de devreye giriyor. İşte düşünsel anlamda okul yöneticisine bir anlamda yakınlık veya uzaklık takdire de yansıyor” “Geçen yıl bu okula gelmeme rağmen gerek teftiş raporları sonucu olabilir gerek öznel değerlendirmeleri sonucu olabilir bana aylıkla ödüllendirme geldi. Bunun dışında ilçe milli eğitimden teşekkür geldi. bir öğretim yılı içerisinde öğretmenlik hayatımda görmediğim kadar iltifat gördüm. Ama bunu hangi kıstasa göre yaptı, hangi ölçütü kullandı, o konuda bir bilgim yok.”

Öğretmenlerin ifadelerinden, okul müdürlerinin başarılı öğretmeni nesnel ölçütlerle ayırt etmediği anlaşılmaktadır. Bundan daha da önemlisi, yöneticilerin taraf tuttukları, kendilerine daha yakın olan öğretmenleri başarılı ilan ettikleri şeklinde görüşlerin yoğunlukla ifade edilmesidir. Bu konuda okul yöneticileriyle öğretmenlerin görüşleri, keskin bir biçimde karşıtlık göstermektedir.

Değerlendirme, yönetim sürecinin tüm aşamalarında yer alan bir öge olarak, bütün örgütlerde olduğu gibi, eğitim örgütlerinde de büyük önem taşır. Eğitim

yöneticisi, örgütte yer alan bütün etkinlikleri sürekli değerlendirmek ve değerlendirme sonuçlarına göre yeni stratejiler belirlemek durumundadır. Yönetici değerlendirme yaparken, nesnel ölçütler kullanarak doğru değerlendirmeler yapmalıdır.

Öğretmenlere Çalışmalarından Dolayı Ödül Verme: Okul müdürleri, öğretmenlere yasa ve yönetmeliklere uygun olarak ödül verdiklerini ifade etmektedir. Verilen ödüller daha çok “teşekkür belgesi” ve “maaşla ödüllendirme” şeklinde olmaktadır. Müdürler, bu konuda fazla yapabilecekleri birşey olmadığını ifade etmektedir. Sekiz okul müdüründen yedisi öğretmenlere, “teşekkür belgesi” verdiğini ifade ederken, bir okul müdürü, “Henüz o aşamaya gelmedik, o tür değerlendirme yıl sonunda olur... şifahi olarak öğretmenlerimizi tebrik ediyoruz. Her hafta bir belge vererek bu belgelerin değerini de düşürmek istemiyorum” demektedir. Bir başka müdür de “Ben teşekkür yazısı yazarım, ilçeden, ilden gelir. Maaşla ödüllendirme her okula bir tane verdikleri için, biz iki kişi bildiriyoruz, birisine geliyor... gönlümüzün istediği ödülü verme şansımız yok” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarının büyük çoğunluğuna göre, okul müdürleri öğretmenleri “teşekkür, takdir belgesi ve maaş” ile ödüllendirmektedir. Örneğin, bir müdür yardımcısı, “okul müdürü ve idarecilerin ilçe MEM’e teşekkür takdir belgesi teklifleri oluyor. Ancak verebileceğimiz ödüller bunlar. Yılda bir kez, daha çok sene sonunda veriliyor” derken; bir diğeri, “Ödül konusunda zayıfız... size açıkça söyleyeyim... daha kimseye teşekkür veya takdir belgesi verildiğini duymadım” demiştir. Başka bir müdür yardımcı ise, “En çok belgesi olanı maaşla ödüllendirdi ama birçok arkadaş tepki olarak belgelerini müdüre vermediler” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okul yöneticileri, başarılı gördükleri öğretmenlere ödül vermektedir. Ancak öğretmenlerin bu ödüllerin verilmiş yöntemi hakkında ciddi eleştirilerinin olduğu gözlenmektedir. Verilen ödüllerin nasıl, kime verildiğine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Çalışanlar bir teşvik görmezken, hiçbirşey yapmayan, kendilerine yakın olanlara ödül verildi” “Müdürün inisiyatifine kalmış (...) ne kadar çalışırsanız çalışın görmeyebilir. Geçen yıl bir öğrencim Türkiye derecesi yaptı, ama ben bir teşekkür alamadım. Hasta, hasta

çalıştığım halde alamadım. Müdüre kalmış” “Teşekkür takdir veriyor. Tiyatro oynayan öğrencilere ve öğretmenlere veriyor. Kurslara gidenlere veriyor” “Ödüllendirmeyi katılan seminer sayısına göre yapıyor (...) Ben bunu çok sağlıklı bulmuyorum. Çünkü seminere katılan, seminer süresince derse gelmemekte, o sınıfta ders boş geçmekte. Bu durumda da en çok dersini bırakan... derse girmeyen ödüllendirilmiş oluyor.”

Verilen Ödülün Açıklanması: Okul müdürleri, çoğunlukla ödülleri hangi ölçütlere göre verdiklerini ve niçin ödülü o kişinin aldığını, okul personeline açıkladıklarını ifade etmektedirler. Ancak bazı okul müdürleri, verdikleri ödülü açıkladıklarında, ödül almayan öğretmenlerin “Niçin ben değilim?” biçiminde yakınmaları ve tartışmaları olduğunu ifade etmişlerdir. Bir okul müdürü ise, “henüz ödül vermediğim için, açıklama da söz konusu olmadı” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarının yarısı, verilen ödüllerin neden verildiğine ilişkin herhangi bir açıklama yapılmadığını söylerken; yarısı ise, kısmen de olsa açıklama yapıldığını ifade etmiştir. Örneğin, bir müdür yardımcısı, “Müdürün kendi takdiridir. Velilerin görüşleri alındı, müfettiş raporları göz önüne alındı, ona göre verildi” derken; bir başkası ise, “Kime niçin verdiğini açıklamıyor... Bu, okul yöneticisinin kendi inisiyatifinde olan birşey” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okul müdürleri kime, niçin ödül verdiğini açıklamamaktadır. Öğretmenlerin yalnızca dörtte birine göre, okul müdürü verdiği ödülü açıklamaktadır. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bu konu kırgınlıklara, dargınlıklara neden olabiliyor. Bunun bir kıstası yok” “...kimler teşekkür takdir aldı bilmiyorum. 9 yıllık öğretmenim; şimdiye kadar çalıştığım müdürlerin hepsinin de gizli şekilde teşekkür, takdir belgesi verdiklerini biliyorum... Bu okulda da aynı yaklaşım var” “Sene başında en çok seminere katılanı ödüllendireceğini söylüyor” “Arkadaşlarımızın örnek davranışları ve çalışmalarından dolayı bu ödülü kendilerine veriyorum, biçiminde

açıklıyor” “Zaman zaman veriliyor. Bir de ödül vermek, ayıpmış gibi el altında veriliyor. Mesela dün beni odasına çağırdı, bana teşekkür verdi.”

Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılacağı gibi okul müdürleri verdikleri ödüller konusunda açık davranış sergilememektedir. Açıklığın olmaması, ödüllerin adil olarak ve hak eden kişiye verilmediği kuşkusunu da beraberinde getirmektedir.

Ödüllerin Okulda Yarattığı Hava: Okul müdürlerinin, öğretmenlere verdikleri ödülleri hakkaniyete uygun olarak, gerçekten başarılı olana, hak edene verdikleri konusunda ciddi kuşkular vardır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, verilen ödüller, okulda olumlu bir hava yaratmaktan daha çok, tartışmalara ve kırgınlıklara neden olmaktadır. Örneğin bir okul müdürü, “Ödül alanı tasvip etmiyorlar, bunu bana da söylüyorlar” derken; bir diğeri, “Öğretmen, müdür, şunu kayırıyor, bunu kayırıyor gibi düşünebiliyor” demiştir. Başka bir okul müdürü ise, “Öğretmen, ‘Ben de çalışıyorum’ diyebiliyor” ifadesini kullanmıştır.

Verilen ödüllerin okulda tartışmalara neden olduğunu söyleyen bir müdür yardımcısı, öğretmenler tarafından “Neden biz değiliz, biz çalışmıyor muyuz?” şeklinde söylenmeler olduğunu; bir başkası, “Bizde çalışıyoruz, bize niye verilmiyor?” şeklinde sorgulama yaptıklarını ifade etmiştir.

Bu tartışmalardan öğretmenlerde “müdürlerin ödül vermede adil davranmadığı” görüşünün hakim olduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda da ödüller, güdüleme işlevi görmekten daha çok, kırgınlıklara ve kızgınlıklara sebep olmakta, okuldaki ilişkilere zarar vermektedir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hemen tartışma konusu oluyor. ‘Onun benden ne farkı var?’ ‘O ne yaptı da bunu aldı?’ diyorlar” “Tartışma konusu olmuyor, açıkçası verilen ödüller çok da önemsenmiyor, herhalde ondan” “Tartışma konusu olmuyor çünkü, o ödülü alanın ödülü hak ettiğinin herkes bilincinde. Hak etmeyene ödül vermiyor. O yüzden kimse eleştiri yapamıyor” “İçin için öğretmenler arasında bir rekabet görülüyor, kimisi yağcılık yapıyor ödül alıyor şeklinde eleştiriler oluyor”

Okulda Öğretmenlerin Gruplaşmalarına Müdürlerin Yaklaşımı: Okul yöneticilerine göre, genellikle okullarında öğretmenler arasında gruplaşmalar olmaktadır. Bu gruplaşmalara okul yöneticileri pek sıcak bakmamaktadır. Örneğin, bir okul müdürü, “gruplaşmalar bazen rahatsız edici oluyor” demiştir. Buna karşın, İki müdür yardımcısı, okul yönetiminin gruplaşmaları doğal bulunduğunu söylerken; biri ise, arkadaşlık gruplarının verimliliği arttırabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, okuldaki gruplaşmalar ve yönetimin buna nasıl yaklaştığına ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Okullarda arkadaşlık gruplarına okul yönetimlerinin herhangi bir müdahalesinin söz konusu olmadığı gözlenmektedir. Ancak bazı okullarda, olmaması gereken, öğrencilere özel ders verme gibi çıkar gruplarının olduğu anlaşılmaktadır. Okul yönetimleri, bu tür çıkar gruplarına sıcak bakmamakla birlikte, bu gruplara karşı açık ve caydırıcı eylemler ortaya koymadıkları da görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Fikir, düşünce gruplarına idare karışmıyor” “İdare bu tür gruplaşmaları istemiyor... ama hem arkadaşlık grupları hem de bazı çıkar grupları var... önceleri burada öğrencilere karşılıklı ders verme söz konusuydu ki bunlarla çok uğraşıldı. Mesela aynı sınıfa derse giren Fen Bilgisi öğretmeni ile Sosyal Bilgiler ya da Türkçe, Matematik öğretmeni birbirlerine ‘Sen şu sınıftaki, şu öğrenciyi koru; ben de senin istediğin öğrencileri korurum’ diyor. Bu öğrenciler karşılıklı korunarak okul içerisinde bu şekilde özel ders veriliyordu (...) bir de yönetsel olarak idareciler arasında sorunlar var. Bu yöneticilere taraftar olanlar olmayanlar şeklinde de gruplar oluşmuş bu türde huzursuzluklarda gruplaşmaların açık olarak oluşmasına neden oluyor.” “Bir ara bu okulda gruplaşma bir problemdi, ama bu yıl biraz aşıldı (...) Zaman zaman yemeklerle uygun ortam yaratılmaya kaynaştırılmaya çalışılıyor.” “Gruplar var (...) kaynaştırmaya yönelik herhangi birşey yok. İdare de, bu durum, eğitim öğretime engel oluşturmadığı sürece müdahale etmiyor, ses çıkarmıyor.” “İdarenin öğretmenlerle iletişimi yok. Müdürün hiç öğretmenler odasına geldiğini görmedim. Müdür yardımcısı en fazla iki dakikalık uğrayabiliyor.”

Okul yöneticileri ve öğretmenler, okullarında duygu ve düşünce olarak bir birlerine yakın olan öğretmenlerin farklı gruplar şeklinde ayrıldıkları ifade etmektedir. Ancak bu gruplar kendi içlerinde dayanışma ve işbirliği sergilerken, başka grup veya bireylerle zaman zaman çatışmalar yaşandığı yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin, öğretim kadrolarında yüksek düzeyde birlik ve beraberlik yaratmaya çalıştıkları (Aydın, 1993) bilinmesine karşın, okullarda genellikle birlik ve beraberlik oluşturulamamıştır.

Öğretmen Sendikalarının Okulun İşleyişine Etkisi: Okul müdürlerine göre, eğitim sendikaları ve bu sendikalara üye öğretmenlerin okulun işleyişine pek etkisi yoktur. Bir müdürün, "... sendikalar kanunu yetersiz, üyelerin eğitime katkı yapacak fikirler öne sürmelerine izin vermiyor" sözü durumu özetlemektedir. Bu bulgu, Gemici (2002)'nin, yöneticilerin sendikaların okul geliştirme sürecini etkilemediğini düşünmelerine karşılık, okula yapılacak parasal katkıları sendikaların engellemeye çalıştıkları, ama başarılı olamadıkları bulgusuyla uygunluk göstermektedir.

Müdür yardımcılarının tamamına yakınına göre, sendikaların veya sendika üyesi öğretmenlerin okulun işleyişine etkisi olmamaktadır. Buna karşın, olumsuz etkisi olduğu görüşünde olan müdür yardımcıları olduğu gözlenmektedir. Bu müdür yardımcılarının ifadeleri aşağıdaki gibidir:

"Sendikaların etkisi genellikle negatif oluyor. Sadece öğretmenin özlük haklarında, öğretmen haksızlığa uğradığında tepki gösteriyor, ama eğitim öğretime bir katkıları olmuyor (...) Son zamanlarda atamalarda genellikle iktidar yanlısı sendikaların ön plana çıkarıldığını görüyoruz." "Bir defa bir sendika temsilcisi (Türk Eğitim Sen) okula geldi, bir anlamda bizi tehdit etti. Ramazanda zili on dakika erken çalışıyorduk, bu sendika üyesi bir bayan arkadaşımız bu çalınan zilden de on dakika önce çocukları bırakıp gidiyordu, bunu gören diğer sınıflar da aynısını yapıyordu. Bir gün yine oldu, ben çocukları bahçeden çevirdim. Öğretmen arkadaşına 'Öğretmenim ne oluyor?' dedim ve zili normal saatine ayarlattım. Bunun için bizi sendikaya şikayet etmiş, onlar da bize gözdağı verdiler. (...) [üst] yönetimde istediklerini yaptırabileceklerini söylediler, gittiler. O yıl o öğretmenin tayini çıktı."

Müdür yardımcılarının ifadelerine göre, bazı öğretmen ve sendika temsilcilerinin, genel anlamda, eğitim öğretimden daha çok kendi sendika üyesini koruma yolunda hareket ettikleri ve bu yönde kendilerine güç sağladıkları anlaşılmaktadır. Bu, sendikal anlamda bir çalışmadan daha çok ideolojik bir tavır olmaktadır. Bu görüş, Gemici'nin (2002), "yöneticilerin genel anlamda, sendikaların okul geliştirme sürecini etkilemediğini dile getirirken daha çok sendikalarla ilgili olumsuzlukları dile getirdikleri" bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenler, sendikaların veya sendikalı öğretmenlerin genel olarak okulun işleyişine herhangi bir etkisinin olmadığı veya dikkate değer düzeyde olmadığını ifade etmektedirler. Bu bulgu, Gemici'nin (2002), "öğretmenler, sendikaların genel eğitim politikalarına ilişkin olumlu görüşler ileri sürerken, öğretimin niteliğine ilişkin konularda sendikaların etkisiz ve ilgisiz oldukları" bulgusuyla örtüşmektedir. Buna karşın, öğretmenler, sendikaların hem eğitim ortamının demokratikleşmesini, hem de öğretmenlerin daha özgür davranabilmelerini sağladığı bulgusuyla da çelişmektedir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Sanki var gibi, sendikalı arkadaşlar çalışmalar yapıyorlar, ben üye değilim." "Olumlu etkileri yaşandı. ...terfilerdeki gecikmelere müdahaleleri oldu." "Geçen yıl Türk Eğitim Senliler okula geldi, 'Arkadaşlarımızın üzerine fazla geliyormuşsunuz, biz adamı attırırız ettiririz' gibi konuşmalar yaptılar. Bu tabii ortamı gerdi... Ben sendika üyesi değilim; sendikaların olumlu bir çabasını da pek görmedim." "Ben de sendikalıyım okulun işleyişine bir etkimiz olmuyor." "Okulun önderi konumunda olan Eğitim Sen'li arkadaşlar var. ...ben ve V. hocam işyeri temsilcisi. Okulda yapılacak olan herhangi bir iş varsa ya bize danışılır ya da bizden öneri gider... çok büyük katkımız oluyor."

İlköğretim müfettişleri, MLO teftiş grubunun 1996 yılında oluşturulduğunu ve kağıt üzerinde olduğunu söylemektedir. Müfettişler bu yıla kadar bu grubun hiçbir zaman birlikte çalışmadığını ve farklı teftiş gruplarında çalıştıklarını; bazı yıllarda çalıştıkları grubun bölgesinde MLO olmadığını, bu nedenle de MLO'ların denetiminde fazla bulunamadıklarını dile getirmişlerdir. Yine müfettişler, buldukları çalışma grubunun çalışma bölgesinde MLO olduğu dönemlerde, ancak bu okulları

denetleme şansı bulduklarını; bu dönemlerde de bu okulların idari denetimini yaptıklarını ve bu kısır gözlemlere dayalı olarak değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Müfettişler, bu okulları denetlerken okul gelişim planlarını incelediklerini ve bu planların gerçek bir planlamadan uzak, EARGED tarafından istenen raporları hazırlamak için, denetime yönelik ve kağıt üzerinde, formaliteleri yerine getirmek için yapılmış planlar olduğunu gözlemlediklerini ifade etmektedirler. Müfettişlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İnceliyoruz; kağıt üzerinde var, ama OGYE’lerin herhangi bir dalını alalım, diyelim ki çevreyle ilişkiler, standart, diğer okullarda olduğu gibi müdür, müdür yardımcısı ve belli kişilerden oluşuyor. Esas veli, öğrenci çok fazla yok. ‘Şunları şunları yaptık’ falan [diyorlar ama] pek fazla temele inilip de yapılmıyor.” “...çok fazla bir incelemede bulunamadım. Ancak planlama konusu çok iyi bilinmiyor. Genellikle idarenin başında müdür okulu tek başına yönetmek istiyor (...) Yardımcıları ve öğretmenlerle vizyonu paylaşmayan, görevleri, yetkileri ve eylemleri paylaşma eğilimini oldukça az olarak görüyorum. Böyle olunca da katılım az oluyor, çoğu öğretmenin bundan haberi olmuyor. Dolayısıyla da kağıt üstünde oluyor. Net bir hedef, plan, o yönde bir çalışma görmedim.” “İnceleyebilmek için bu okulları denetleyen MLO müfettişine ihtiyaç var. Çoğu zaman bu okulları MLO müfettişleri denetlemiyor. Bu okulların denetimine MLO müfettişi düşerse inceliyor. Okul gelişim ekiplerinin hepsi göstermelik. Bu okulları denetlerken genellikle yönetimi denetleme görevi bende olmuştur. Benim gördüğüm, formal olarak bütün prosedürler yerine getirilmiş. Belirli dönemlerde raporlar isteniyor, eksiklikler Ankara tarafından anında değerlendiriliyor, eksik varsa tamamlaması için çalışılması ve bunların giderilmesi isteniyor. Onun için müdür yardımcıları bütün raporları eksiksiz yerine getirmiştir. OGYE konusunda soracak olursanız, bunların tamamen hepsi göstermelik. Örneğin öğrenci temsilcisi seçimi için öğrenciyi formal olarak belirliyorlar, OAB için de öyle.” “Okul gelişim planlarına bakıyoruz... ‘OGYE dosyasını getir’ dediğimizde, müdür ya da ilgili arkadaşlarımız

dosyaları önümüze yığıyorlar. Her şey planlanmış, ekipler oluşturulmuş, ancak bunlar hep kağıt üstünde, yani bir yerde denetime yönelik hazırlanmış dosyalar; ha bu uygulamaya belki % 10 yansımıştır.” “...kağıt üstünde, gerçekte yok. Öyle şeyler var ki bakın bir problem belirleniyor, o problem için bir alt çalışma gurubu oluşturuluyor, OGYE çalışmasıyla o problem ortadan kaldırılıyor. Doğal olarak o çalışma gurubunun da ortadan kalkması gerekir; yok öyle birşey. Çünkü o çalışma gurubu o probleme yönelik bir çalışma gurubu değil. Problem ortadan kalkıyor, ama çalışma grubu devam ediyor.” “Okul gelişim planları uygulanmıyor, inanmıyorum, çünkü bununla ilgili öğretmen arkadaşlara yeterince bilgi verilmedi... yaptığımız gözlemlerde şunu gördük; bir kişi bu işi yazıyor, çiziyor; diğerleri imzalıyor. Genel anlamdaki yaklaşımın bu olduğunu gözlemledik.”

İlköğretim MLO’larda, TKY anlayışı benimsenmiştir. İlköğretim müfettişleri MLO modeli yönetim anlayışı denince, yönetimin yetki ve sorumluluklarını paylaşarak okulu tüm personelle birlikte yönetmesini anladıklarını ifade etmektedirler. Müfettişlere göre MLO’lar, bu yönetim modeli anlayışına uygun olarak yönetilmemekte; müdürler kararları tek başlarına vermekte, yetki ve sorumluluklarını paylaşmaya yanaşmamaktadırlar. İlköğretim müfettişlerinin MLO yönetimine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Sanmıyorum. İdareciler genellikle ben merkezli. Yani ‘Ben bilirim, ben tasarlarım ben yaparım’ anlayışına ya da baba anlayışına daha yakınlar. Paylaşıcılık; yani yetkileri, görevleri, sorumlulukları paylaşma anlayışı pek yok. ‘Yetkiler hep bende olsun, kararları hep ben vereyim’ anlayışı önde.” “Hiçbir okulda rastlamadım.” “Hayır kesinlikle yönetilmiyor (...) OGYE’de görevli kişilerin alınan kararlardan hiçbirinin haberi yok, hepsi kağıt üzerinde (...) Ne yazık ki müdürlerimiz elindeki yetkiyi devretmek, paylaşmak istemiyor.” “Bu anlamda MLO’lara yeni anlayışı katamadık, değişmedi, değişmiyor ya da ben onları göremiyorum.” “Yaptığım gözlemlere göre, tam olarak

yapılıyor diyemem, ancak sonradan İ.Ö. Kurumları yönetmeliğinde okul yönetimi maddesinde bir değişiklik oldu. (...) Şimdi ise okul müdürü, tüm personelle birlikte okulu yönetir, diyor (...) bazı okul müdürleri ‘Ben bilirim’ anlayışında, ama açık olan, paylaşımcı olan arkadaşlarımız da var.”

Müfettişlerin ifadelerinden anlaşılacağı gibi, MLO’larda MLO yönetim anlayışı uygulanmamaktadır. Müfettişlere göre okul müdürleri, yetkilerini paylaşmaya yanaşmamakta, okulu tek başına yönetmektedir. Ekip olarak yapıldığı görünen şeyler kağıt üzerinde, gerçekte olmayan şeylerdir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin, Okul Müdürünün Görev, Yetki ve Sorumluluğunu düzenleyen 60. maddesi; “İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir...” (Tebliğler Dergisi, 2003) denmesine karşın, müdürler tek başlarına yönetmeye devam etmektedir.

Formatör öğretmenler, okullarda OGYE’nin oluşumu ve yönetim sürecinin işleyişine ilişkin olarak; OGYE’lerin oluşturulmasında demokratik bir seçim sürecinin yaşanmadığını, öğretmenlerin görev almak istemediklerini, bu yüzden de daha çok yöneticilerin görevlendirmesiyle OGYE’lerin oluşturulduğunu ifade etmektedirler. Formatör öğretmenler de, tıpkı görüşme yapılan yöneticiler ve öğretmenler gibi, OGYE deyince öğretmenlerden söz etmekte; veli, öğrenci ve destek personelinin pek söz etmemektedirler. Bütün bunlar, OGYE’lerin oluşumunun baştan sağlıklı olduğunu göstermektedir. Formatör öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Biz OGYE’nin nasıl olması gerektiğini, nasıl işleyeceğini anlatırız; ama okulun OGYE seçimine karışmayız. O, okulun kendi planlamasıdır. OGYE, demokratik olarak seçilmesi gerekiyor, ama pek çok okulda bu işler, yöneticilerin görevlendirmesi şeklinde oluyor. Her şey yapılıyor ama gerçekte değil kağıt üzerinde. Bizim işimiz rehberlik etmek bize sorulduğunda olması gerekenleri söylüyoruz.” “Seçim anketi diye bir anket hazırladım. OGYE ile ilgili bilgiler var (...) Üç yıldan beri de pek çok okulda bunu uyguluyorum. Bunu doldururken öğretmen bilgilenmiş oluyor, yazıyor. ‘OGYE’de görev almak ister

misiniz?’ dersek ‘hayır’ diyor. ‘Hayır’ dedikten sonra, ‘OGYE’de kimin olmasını istersiniz?’ diyoruz. Kendine göre uygun olan birisini ya da üstüne daha çok gidilebilecek birisini söylüyor. Bu benim için bir çözüm gibi geldi. Öbür türlü idareci kendisi seçiyor, öğretmen rızası olmadan seçiliyor. Bunu öğrenci ile veli açısından da uygulamaya çalışıyorum. Gerçek anlamda bir seçim olmuyor; bu şekilde OGYE’yi de anlatmış oluyorum... MLO’lar bu işi biraz zorla yapıyor gibi algılıyorlar.” OGYE seçim kriterlerinde öncelikle şunlara dikkat ediyoruz: Okul müdürü, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, TKY çalışmasını yürütecek bir öğretmen seçimi, OAB’den en az iki üç veli alıyorum. Okul öğrenci başkanını katıyorum işin içine, yine mutlaka, üç, dört öğretmen düşünüyoruz, bunu da, Öğretmenler kurulunda istekli veya teklif edilenlerin içinden oylamaya tabii tutuluyor, genelde bu yönde gidiyor. Çok fazla seçme yapacak bir durum yok. İstekli olan var, olmayan var. Kişiden kişiye, okuldan okula değişiyor. Seçilip ben yürütmek istemiyorum deyip ayrılmak isteyenler olduğu gibi, önerildiği için kabul edenler de oluyor. Bazıları 3-5 yıldır OGYE’de çalışıyor, kimse değişsin istemiyor, kendisi de değiştirmek istemediği sürece yürütüyor.” “Nasıl seçileceği belli de buna çok az uyuluyor. Seçimle... olması yönetime katılmayı da çağrıştıracak, oluşturacak, düzenleyecek. Bu belki de istenmeyen birşey olabilir. Okulu müdür yönetir anlayışı var (...) 2-3 öğretmen, veliler, OAB’den, sınıf annelerinden, öğrenciler de her sınıftan bir öğrenci gibi seçiliyor. Gerçi görev alacak öğretmen de pek bulunmuyor o yüzden seçilemiyor. Çünkü OGYE’nin okul yönetimine katılması gerçekleşmediği için fazla etkili olmuyor. Yani, ‘okulu OGYE ile birlikte müdür yönetir’ [anlayışı] lafta kalıyor.”

Formatör öğretmenler, okulların yönetiminde müdürlerin tek söz sahibi olduklarını, yetkilerini paylaşmadıklarını ifade etmektedir. Formatör öğretmenlere göre MLO’lar, MLO modeli yönetim anlayışına uygun olarak yönetilmemektedir. Formatör öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“‘Her şeyi müdür bilir’ anlayışı hakim... Okul müdürleri yetkileri ellerinden gidiyor düşüncesiyle, bizimle çalışmak istemiyor; yetkiyi, sorumluluğu paylaşmak istemiyor (...) Yöneticilerin bu yaklaşımları OGYE’nin işlevsiz olmasının en önemli nedeni. Yönetici, veliyle öğrenciyle paylaşma girmiyor, ama raporlarda [var gösteriliyor] oluyor. Velinin okulun işleyişine karışması olumlu karşılanmıyor. Öğrencinin yönetimde söz sahibi olması, anlayışımıza ters geliyor. Hatta ve hatta öğretmenin yönetim işine karışmasına yöneticiler iyi bakmıyorlar... Öğrencinin katılımını kurallar engelliyor (...) veli katılamıyor, katılmıyor. Öğretmen katılamıyor (...) Öğretmen, rapor tutup dosyanın arasına konduğunu gördüğü için, katılmak istemiyor. Yaptığı çalışmanın sonucunu alamıyor. OGYE’ye öğretmenler kurulunda demokratik olarak seçim yapılması gerekiyor ancak ...yönetici ‘Şu şu öğretmen..., şu öğrenci OGYE’ye seçilmiştir’ diyor, o öğrencinin yıl sonunda dahi böyle birşeyden haberi olmuyor. Böyle bir yapılanma var, işte sorun bu.” “...Müdürler yetkilerini paylaşmaya taraftar değiller, sistem de bunu ellerinden almıyor.” “...gerçekleşme oranı düşük. TKY, MLO içinde bir ilkedir. TKY uygulamalarını EARGED yönetim birimlerine indirirken TKY uygulamaları, MLO’nun planlı okul gelişim modelini esas almak zorunda. Yönetim anlayışı yöneticilerin tamamen şahsi durumlarına bağlı (...) her müdür [sayısı] kadar değişik yaklaşım var.” “MLO’larda MLO yönetim anlayışının olduğu söylenemez. (...) okula, ...üstten MEM’den, Ankara’dan gelen bir sürü uygulama, okulun planlı çalışmasını sekteye uğratabiliyor... OGYE çalışmaları bazen göstermelik bazen kağıt üstünde olabiliyor.”

Veliler, okullarının işleyişini genel olarak iyi görmektedirler. Veliler, genelde okullarının temiz olduğunu, ilişkilerin iyi olduğunu ifade etmektedirler. Bununla birlikte kendilerinin okulun çok da içinde olmadıklarını, dışarıdan gözlemledikleri kadarıyla bunun böyle olduğunu, yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunu tam olarak bilmediklerini ifade etmektedirler. Velilerin bu konuda bilgilerinin çok kısır olduğu görülmektedir. Örneğin, “Şu anda bir problem yaşanmıyor” diyen velinin okulunda yöneticiler arasında çok ciddi çatışmalar olduğu,

şikayetler, soruşturmalar ve davaların olduğu, hem yöneticiler hem de öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Velilerin okulun işleyişine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Şu anda bir problem yaşanmıyor. Temizlik yapılıyor, işler yapılıyor. Yalnız müdür yardımcılardan ikisi kadrolu değil, her işin altına ellerini koymuyorlar, beklemedeyiz.” “Bu müdür yeni geldi, bundan önceki müdür de altı ay kadar [önce] ayrı bir müdür vardı. Bu iki müdürden önceki zaman farklı bir yönetim anlayışı vardı yani vurdu duymaz. Ben o zaman kızımı almıştım, ondan sonra tekrar bu okula getirdim. Verilen paraların nereye gittiği belli değildi, yani yedi demek istemiyorum, ama ne yapıldığını bilmiyordum, şüphelerim vardı. Müdür ve öğretmenler kendi aralarına veliyi hiç sokmuyorlardı. Sorunlar çoktu, kapılar kırık vs. müdür ilgilenmedi. Bundan önceki müdür topladı, bu da devam ettiriyor.” “İyi yani, ben dışarıdan gördüğüm, içinde olmadığım için [gördüğüm kadarıyla] sorunları çevreden kaynaklanıyor. İnsanlar okula sahip çıkmıyor, okula zarar veriyorlar. Yoksa okulun içinde çok sorun yok.” “Bence okul güzel işliyor. Biz sonuçta merdivenin en aşağıdaki basamağıyız. İdarecilerin, öğretmenlerin dünyasına giremiyoruz tabii. Onların arasında olanları bilemeyeceğim ama bize göre her şey güzel gidiyor.” “Son derece düzgün işliyor, herkes altını üstünü iyi biliyor.” “Temiz, yakıtı hep yanıyor, kantini temiz.” “Pek iyi değil, yani yönetim olarak bir okulda olması gereken disiplin, temizlik yok.” “Güzel iyi gidiyor bir problem yok.” “Aslında belli bir bürokrasi içerisinde görüyorum. Ama bunlar da hem veliler hem de OAB araya girerek sanırım yıkılıyor.” “Bana göre orta, her açıdan vasat. Mesela etkinliklerden çok yoksul bir okul...”

Öğrenciler, genellikle kendileri öğrenci temsilcisi olmak istediklerini söylerken, bazıları öğretmenlerinin seçtiğini ya da kendisinin haberi olmadan temsilci olarak seçilmiş olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum, öğrenci temsilcisi seçiminin gerçek anlamda seçimler olmadığını, öğretmenlerin uygun gördükleri öğrencileri

seçtikleri ya da seçtirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin nasıl temsilci olduklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kendim istedim, iki aday vardı. Tüm okul oy kullandı, çoğunluk bana oy verdi, seçildim.” “...aday oldum, bir hafta boyunca sahnede arkadaşlarıma konuşmalar yaptım... Oy kullandılar, ben oy çokluğuyla seçildim.” “Kendim istedim, 2-3 gün propaganda yaptık, seçim sandığı konuldu, öğrenciler oy kullandı, ben temsilci seçildim.” “Kendi isteğimle olmadı. 6. sınıfta okul gazetesinde benim adım çıktı, müdür yardımcısıyla konuştum, benim de ismimi almışlar. Ben okul gazetesinde adım çıkınca öğrendim.” “Kendim istedim. Müdür bir kere demişti ‘başbakan siz olabilirsiniz’, ben de düşündüm ‘olabilirim’ diye. Sınıf öğretmeni de zaten sınıfta beni seçmişti. Arkadaşlar da beni seçti oylamayla oldu.” “Ben sınıfta yokken seçilmişim.” “Sınıf arkadaşlarıma sormuşlar, ben teneffüstayken beni seçmişler.” “İl meclisine girmek için seçildim. İl meclisine seçilemedim. OGYE’deydim. Oraya da okuldaki seçimle seçildim.” “Önce sınıfta seçim yapıldı. Sınıfta seçildim, daha sonra sınıf temsilcileri burada kütüphanede okul temsilcisini seçtiler. Kendim de istedim, arkadaşlarım da desteklediler.”

Öğrencilerden kendisi temsilci olmak istediğini söyleyenler, temsilci olarak arkadaşlarının sorunlarını çözmek, bireysel etkinlik ve spor etkinlikleri düzenlemek istediklerini ifade etmektedirler. Öğrencilerin “Niçin temsilci olmak istedin? Amacın neydi?” sorusuna verdikleri yanıtlar aşağıda verilmektedir:

“Arkadaşlarımla sorunlarına çözüm bulmak, sorunları öğretmenlerime iletmek... düşüncesiyle oldum.” “...arkadaşlarımla okula gelme isteği yoktu. Onları okula kazandırmak için, kütüphaneyi değiştirmek, okula yeni etkinlikler kazandırmak falan.” “Yapmak istediğim bazı düşüncelerim vardı, ama pek uygulayamıyorum. Örneğin, öğrencilerle görüşüp onların isteklerini yapmak var ama bunlara olanak yok. Yani bir sınıfa derste konuşmaya gitmeme öğretmenlerim izin vermezler, müdürümüz de izin vermez. Mesela ben

gidip arkadaşlara sormak isterdim ‘Neler istersiniz?’, ‘Neler yapalım?’ diye ama izin vermezler.” “Amacım bireysel etkinlikler, spor falan düzenlemektir.” “Öğretmenler seçti.” “Temsilci olmamdaki esas neden, OGYE’de alınan kararların okulda duyurusunu tam olarak yapabilmek içindi. O görevleri tek bir kişide toplamak istedik, kararların daha çabuk uygulanacağını düşündük. Öneriyi ben götürdüm. Müdür yardımcısı ‘Daha iyi olur’ dedi. OGYE de iki öğrenci temsilcisi var.” “...bütün sınıfların sorunlarını biliyorum. Bunları [bu sorunları] dile getirmek amacıyla küçüklerin de benim yaşadığım sorunları yaşamaması için [temsilci] oldum.” “Amacım eğitim seviyesini yükseltmekti, daha verimli olmaktı ve LGS’yi kazanmak için.”

Öğrenci temsilcisi olan öğrencilerin temsilci olarak pek birşey yapamadıkları, anlaşılmaktadır. Öğrenci temsilcilerinin yapmak istedikleri etkinliklerle ilgili olarak okul yöneticilerinin isteklerine “yaparız, ederiz, bakarız” dedikleri ancak duyarsız kaldıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin, öğrenci temsilcisi olduktan sonra neler yaptıklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Şu anda okuldaki sorunları belirliyorum. Meclis toplandığı zaman bunları genel kurula sunacağım, orada tartışacağız. Ona göre çözüm yolları bulacağız.” “İlk önce öğrencilerin sorunlarını öğreniyorum. Bunları müdüre bildiriyorum. Hep birlikte konuşuyoruz, tartışıyoruz. Bir istek kutusu hazırladık; arkadaşlar isteklerini yazıp atıyorlar... Ayda, haftada bir açıyoruz. Öğrenciler çeşitli etkinliklerin olmasını, bahçenin çiçeklendirilmesini istiyorlar. Biz bunları bir kağıda yazıyoruz.” “Öğrenci olarak hayatımda hiçbir değişiklik olmadı, ama güzel şeyler olacak inşallah. Mesela bir dama, satranç turnuvası düzenlemek isterim, inşallah uygulayabilirim.” “Temsilci olarak aslında görevim yok, fazla birşeyden haberim de yok, kimse birşey de söylemedi bana. Sadece gazetede (okul gazetesi) adım çıktı o kadar. [Ne yazıyordu?] Okul geliştirme öğrenci temsilcisi yazıyordu. Öyle hatırlıyorum.” “İlk önce toplantılar yaptık, öğrenciler olarak eğitim bilim komisyonu kurduk.” “Form doldurduk okuldaki şikayetlerimiz

için, ‘Okulda ne tür sorunlar var?’ diye isimsiz doldurduk.” “Bizi toplantılara çağırdılar; okuldan ne istediğimizi sınıflara söylememizi istediler... I. Dönem toplantı yaptık, ama II. Dönem toplantı yapılmadı.” “Arkadaşlarımla görüşüyorum. Okulla ilgili şikayetleri varsa onları soruyorum. Ne istekleri varsa onları soruyorum. Toplantıda onları öğretmenlere iletiyorum.” “Seçildikten sonra en başta okul meclisini toplamak istedim. Sınıf başkanlarına öneriyi götürdüm. Müdür yardımcısıyla OGYE’de konuştuk, fakat sınıf başkanı arkadaşlar görevlerini yerine getirmediler, o yüzden olmadı. Katılım olmadı, kimse okul meclisine gelmedi. O yüzden de hiçbirşeyi tartışamadık.” “Seçildikten sonra çok fazla birşey yapamadık; yani son zamanlarda hiç toplanmadı kurul.”

Öğrenci temsilcisinin seçiminin gerçek bir seçim olmaktan uzak, öğretmenlerin ya da okul yönetiminin uysal, biraz çalışkan gördükleri öğrencileri temsilci seçtiklerini ya da seçtirdiklerini bir öğrencinin, “Sınıfça öğretmenlerle toplantı yaptık; orada ‘LGS’, ‘Ders nasıl çalışılır?’, ‘Okuldaki davranışlar’ üzerinde konuşuldu. Ben konuşmadım; biraz çekingenim de” sözleri göstermektedir. Konuşmaya çekinen bir öğrencinin, temsil etme yeteneği de her halde tartışmalı olacaktır. Diğer öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi öğrenci temsilciliği işlevsiz ve formalite olarak yapılan bir uygulamadır. Çünkü öğrencilere okul yönetimi tarafından yardımcı olunmadığı, yönlendirilmediği gibi, öğrenciler birşeyler yapmak istediklerinde de engellenmektedirler. Bu nedenle, öğrenci temsilcilerinin hiçbirşey yapamadıkları, ifadelerinden de net bir biçimde görülmektedir.

Öğrenciler genellikle kendi aralarında toplantı yapmadıklarını ifade etmektedirler. Örneğin toplantı yapmadıklarını söyleyen öğrencilerden biri, “Şu ana kadar hiç toplantı yapamadık. Müdür yardımcısı ile konuştum; dönemde iki kez yapılıyormuş, yönetmelik gereği, daha yapmadık.” derken; başka bir öğrenci, “Kendi aramızda toplantı yapamıyoruz. Öğretmenler, müdür ders saatlerinde izin vermiyorlar.” demiştir. Bununla birlikte öğrencilerden bazıları toplantı yaptıklarını, bu toplantıda bazı kararlar aldıklarını ancak değişen hiçbirşeyin olmadığını ifade etmektedirler. “Kendi aramızda toplantı yapıyor musunuz? Yapıyorsanız nerede, nasıl

yapıyorsunuz?” sorusuna toplantı yaptıklarını söyleyen öğrencilerin verdikleri yanıtlardan bazıları şöyledir:

“İlk dönemin son haftasında bir toplantı yaptık. Bütün sınıfların temsilcileri gelmişti. Onlar kendi isteklerini söylediler. Biz de onlara neler yapacağımızı konuşuyoruz. bir sınıf var orada gerçekleştiriyoruz.”
 “Çok toplandık. Bir defa öğretmenler odasında toplandık. Öğretmenler ile başka sınıf temsilcileri de vardı.” “Kendi aramızda iki toplantı yaptık, toplantı salonunda toplantıya Neslihan öğretmen katıldı.” “I. Dönem toplantı yaptık, ama II. Dönem toplantı yapılmadı. OGYE başkanıyla toplantı yaptık.” “Okulda ayda iki üç kez toplantılarımız oldu. Başkan öğretmenimiz var, Fatma hoca, O katılıyor. Sınıf temsilcileri oluyor.” “Toplantı müdürün odasında yaptık; müdür, müdür yardımcısı, birkaç öğretmen vardı. Ne zaman toplanıldığını hatırlamıyorum. Son zamanlarda hiç toplanmadı. Kurul toplandığında kızların da kravat takmasına karar verdik okulun eksiklerinden yapılması gerekenlerden konuştuk, ama hiçbirsey yapılmadı.”

Öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi öğrenci temsilcilerinin seçiminin formaliteden yapılmış olmasının, öğrencilerin temsilci olarak etkinliklerine de yansımaktadır. Sonuç itibariyle okulun işleyişinde öğrencilerin herhangi bir etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerle toplantı yapıldığını söyleyen öğrencilerden biri, “Arkadaşlarımız sınıflarının küçük olduğunu söyledi. Kimisi soyunma odalarının olmadığını söyledi. Ayrıca bazı sınıfların camları kırık, onlar söylendi. Kararlar her zaman alınıyordu da ama hiçbirsey değişmiyor.” derken; başka bir öğrenci ise, “Bazen kararlar aldık, o kararları uygulamaya koyduk. Örneğin; ders düzenini bozan arkadaşların bir liste yapıp üst kurula bildirilmesi, bunların uyarılması, okuldaki düzenin sağlanması amacıyla, temizlik amacıyla çalışmalar” ifadesini kullanmışlardır.

Bu ifadeler, öğrencileri gelecekteki toplumsal yaşama hazırlayacak biçimde toplantıların olmadığı, onlara demokratik davranış ve tutum kazandırmayı içermediği; aksine alınan kararların uygulanmamasıyla onlara hiçbirşeyin değiştirilemeyeceği gibi

olumsuz deneyimler yaşattığı izlenimini uyandırmaktadır. Bu durum, öğrencilere demokratik tutumlar kazandırmaktan daha çok, “Yapacağımızı söylediğimiz bazı şeyleri yapmasak da birşey olmaz” düşüncesini geliştirebilir. Öğrencilerden, aldıkları kararlardan yerine getirilenlere örnek vermeleri istendiğinde örnek gösterememektedirler. Bir öğrenci, “Ayın öğrencisi seçimi yapıldı her sınıfta. Biz sınıfça oy veriyoruz. Sınıfta daha sessiz, daha düzenli ders işlemeye başladık” ifadesini kullanmıştır.

Sadece bir öğrenci, “Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin olduğu herhangi bir toplantıya katıldın mı?” sorusuna, “katıldım” yanıtını vermiştir. Bu öğrenci, “...galiba bir toplantı yaptık. Komisyonlar var; bunlar rapor hazırlıyor, raporlar hazır olunca toplantı istiyoruz. Komisyonların belli konuları var; mesela, ben eğitim komisyonundayım. Okulun eğitim sorunları, çözüm önerileriyle ilgili rapor tuttum” ifadesini kullanmıştır. Öğrencilerin ifadelerinden anlaşılacağı gibi, öğrenciler toplantılara çağrılmamaktadır.

Öğrenciler, “Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden istekleriniz oluyor mu? Oluyorsa, nasıl söylüyorsunuz?” sorusuna; bazı isteklerinin olduğunu ve bunları öğretmenler aracılığıyla ya da doğrudan yöneticilere, ara sıra aktardıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin ifadelerinden bazıları şöyledir:

“Müdür yardımcısına sadece futbol turnuvası yapmak istediğimizi iletebildim. Bir de arkadaşlarla bu ‘tsunamiye’ yardım kampanyası düzenleyecektik. Müdür yardımcılarına gittim, ‘iyi olur’ dediler, ancak bana yardım etmediler. Ben onlardan yardım bekliyordum; çünkü büyük bir iş ben tek başıma yapamam, onlardan yardım çıkmayınca yapamadık.” “Hayır, arkadaşların istekleri olmuyor, ben de gitmiyorum.” “Daha hiç istek olmadı, herkes memnun halinden. Spor olmasını istiyorduk, ama bahçe müsait değil.” “Tabii ki bizim sorunumuz tuvaletlerdi. Sonra bir şirket geldi paralar toplandı şimdi temiz. Başka şeyler de istedik; mesela ‘tiyatro folklor olsun’ dedik, daha olmadı.” “Müdür yardımcısından bir isteğimiz oldu. Kızlara beden eğitimi dersi için soyunma odası istedik, olmadı.” “Müdür yardımcısıyla konuşmadık. Biz OGYE başkanına söylüyorduk, O da

duyuracağını söylüyordu bize. Bu okulda müdür ve müdür yardımcısı öğrencilere karşı biraz soğuk duruyorlar. Gidip onlarla konuşmuyoruz. Korku değil de gidip konuşsak yapar mı, yapmaz mı diye düşünüyoruz.” “OGYE de isteklerimizi dile getiriyoruz. Onların yaptığı tek şey, bu konularda bize izin vermek oluyor.” “Kısmen oluyor, bizim müdürle direk temasımız olmuyor. Ama okulumuzun bazı eksikleri oluyor bunları gidermek için biz öğretmene söylüyoruz, O, okul yöneticilerine söylüyor. Mesela, ...spor salonumuz yok; salon istiyoruz. Burada öğrenciler toplantısında isteklerimiz yazmanımız tarafından yazılı hale getiriliyor, öğretmen tarafından müdüre veriliyor.”

Öğrenciler, isteklerinin yerine getirilmesi konusunda, yöneticilerin pek birşey yapmadıklarını ifade etmektedirler. Örneğin bir öğrenci, “beni dinliyorlar, ama uygulama yok. ‘Olur yapalım’ diyorlar, olmuyor” derken; bir başka öğrenci, “çaba göstereceklerini söylüyorlar” ifadesini kullanmıştır. Bu ifadelerin dışında öğrencilerin isteklerini yöneticilerin dinledikleri ve bunun orada kaldığı anlaşılmaktadır.

Öğrenciler, “Okulunuzda ne tür sorunlar var? Bu sorunlar nasıl çözülebilir?” sorusuna; okullarının bahçesinin dar olduğunu, kantinin yetersiz olduğunu, büyük öğrencilerin teneffüslerde top oynayarak küçük öğrencilere zarar verdiklerini, derslerin boş geçtiğini, disiplin sorunu olduğunu, kaloriferlerin yanmadığını, tuvaletlerin pis olduğunu, soyunma odaları olmadığını, okulun temiz olmadığını, spor etkinlikleri yapılmadığını, çok gürültü olduğunu, derste sürekli konuşulduğunu öğretmenlerin ders düzenini sağlayamadığını ve alınan kararların uygulanmadığını, bazı öğretmenlerle iletişim kuramadıklarını, yöneticilerle aralarında mesafe olduğunu ve sorunlarını aktaramadıklarını, öğrenci temsilcisinin ve öğrenci meclisinin sözde var olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, bu sorunların çözümü için; teneffüslerde top oynamanın önlenebileceği, kantinin büyütülebileceği, disiplini sağlamak gerektiği, temizlik için hizmetli tutulabileceği gibi önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin okullarındaki sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okulumuz iyi, bazı etkinliklerin olmasını istiyoruz.” “Bahçe problemi var. Büyük sınıfların teneffüslerde top oynamaları küçük öğrencilere zarar verebiliyor. Kantin çok küçük, kantin büyütülebilir. Top oynanması önlenemez.” “Bahçemiz dar...” “Disiplin sorunu var. Derslerin boş geçmesi var. Ben yönetici olsam, ilk başta disiplini sağlarım.” “Hava soğuk olduğunda kaloriferler yanmıyordu, ama şimdi hava sıcak kaloriferler yanıyor. Tuvaletler pis. Basit bir şekilde çözülür. Mesela her teneffüste hizmetliler temizleyebilir ama yeterli hizmetli yok. Yani soyunma odası da yaptırabilirlerdi.” “Kaloriferler yanmıyor, okulumuz temiz değil, hizmetli tutulursa çözülür.” “En başta spor etkinliklerinin yapılmaması var, okul bahçesi dar olduğu için. Pek fazla sorunumuz yok sadece alınan kararlar uygulamaya konulmuyor” “Örneğin, biz ders işlerken öğlenci öğrenciler erken geliyorlar koridorda çok gürültü oluyor. Öğrenciler uyarılabilir. Öğretmenlerden bir sorunumuz yok.” “Konuştuklarımız burada kalacak mı? Kimse duymayacak ismini [değil mi?] falan? [hayır, kesinlikle kimse duymayacak bana güvenebilirsin. Söyleyeceklerin aramızda kalacak, ismini kesinlikle kimseye vermeyeceğim...] O zaman, eğitimde bazı aksaklıklar oluyor. Sınıflarımız iyi değil, yani uç noktalarda öğrenciler ya çok çalışkan ya da çok tembel. Çalışkanlar tembelle baskı yapamıyorlar, ortası yok. Derste sürekli konuşuluyor. Öğretmenler de ders düzenini sağlayamıyor, çok fazla bilgi veremiyorlar. Benim istediğim eğitim olanakları burada artık son zamanlarda yok. Yani bazı yöneticilerin ilgisiz kaldığını, artık önem vermediklerini düşünüyorum. Okula yeni öğretmen tayini bile olmuyor. Birkaç öğretmenimiz çok iyi ama geriye kalanı bize yanında konuşamayacağımız şekilde yaklaşıyorlar. Bunları bir öğretmenimize söyledik, O bu sorunu halletmeye çalışıyor. Yöneticilerimize söyleyemiyoruz, çünkü onlarla da aramızda mesafe var. İstesek odalarına girebiliriz de, tepki alırım diye korkuyorum. İdarecilere söylediğimiz şeyi öğretmen istese notumu kırar; bu da benim için çok önemli, onun için susuyoruz. Öğrenci temsilcisi, öğrenci meclisi var da, yani bunlar sözde var, bir yılda bir

kere toplandık. Her ay toplanılsın diye karar verildi ama sonuçta olmadı.”

“Okulunuzda OGYE diye bir ekip var mı?” sorusuna, öğrencilerin yarısı, böyle birşeyin olduğunu duyduklarını ya da var olduğunu söylerken; yarısı da böyle birşeyin varlığını duymadığını ya da olmadığını ifade etmişlerdir.

Okullarında OGYE’nin olduğunu söyleyen öğrencilere, “Bu ekipte kimlerin olduğunu biliyor musun?” sorusu yöneltildiğinde ise öğrenciler, genellikle “Kimler olduğunu bilmiyorum ama var” veya “Kimler olduğunu bilmiyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. OGYE’de kimlerin olduğunu bilen öğrencilerden biri, “Her sınıftan bir iki öğrenci, öğretmenlerden de vardı.” derken; bir diğeri, “Öğrenci temsilcisi, müdür, müdür yardımcısı.” olduğunu; bir başkası ise, “Müdür yardımcısı, öğrenci temsilcisi, öğretmenler, rehber öğretmen, formatör” olduğunu; bir başkası da, “Öğrenci, müdür, müdür yardımcısı, iki üç öğretmen vardı, veli yoktu” şeklinde ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, OGYE’nin yaptığı toplantılara öğrencilerin katılıp katılmadıkları; katıldılarsa, kaç kez katıldıklarına ilişkin olarak genellikle “Şimdiye kadar hiç toplantıya katılmadım. Çağırın olmadı” derken; sadece dört öğrenci toplantılara katıldıklarını ifade etmiştir. Bu öğrenciler, “3-4 kere toplantıya katıldım” , “Üç kez toplantı oldu” , “Şu ana kadar sadece iki toplantıya katılmadım. İki haftada bir toplanılıyor” , “Toplantıya bir kez katıldım başka çağırmadılar” şeklinde ifadeler kullanmışlardır.

OGYE toplantısına katılan öğrencilere, “Toplantıda ne yaptın? Konuştun mu? Neler söyledin?” sorusuna; toplantıya katılan öğrencilerden birisinin ifadesine göre, bu toplantının, bir öğretmen ile öğrencilerin katılımı şeklinde, formaliteden yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu öğrencinin ifadesi şu şekildedir:

“Bu toplantılarda bize form dağıttılar; bu formları doldurduk, ‘Ne istersiniz’ der gibi. Ondan sonrakilerde de işte ‘Neler yapılabilir okulda?’ konuştuk. Birbirimizi tanıdık. İkincisinde ‘Okul için neler gerekli?’ diye sordu öğretmen. Biz de kendi düşüncelerimizi söyledik. Toplantılarda sadece OGYE başkanı öğretmen vardı.”

Toplantıda görüşlerini açıkladığını söyleyen iki öğrenciden biri, “Sorunları ortaya koydum. Son toplantıda müdür geldi, bizi yönlendiren temsilci öğretmen geldi. Okulda teneffüste müzik dinliyoruz, müzik çalıyorlar; ondan bazen arıza oluyor, sınıflarda televizyon var, yayın yok. Söylediklerine göre bu yaz yapacaklarmış.” derken, bir diğeri ise, “Bize de söz verdiler, ama bize birşey de sorulmadı. Kendileri karar aldılar. Biz dinledik yani, böyle baktık [vücut hareketiyle bakış şeklini gösterdi]” şeklinde ifade etmiştir.

Okullarda OGYE’nin oluşturulmasında, hem okul yöneticilerinin hem de öğretmenlerin çok büyük bir isteksizlik içinde oldukları; yönetici, öğretmen, ilköğretim müfettişi ve formatör öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Bu yüzden, OGYE’ler gerçek anlamda bir seçimle oluşturulmamakta; bazı okullarda bir iki kişinin kontrolünde ve tamamen onların istediği kişilerden oluşturulmaktadır.

Yüksek düzeyde başarılı okullarda, müdürler ve öğretmenlerin, destek personelinin takımın parçası olarak hissetmesini sağlamak için çok daha duyarlı oldukları (Fears, 2005) bilinmesine karşın, okullarda OGYE’de destek personeli genellikle bulunmamaktadır. Bunun temel nedeni, okullarda yeterince yardımcı personel olmaması olabilir.

Öğretmenler OGYE’de çoğunlukla görevlendirme şeklinde yer almaktadır. OGYE’de görevli veliler, okul aile birliği başkan ve yöneticilerinden belirlenmekte; çoğu zaman bu kişilerin durumdan haberleri dahi olmamaktadır. Onlara “Sizi OGYE’ye aldık” ya da “Siz okul aile birliği başkanısınız, sizin OGYE’de olmanız gerekiyor” denilmekte ve göstermelik olarak da olsa bazı okullarda iki üç toplantıya çağrılmaktadırlar. Öğrenciler de yöneticiler veya öğretmenlerin uygun gördükleri kişilerden, çoğunlukla sınıflarında uslu ve biraz da çalışkan olanlardan, öğretmenler ve yöneticiler tarafından OGYE’ye seçilmektedir. Veliler gibi öğrenciler de çoğunlukla OGYE’den haberdar olmamaktadır. Hatta, OGYE’de ismi olan öğrencilerden “OGYE” adını duymayanlar bulunmakta ya da adını duyduğunu, ama ne yaptığını bilmediğini ifade etmektedirler. Öğrencilerin de veliler gibi, OGYE’de sadece isimleri yer almakta, herhangi bir etkileri, karara katılmaları söz konusu olmamaktadır.

Okul yöneticilerine göre, her ne kadar isteksizlik olsa da, mümkün olduğu kadarıyla OGYE seçimle oluşturulmaktadır. Öğretmenler, formatör öğretmenler, ilköğretim müfettişleri, öğrenciler ve veliler göre ise, OGYE'ler görevlendirme, rica ya da dolaylı olarak zorlama şeklinde oluşturulmaktadır. Bu şekilde oluşturulmuş bir yapı; sağlıklı değildir, verimli olma şansı da yoktur. Nitekim OGYE'lerin toplanmasında, karar almasında ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır.

Okul yöneticileri, OGYE'nin, genellikle ihtiyaç analizi yaparak okulun güçlü ve zayıf yönlerini, tehditleri ve fırsatları ortaya koyduğunu ifade etmektedirler. Buna karşın öğretmenler, ilköğretim müfettişi ve formatör öğretmenler bunların kağıt üzerinde yapılan şeyler olduğunu söylemektedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, bu çalışmalar kendileri dışında oluşturulan çalışmalardır. Bu çalışmalarda velinin okula katkıda bulunması için veliyle ilişki kurmak amaçlandığı; öğretmenlerin bu durumdan rahatsız olduğu; hep aynı şeyleri söylediklerini ve hiçbirşeyin değişmediğini, bu yüzden de bu işleri yürütmek istemedikleri anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri, öğretmenler, formatör öğretmenler, öğrenciler ve velilere göre, OGYE toplantıları düzenli bir biçimde yapılmamakta; yapıldığında da tüm üyeler ya katılmamakta ya da toplantıya çağırılmamaktadır. OGYE toplantılarına, okul müdürleri genellikle katılmamakta; toplantılar, müdür yardımcılarının sorumluluğunda ve çağırmasıyla yapılmaktadır. OGYE toplantılarının gündemi önceden saptanıp üyelere verilmemekte, dolayısıyla katılanlar da hiçbir hazırlık yapmadan toplantıya katılmaktadırlar. Oysa, Aydın'a (1993) göre, toplantıların yararlı olması ve istenilen sonucun alınması, büyük oranda, toplantıyla ilgili gerekli bilginin ilgili kişilere önceden verilmesine bağlıdır.

Araştırmacının gözlemleri ve formatör öğretmenlerin ifadelerine göre, bazı okullarda formatör öğretmenlerin çabalarıyla OGYE toplantıları, özellikle iyileştirme ekibi toplantıları yapılmaya çalışılmaktadır. Ancak, toplantı yapılamamasının temel nedeni olarak okulların ikili öğretim yapmasından ötürü zaman yokluğu gösterilmektedir. Geraci (1996)'ye göre, karar verme boş zamanlarda yapılabilecek bir iş olamaz. Eğer etkili bir iş ortaya koymak istiyorsak, "bir okul günü" öğretme yükümlülüğü temelinde yeniden düzenlenmelidir. Okullar günlük ders yapma zamanını kendileri belirleyemediği ve toplantı yapmak için ders dışı zaman

yaratamadıkları için, toplantılar gerçekte yapılmamakta ve kağıt üzerinde yapılmış görünmektedir. Bununla birlikte öğretmenlere göre, toplantı yapıldığında hep aynı şeyler konuşulmakta, bir sonuca ulaşılamamakta, OGYE'ler amaca uygun ve verimli bir şekilde çalışmamaktadır.

Okul yöneticileri, açık olduklarını, isteyen herkese okula ilişkin her türlü bilgiyi verdiklerini veya istenildiğinde her türlü bilgiye öğretmen veya velilerin rahatça ulaşabileceğini ifade etmektedirler. Buna karşın öğretmenler, ilköğretim müfettişleri, formatör öğretmenler ve velilere göre, okul müdürleri, okula ilişkin bilgiyi, genellikle kendi istedikleri oranda vermekte, görev ve sorumluluğu paylaşmaya yanaşmamaktadırlar. Araştırmacının gözlemlerine ve görüşme verilerine göre okul yöneticileri, yetki, görev ve sorumluluklarını paylaşmaya yanaşmamakta; buna karşın öğretmenler de genel olarak sorumluluk almaktan kaçınmakta, sadece rutin olarak yapmaları gerektiği kadarını yaparak, görevlerini sürdürmeye çalışmaktadırlar. Bu durumdaki bir okulda, yeni bir program ya da başka bir yeniliğin uygulanarak değişimin sağlanması oldukça güç görünmektedir.

Okul hedeflerinin saptanması ve gelişim planlarının yapılması, OGYE'deki kişilerin seçilmesinde olduğu gibi bir iki kişinin çalışması ve okulların birbirlerinin planlarını çoğunlukla kopya etmesi şeklinde olmaktadır. Hemen hemen bütün okullarda hedefler ve planlar bir iki kişi tarafından yazılmakta, diğer kişiler tarafından da uygun görülerek kabul edilmektedir. Planlar incelendiğinde, OGYE üyelerinin çoğunluğu tarafından imzalanmadığının görülmesi de bu durumu desteklemektedir. Aslında gerçekte olan şudur; özellikle öğretmenler için, "Ben yapmayayım da kim yaparsa yapsın!" Ne yapıldığı önemli değil, çünkü; yapılan çalışmalar benimsenmemiş, dışarıdan gelen bir dayatma, angarya olarak görülmektedir. "Yapılanlar hep aynı şeyler, biz ne söylersek söyleyelim yöneticilerin dediği oluyor. O halde biz kendimizi niçin yoralım" şeklinde bir düşüncenin öğretmenlerde egemen olduğu görülmektedir. Oysa, bir uygulamanın gerçek anlamda katılma sayılabilmesi, karara katılanların, o kararın sorumluluğu ve yükümlülüğü altına girmiş olmalarına ve karara tüm benlikleriyle katılmalarına bağlıdır. Ayrıca, bir örgütsel uygulamada astların kendileriyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili kararların alınmasında etkileyici konumda bulunmaları gerekir (Açıkgöz, 1987).

Okullarda demokratik karar alma mekanizması işlememekte; alınan kararlar alındığı yerde kalmakta, uygulamaya geçmemektedir. Açıkgöz'ün (1984) yaptığı bir araştırmada, öğretmenlerin öğretimle ilgili kararlara, dolaylı olarak ilgili oldukları kararlardan daha çok katıldıklarını, daha çok katılmak istediklerini, daha çok ilgi duyduklarını ve daha yeterli oldukları kanısında olduklarını göstermiştir. Geraci'ye (1996) göre ise, insanlar kendileriyle ilgili konularda karar vermesine izin verilmediği zaman küçülmüş, utandırılmış ve kızgınlık hissederler. Böyle durumlar ise birlikte çalışmak için uygun bir ortam değildir. Ancak, ortak ve demokratik karar alabilmek için, öncelikle ilgili tüm kişilerin katılımıyla toplantı yapılması gerekir. Toplantı yapılmasının gerçekleştirilemediği yerde ortak ve demokratik karar alma mekanizmasının işlemesi de zaten beklenemez.

OGYE'de ara sıra da olsa karar alınmakta ancak bu kararların duyurusu yapılmamakta ve bu kararlar uygulamaya geçmemektedir. Ayrıca, alınan kararların uygulanıp uygulanmadığı da denetlenmemektedir. Okul müdürlerine göre alınan kararlar uygulanmamakta; müdür yardımcılara göre ise çok az oranda uygulanmaktadır. Veliler, işin fazla içinde olmadıklarını ifade ederken; öğretmenler, ilköğretim müfettişleri, formatör öğretmenler ve öğrenciler ise, OGYE'de alınan kararların genellikle uygulanmadığı konusunda birleşmektedirler.

Uygulamanın kağıt üzerinde yapılmış görünmesi ve prosedürlerin yerine getirilmesi üzerinde durulduğu öne çıkmaktadır. Çünkü -kağıt üzerinde de olsa- yapılan çalışmaların rapor haline getirilip sene sonunda üst birimlere gönderilmesi gerekmektedir. Ancak, bu okullarda çalışan öğretmenlerin rapor yazmaktan usandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler çalışmaların izlenmesini ve çabalarının takdir edilmesini istemelerine karşın, bu konuda büyük bir eksiklik olduğu gözlenmektedir. Bu durum, öğretmenleri işlerinden soğutmakta ve iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir. Nitekim, Şahin (1999) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yaptıkları işten ve okul yönetimi ile ilişkilerinden "kısmen" doyumlu oldukları saptanmıştır.

Öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirme ve ödüllendirme konusunda, her müdürün kendine göre ölçütler koyup değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Yani, öğretmenlerin başarılarının belirlenmesinde ve ödüllendirilmesinde nesnel ölçütler

kullanılmamaktadır. Öğretmenler, başarıların belirlenmesi ve ödüllendirmede müdürlerin, genellikle taraf tuttıklarını, kendilerine yakın olanları ödüllendirdiklerini düşünmektedirler. Bu bakımdan, müdürlerin ödülleri öğretmenlere genellikle gizli olarak verdikleri, ödüllerin okulda olumlu bir hava yaratmaktan çok dedikoduya, kırgınlıklara, dargınlıklara neden olduğu anlaşılmaktadır.

Okullarda gruplaşmalar kaçınılmaz olarak yaşanmaktadır. Okul yöneticileri, okuldaki gruplaşmalara pek sıcak bakmadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmenler ise, yöneticilerin arkadaşlık gruplarına herhangi bir müdahalesi söz konusu olmazken; zaman zaman oluşan çıkar gruplarına karşı da herhangi bir etkilerinin olmadığını ifade etmektedirler. Oysa, Öğretmenleri kendi içinde bütünleşmiş bir gruba dönüştürme, okul yöneticilerinin önemli hedeflerinden biri (Aydın, 1993) olmalıdır. Ancak bazı okullarda, okul yöneticileri arasında veya okul müdürü ile öğretmenler arasında, ciddi iletişim kopukluğu ve çatışmaların yaşandığı, hatta bir okulda olayların mahkemelere yansıdığı ve davanın sürdüğü görülmüştür. Bu durum okullarda ki çatışmaların ne kadar boyutlu olduğunu göstermektedir. Tabii ki böyle bir okulda çalışanlar arasında ortak çalışma ve işbirliği beklemek de söz konusu olamaz. Ortak çalışmanın ve işbirliğinin sağlanmadığı böyle bir yapıda, okul geliştirme çalışması ne kadar yapılabilir? Bu durumda hangi modeli oluşturursanız oluşturun, istenilen sonuca ulaşmak mümkün değildir. Çünkü okulda ortak bir anlayışa ulaşmadıkça ve ortak hedefler üzerinde uzlaşıp işbirliği içerisinde çalışmadıkça, paylaşma, yardımlaşma, dayanışma ortamı yaratılmadıkça modelin başarılı olma şansı yoktur.

Eğitim sendikalarının okulun işleyişine pek fazla etkisinin olmadığı konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler birleşmektedir. Halbuki eğitim sendikaları eğitimin yeniden düzenlenmesinde önemli işlevlere sahiptir. Sendikanın desteğini almayan veya sendikaların karşı koyduğu çalışmaların dirençle karşılaşması kaçınılmazdır.

Sonuç olarak, OGYE'nin oluşturulmasında hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerde çok büyük bir isteksizlik olduğu, bu yüzden de OGYE'lerin seçimle istekli kişilerden oluşturulmadığı, düzenli bir biçimde ve tüm üyelerin katılımıyla toplanmadığı; dolayısıyla, demokratik ve katılımcı karar alma mekanizmasının işlemediği, buna karşın ara sıra alınan kararlar olsa da bu kararların etkin bir biçimde

duyurusunun yapılmadığı, alınan kararların uygulanmadığı ve uygulamanın denetlenmediği saptanmıştır. Ayrıca okul gelişim planı yapmak için OGYE üyelerinin okula ilişkin bilgilere tam olarak ulaşmadıkları ya da ulaşmada sıkıntı çektikleri anlaşılmaktadır. Okulun hedeflerinin belirlenmesi ve okul gelişim planının yapılmasının çoğunlukla bir iki kişi tarafından yapıldığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin çalışan öğretmenleri ödüllendirme yerine, kendilerine yakın olan kişileri daha çok ödüllendirdikleri, verdikleri ödüllerin okulda çeşitli sorunlar yarattığı; tartışmalara, dedikoduya ve kırgınlıklara sebep olduğu saptanmıştır. Okullarda çeşitli gruplaşmaların olduğu, yöneticilerin bu grupları etkin bir biçimde yönlendiremedikleri, bu anlamda sendikalı öğretmen grubundan da yararlanamadıkları görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi, “İlköğretim MLO’da “okul iklimi” yöneticiler, öğretmenler, veliler ve ilköğretim müfettişlerine göre nasıldır?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ilişkin veriler yönetici, öğretmen, veli ve ilköğretim müfettişlerinden görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu veriler ve ulaşılan sonuçlar; “ortam”, “güven”, “hoşgörü” ve “bağlılık” başlıkları altında verilmektedir.

Ortam

Bir okulun iklimi, onun ayırt edici özelliklerinden biridir. Okul müdürlerinin yarısı okullarının ortamını, “rahat, sıcak, samimi, yenileşmeye açık, ılıman, dayanışma kaynaşma içinde” gibi olumlu kavramlarla ifade ederken; yarısı “düzensiz, gürültülü, sıkıntılı, yeniliğe biraz kapalı” gibi olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Okul müdürleri, okullarında genellikle rahat bir ortamın olduğunu, karşılıklı güvene ve saygıya dayalı ilişkilerin geliştiğini, buna karşın bazı sıkıntıların da yaşandığını ifade etmektedirler. Okul ortamının hazırlayıcısı ve düzenleyicisi olarak müdürlerin bu olumsuz durumu görmeleri düşündürücüdür. Bir okul müdürü, “Okulumuzda gürültülü, sıkıntılı bir ortam var. Ulaşım sıkıntı yaratıyor. (...) 27 yıllık bir öğretmen nöbet defterini imzalamamıştı; onu uyardım, rahatsız oldu.” derken; bir başkası, “İklîmimiz çok güzel diyemem” demiştir. Diğer bir müdür ise, “Ortamımızın çok dinamik olduğu

söylenemez, çünkü buraya tayin olan öğretmenlerin çoğu... merkez okul (...) ekonomik anlamda rahat edebilirim, etütler, dershaneler beni tanıyabilir ... düşüncesiyle geliyor.” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılarının büyük çoğunluğu çalıştıkları okul ortamı için “sıcak” ya da “ılımlı” diyerek, olumlu görmektedir. Bir müdür yardımcısı okulun ortamının yönetimin tutumuna göre değiştiğini ifade ederken, bir diğeri ise okulun ortamını “yorucu ve yıpratıcı” olarak tanımlamıştır.

Öğretmenler okullarının ortamına ilişkin farklı görüşler taşımaktadır. Öğretmenlerin yarısı okullarının ortamını, “sıcak”, “samimi”, “ılıman”, “yeniliklere açık” ve “demokratik” gibi olumlu kavramlarla ifade ederken; yarısı ise, “soğuk”, “sıkıntılı”, “gergin”, “yorucu”, “yıpratıcı”, “gergin”, “yılginlık var”, “düzensiz”, “neşesiz”, “coşkumsuz”, “baskıcı”, “yarışmacı” gibi olumsuz ifadeler kullanmışlardır. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okulumuz şu anda çok sancılı... birisi müdür yardımcısı olmak istiyor. Abisinin şirketi varmış, onun Bakanla ilişkileri iyiymiş... Müdür... onaylamadı, geçici, tepeden geldi, onun için bir huzursuzluk var (...) Sürekli şikayetler ve soruşturmalar var...” “Genelde sıkıntılı..., sıkıcı bir ortam var...” “Parçalı bulutlu, arada sağanak yağışlı gibi birşey, güneşli olmuyor... bir birliktelik oluşturamıyoruz...” “Ortam güzel, dostluk içinde, ilişkiler sıcak... yıkıcı rekabet yok.” “Hareketli yenileşmeye açık, ama girişimde bulunulmuyor. Sıcak samimi buluyorum. İdare zaman zaman baskıcı, ama despot bir hava yok.” “Soğuk, sıkıcı, baskıcı.” “Sıcak samimi. Herkes birbiriyle iyi diyebilirim. Okul küçük olduğu için samimi bir ortam oluşuyor.” “Çok rahat gibi gözüküyor ama... fazla içine girmeden güzel... potansiyelim daha aşağılara çekildiğini hissettim. Ekstra çalışma yaptığınızda bazı arkadaşlar rahatsız oluyorlar.” “Çağdaş, yeniliklere açık, demokratik bir ortam var.” “Çok fazla evrak işinin olduğu, denetimin az olduğu ama öğretmenin gayretli olduğu bir okul. Burada insanlar sadece derse girip çıkıp gidiyorlar. Samimi bir ortamımız yok... Kırk kişiyiz kırkına da sorsanız ‘Buraya isteyerek severek mi geliyorsunuz?’ diye. Hayır,

işimiz olduğu için der.” “Düzensiz bir hava var.” “Görüntüde cıvıl cıvıl, arka plana baktığımızda yılgınlık var.” “Yorucu... yıpratıcı (...) gürültülü. Bir de öğretmenler çok sık değişiyor... geliyor bir yıl sonra gidiyor bu da iklimi olumsuz etkiliyor.” “Zaman zaman gergin. İnsanların çok fazla sevecek gelmediklerini düşünüyorum. Bunun sebepleri gruplaşmalar, öğrencilerle iletişimin iyi olmaması... Genel olarak sıkıntılı bir ortam var.” “Samimi atmosfer çok fazla yok, ama geçen yılki gibi baskı da yok. Geçen yıl bazı öğretmenler öğretmen odasına hiç girmiyordu, olumsuz tartışmalar olmasın diye. Sigara odasındaydılar. O arkadaşlardan bazıları tayin oldu, biraz bunun da etkisi oldu. Bir de idare müdahale etti.... Müdür biraz daha öğretmenler odasına iner oldu. Yine de gruplaşmalar var, ama eskisi gibi herşey ortaya dökülmüyor...” “İyi değil, yani soğuk, ilişkilerimiz kopuk... okul idaresi çalışanla çalışmayanı ayırt etmiyor.” “Arkadaşlar arasında olumsuzluk olmayan ama çok fazla sıcak diyalogların gerçekleşmediği bir iklim. Biraz zorunluluktan bir arada bulunan bir insan grubu, böyle bir iklim var.”

İlköğretim müfettişleri MLO’larda düzenli bir şekilde rehberlik ve denetim çalışması yapmadıkları için, bu okulların iklimini tanımlamaktan daha çok MLO olmayan, okullardan farklarına ilişkin yanıtlar vermişlerdir. Müfettişlerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“...teknoloji farkı var.” “MLO’lar kendilerini biraz özerk hissediyorlar; çünkü devletin katkısı daha fazla (...) Öğretmenleri de kendilerini iyi hissediyorlar gibi geliyor, ama özünde pek bir farklılık yok. Öğretmenin kendisini geliştirme çabası yoksa, A okulu B okulu olmuş pek fark etmiyor.” “İlk zamanlarda gerçekten değişik bir hava vardı. Bütün MLO olan okullar kocaman kocaman tabelalar yazdırdılar ve bütün veliler hücum ettiler... çocuğu bu okullara verme gayreti içinde oldular. Dolayısıyla bu ilk zamanlarda öğretmene yansıdı. Laboratuvar okulunun öğretmenleri de HİE kurslarına alındılar, ama ne yazık ki öğretmenler biraz hayal kırıklığına uğradılar...” “İklimin

başında önce idareyle personel arasındaki ilişki gelir... hiçbir MLO’da hiçbir okul müdürün yetki paylaşımı yaptığını görmedim. Dolayısıyla diğer okullardaki müdür, müdür yardımcısı, öğretmen, hizmetli arasındaki davranışlarda herhangi bir farklılık olmadı.” “Fiziki anlamda biraz farklılık var. Okullarımıza ilk teknoloji, bilgisayar sınıfları bu okullarda oluşturuldu, ancak bilgisayar öğretmeni verilmedi. Yeterince insan desteği sağlanamadı. MLO’lardaki öğretmenlerin tayinleri başka okullara yapıldı. Ancak teknolojiye açık olmayan, teknolojiyi kullanamayan birçok öğretmenin tayini MLO’ya yapıldı. Böyle olunca MLO’lar gerçek amacına uygun olarak çalışmadı.”

İlköğretim müfettişlerine göre, MLO’ların ikliminin diğer okullardan pek bir farkı yoktur. MLO’lar, eğitim araçları bakımından MLO olmayan okullardan farklılık göstermektedir. Öğretim kadrosu ve bu kadronun ilişkileri bakımından diğer okullardan hiçbir farkı yoktur.

Veliler, okullarının iklimini genel olarak “iyi”, “sıcak”, “samimi”, “içten”, “paylaşımçı”, “ılıman” gibi olumlu kavramlarla ifade etmektedir. Bununla birlikte, üç okulun velileri okullarının iklimi için “gürültülü”, “düzensiz”, “gergin” gibi olumsuz kavramlar kullanmaktadırlar. Velilerin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okul çok büyük olduğu için ilköğretim kısmı farklı, burası [6.7.8. sınıfların dersliklerinin olduğu kısım] farklı. Dışarıdan gözlemlediğim kadarıyla iyi. Bazı duyular alıyoruz, mutlaka problemler oluyor. 42 yaşındayım; ilk defa bu okulda mahkemeye tanık olarak gittim. Herkes işte kaçıyor, birlik ruhu yok.” “iyi” “ortamı sıcak, çok sıcak.” “Bazen güzel oluyor bazen geriliyor şimşekler çakıyor. İnsan okulda gezince o gerilimi görebiliyor.” “Herkes bir birine saygılı, gayet sıcak bir ortam. Despot birşey yok, herkes paylaşımçı.” “İlişkiler samimi ve içten” “Gürültülü. Çok baskı yok genelde gevşeklik var. Çocuklarda bir düzensizlik var.” “Sıcak bir ortam var (...) Çok iyi diyalogumuz var... herhangi bir problemimizi gelip okul yetkilileriyle paylaşır ve çözüm bulabiliriz” “İlman desem [gülme] Akdeniz iklimi” “Aile havası var... herkes birbiriyle iyi anlaşıyor, pek bir problem yok.”

Okul müdürü ve öğretmen gruplarının her ikisinin de okul ortamına ilişkin olarak ikiye ayrıldıkları gözlenmektedir. Müdür ve öğretmenlerin yarısı okullarının ortamını olumlu kavramlarla ifade etmekte, yarısı ise, okul ortamı için olumsuz kavramlar kullanmaktadır. Okullarının ortamını olumlu kavramlarla ifade eden müdürler, “rahat”, “sıcak”, “samimi”, “yenileşmeye açık”, “ılıman”, “dayanışma, kaynaşma içinde” derken; benzer şekilde öğretmenler de “sıcak”, “samimi”, “ılıman”, “yeniliklere açık” ve “demokratik” gibi kavramları kullanmaktadır. Okullarının ortamını olumsuz kavramlarla ifade eden müdürler, “düzensiz”, “gürültülü”, “sıkıntılı”, “yeniliğe biraz kapalı” gibi kavramları kullanırken; öğretmenler de “soğuk”, “sıkıntılı”, “gergin”, “yorucu”, “yıpratıcı”, “yılgnlık var”, “düzensiz”, “neşesiz”, “coşkusuz”, “baskıcı”, “yarışmacı” gibi kavramlar kullanmışlardır.

Müdür yardımcıları okullarının ortamını tanımlarken müdür ve öğretmenlerden ayrılmaktadır. Müdür yardımcılarının büyük çoğunluğu, çalıştıkları okulun ortamı için, “sıcak” ya da “ılımlı” diyerek, olumlu görmektedir. Bir müdür yardımcısı, okulun ortamının yönetiminin tutumuna göre değiştiğini ifade ederken; sadece bir müdür yardımcısı, okulun ortamını “yorucu ve yıpratıcı” olarak, olumsuz bir biçimde tanımlamıştır.

Güven

Okuldaki kişilerin, birbirleriyle ilişkilerine ilişkin olarak, okul müdürlerinin yarısı, okullarındaki kişilerin birbirleriyle ilişkilerinin “gayet güzel”, “sıcak”, “samimi” veya “dostça”, “arkadaşça”, “dayanışma içinde” olduğunu söylerken; diğerleri ise, “bencillik”, “çıkarıcılık”, “çekememezlik” ve “dedikodu” olduğunu ifade etmektedir. Bir müdür şu ifadeyi kullanmıştır:

“Öğretmenim bu toplumun bir üyesidir... benim öğretmenim ayrı, mükemmel diyemem... tabii çıkarımı düşünür. Daha fazla kazanç sağlamak için okulu kullanmaya kalkışabiliyor. Biz duyabildiklerimizi, görebildiklerimizi engellemeye çalışıyoruz. Bencilce davrananlar var. Genelde [ilişkiler] aslında sıcaktır ama ekonomik kaygılar ön plana çıktığında, Eeee birazcık da çıkarıcılık var.”

Müdür yardımcılarının çoğunluğu, okullarındaki ilişkileri genelde “sıcak”, “samimi”, “nazik”, “yenileşmeye açık” gibi olumlu kavramlarla ifade etmektedir. Örneğin, bir müdür yardımcısı, “İlişkiler sıcak, kimse kimsenin amiri memuru konumunda değil... Herkes görevini bilir ve yapar. Nazik, kibar, dürüst ve yenileşmeye açıktır. Müdür bey de babacandır.” demiştir. Üç müdür yardımcısı ise ilişkileri, “çıkarıcılık, vurdum duymazlık” gibi olumsuz kavramlarla ifade etmekte ve ilişkilerin kopuk olduğunu söylemektedir. Bir müdür yardımcısı, “genellikle ilişkiler kopuk. İkili öğretim Öğretmenlerin yardımlaşmaları ve dayanışmaları son yıllarda ...pek kalmadı.” derken; bir başkası da “pek sağlıklı değil... yani ne böyle çok soğuk ne de çok sıcak. Bencillik, çıkarıcılık, vurdumduymazlık mevcut” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin çoğunluğu, okullarındaki ilişkileri genel olarak “yüzeysel, günü geçirme ilişkisi, resmi, çıkarıcı, bana neci, vurdum duymaz, sıkıntılı, güvensiz, tedirgin edici, idareyle öğretmenler arasında kopuk” gibi olumsuz kavramlarla ifade etmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin yarıya yakını, okullarındaki ilişkileri genellikle “iyi”, “sıcak”, “samimi”, “içten”, “dürüst”, “dostça”, “arkadaşça”, “nazik” gibi olumlu kavramlarla ifade etmektedir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Menfaat ilişkisi olan insanların birbirleriyle daha samimi olduklarını görüyorum. Birbirlerine öğrenci gönderme gibi.” “Bir çoğu günü geçirme ilişkisi [içinde]. Genelde dedikoducu, vurdum duymaz, bana necilik, çıkarıcılık, içten pazarlık var, çok az sayıda açık ve dürüst olanlar da var.” “Nazik, kibar diyebilirim, samimi diyebilirim ama bu samimiyet derin değil.” “Yüzeysel ilişkiler var... Toplumdaki bütün tipler var burada, ağırlıklı olarak paylaşım yardımlaşma diyebilirim.” “İlişkiler genellikle iyi, sorunlar kendi aralarında halledilmeye çalışılıyor. Bana necilik, içten pazarlık, dedikodu ağır basıyor.” “Gruplara ayrılmış durumda öyle çok diyalog yok, vurdum duymaz tam uyuyor.” “Yardımlaşma, paylaşım var. Çalışmalarımızı arkadaşlarımızla paylaşıyoruz, yeni öğrendiklerimizi birbirimize anlatıyoruz.” “Problemsiz, samimi ilişkiler.” “Öğretmenlerimiz biraz idareden kopuk,

bazı arkadaşlar idareyle pek ilişki kurmuyor... Öğretmen arkadaşlar arasındaki ilişkiler gayet samimi.” “İlişkiler sıcak, herkesin bir birine saygı gösterdiği eğitim için uğraş gösteren bir topluluk. İlişkiler gayet iyi... Ailece pek çoğumuz birbirimizin evine gidip geliyoruz.” “İnsanlar birbirine saygılı, iletişimi iyi, çevreyle veliyle gerçekten olumlu ilişkiler var.” “İlişkiler iyi gibi görünüyor ama pek öyle değil... dedikodu olayı biraz fazla. İnsanlar birbirlerine şeffaf olamıyorlar. Sıradan yüzeysel konular konuşuluyor...” “Herkes kendini bir yerlere getiriyor. Okulda disiplin ya da oto kontrol mekanizması yok.” “Asgari müşterekte buluşuyorlar...” “Genelde ilişkiler yüzeysel. Derin ilişkilere girsem bunun sonucunda yara alabilirim kaygısı var. İyi bir diyalog yok... Tedbiri elden bırakmadan hareket ediyoruz.” “Genel olarak idare ve öğretmenler arasında iletişimde kopukluk var. Nezaket konusunda çok büyük bir eksiklik var.” “Çok büyük kırgınlıklar var... öğrenciler de bu durumdan çok rahatsızlar gürültüden şiddetten kirlilikten.” “Herkes resmi, bir tek şey paylaşılmıyor. Dostluğu, arkadaşlığı bırak yapılacak şeyler de paylaşılmıyor.” “Genelde ilişkiler resmi, kaynaşmış iç içe geçmiş değil.”

Okul ikliminin “güven” boyutunda okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri farklılaştığı gibi, bu üç grubun görüşleri kendi içinde de bütünlük oluşturmamaktadır. Okul müdürlerinin okuldaki ilişkileri olumlu ve olumsuz görme bakımında iki gruba ayrıldıkları gözlenmektedir. Müdürlerin yarısı, okullarındaki kişilerin birbirleriyle ilişkisinin “gayet güzel”, “sıcak”, “samimi” veya “dostça”, “arkadaşça”, “dayanışma içinde” olduğunu söylerken; diğer yarısı ise, “bencilik”, “çıkarıcılık”, “çekememezlik” ve “dedikodu” olduğunu ifade etmiştir.

Müdür yardımcılarının çoğunluğu, okullarındaki ilişkileri, genellikle “sıcak”, “samimi”, “nazik”, “yenileşmeye açık” gibi olumlu kavramlarla ifade etmektedir. Buna karşın üç müdür yardımcısı ise, “çıkarıcılık”, “vurdum duymazlık” gibi olumsuz kavramlar kullanmakta ve ilişkilerin kopuk olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin okuldaki ilişkilere ilişkin görüşleri, müdür ve müdür yardımcılarınınkinden daha olumsuz görünmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğu,

okullarındaki ilişkileri genel olarak “yüzeysel”, “günü geçirme ilişkisi”, “resmi”, “çıkarıcı”, “bana neci”, “vurdum duymaz”, “sıkıntılı”, “güvensiz”, “tedirgin edici”, “idareyle öğretmenler arasında kopuk” gibi olumsuz olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yarısından daha azı, okullarındaki ilişkileri genellikle “iyi”, “sıcak” “samimi”, “içten”, “dürüst”, “dostça”, “arkadaşça” ve “nazik” gibi olumlu tanımlamaktadırlar.

Hoşgörü

Okul müdürleri, okulda farklı görüş ve önerilerin dile getirilmesine ilişkin olarak; genellikle herkesin fikrini rahatça söylediğini, fikrini açıklayanların dinlendiğini, gayet olumlu karşılandığını ve çok kırııcı şeylerin olmadığını ifade etmektedir. Buna karşın müdürlerin yarısı fikirlere göre tavır geliştirildiğini söylerken, bir okul müdürü milli eğitim amaçları dışına çıkılmasına izin vermediklerini söylemekte; bir diğeri ise öğretmenlerle bu gibi durumlarda çatışmalar yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, müdürler her ne kadar okullarında farklı görüşlerin rahatlıkla dile getirildiğini söyleseler de, okullarda farklı fikirlerin dile getirilmesinde sorunlar yaşanmaktadır.

Müdür yardımcılara göre okulda farklı görüşler rahatlıkla dillendirilmekte ve dillendirildiğinde de genellikle olağan karşılanmakta, dinlenmekte ve kırııcı olmayan bir biçimde tartışılmaktadır. Buna karşın olumsuz durumlar da yaşanmaktadır. Örneğin bir müdür yardımcısı, “Eğitim-öğretim açısından öne sürülen fikirler öğretmene yük getiriyorsa soğuk karşılanır. Soyutlanırsınız, farklı görüşleri dile getiremezsiniz bile” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlere göre, çoğunlukla okulda farklı görüş ve öneriler rahatlıkla dile getirilmekte, dile getirildiğinde hoşgörüyle karşılanmakta ve dinlenmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin yaklaşık yarısı okulda farklı görüşlerin dile getirilmediğini veya farklı görüşlerin dile getirilmesine izin verilmediğini, susturulduklarını ya da genellikle karşı çıktığını ve ara sıra hoş olmayan durumların yaşandığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenler arasında güzel, ama idareyle öğretmenler arasında dersiniz kötü...” “Farklı seslere pek kulak asılmaz.” “Genel olarak pasifiz, farklı görüşler dile getirilmiyor.” “Genelde dinlenir ama dikkate alınmaz. Biraz da farklı şeyler dikkate alınmayacağı için pek dile getirilmez. Bana necilik egemen.” “Kimse konuşmuyor, herkes dinler.” “Hoşgörüyü karşılanır.” “Farklı birşey ortaya konmuyor.” “Dinlenir ve değerlendirilir, doğru veya yanlış olsun önem verilir.” “Herkes fikrinin sunabilir, sunuyor da. Kırıcı yıpratıcı tartışmalar, alay etme hiçbir şekilde olmaz.” “Dinlenir, her konuda eleştiri yapılabilir. Ara sıra hoş olmayan durumlar yaşanabiliyor.” “En azından dinleniliyor ama çok fazla yeni şey dile getirmiyoruz, belki de düşünmüyoruz. Varoş okulunda çalışan insanların kafasındaki düşünce; ‘Ben buradaki görevimi tamamlayayım da başka okula gideyim.’ Çok nadiren kırıcı yıpratıcı şeyler olur.” “Artık dile getiriliyor, müdür de eleştirilere biraz daha açık, önceleri sert tepki veriyordu... Alay etmeler olmuyor ama kırıcı tartışmalar oluyor... Birbirimize tahammül etme konusunda önceki yıllara göre daha iyiyiz.” “Genelde bunun yeri burası değil denir.” “Farklı görüş ve öneriler pek ifade edilemiyor... müdür tarafından direkt müdahale, susturma ve bastırma şeklinde karşılanıyor.” “Fikirler, düşünceler, öneriler dedikodu boyutunda. Öğretmenler kurulu toplantılarında, diğer toplantılarda şikayetler dile getirilmiyor dedikodu boyutunda konuşuluyor (...) Sorunu dile getirmede sorunlar var.” “Genellikle dinlenir ve çoğunlukla da takdir görür.” “Düşüncenin doğru olup olmadığına göre değil, önerinin geldiği insan olarak karşı duruşlar gündeme geliyor, söyleyen kişiye göre değerlendirme yapılıyor.” “...getirilen öneri bir yük getiriyorsa genellikle karşı çıkılıyor (...) diyelim ki, bu önerinin getirdiği yükü üstlenecek 2-3 kişi varsa olumlu karşılanıyor.”

Okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin, okulda farklı görüş ve önerilerin dile getirilmesine ilişkin olarak, benzer görüşte oldukları gözlenmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, genellikle okulda farklı görüş ve öneriler

rahatlıkla dile getirilmekte, dile getirildiğinde hoşgörülle karşılanmakta, dinlenmekte ve çok kırıncı durumlar yaşanmamaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun bu olumlu ortak görüşüne karşın; bu görüşte olmayan müdürler, fikirlere göre tavır geliştirdiklerini; milli eğitim amaçları dışına çıkılmasına izin vermediklerini, bu gibi durumlarda öğretmenlerle çatışmalar yaşadıklarını ifade etmektedir. Müdür yardımcıları da bazen olumsuz durumlar yaşandığını; öne sürülen fikirler öğretmene yük getiriyorsa soğuk karşılandığını, dile getirenin soyutlandığını, hatta dile getirilemediğini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin yarıya yakını ise, okulda farklı görüşlerin dile getirilmediğini veya farklı görüşlerin dile getirilmesine izin verilmediğini; susturulduklarını ya da genellikle karşı çıkıldığını ve ara sıra hoş olmayan durumlar yaşandığını ifade etmektedirler. Bu durum, “kapalı iklim” özelliğini çağrıştırmaktadır. Zira kapalı iklimin olduğu okulda; okul müdürü ve öğretmenler ilgisiz ve duyarsız davranış göstermekte, okul müdürünün emredici tutum ve davranışı öne çıkarken, öğretmen de çalışmasını sınırlamakta, işe karşı ilgisiz kalmakta, sorumluluk üstlenmekten ve grup çalışmasına katılmaktan kaçınmaktadır (Celep, 2000: 99).

Bağlılık

Çalıştıkları okula ilişkin duygularına bakıldığında okul müdürlerinin çoğunlukla okullarından memnun ve mutlu olduklarını, okul müdürü olarak okullarıyla gurur duyduklarını ve bunu her yerde dile getirdiklerini ifade etmektedirler. Buna karşın bir okul müdürü kendini yalnız ve terkedilmiş hissettiğini; bir diğeri ise, zaman zaman sıkıntı ve pişmanlık duyduğunu ifade etmektedir.

Müdür yardımcılarının da genellikle çalıştıkları okullardan memnun oldukları ve okullarının adını gururla andıkları gözlenmektedir. Örneğin bir müdür yardımcısı, “gurur duyuyorum. 1989’dan beri buradayım. Bu okul, 1960-75 arasında pek çok İzmir birincisi çıkarmış. Buradan okumuş ABD’de dahi profesörler var.” derken; bir diğeri de, “Böylesine teknolojinin olduğu bir okulda yönetici olmak bana haz veriyor;

güzel, keyif verici birşey. İnsan en azından yaptıklarıyla mutlu oluyor, okulun adını gururla anarım.” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenler, çoğunlukla çalıştıkları okuldan memnun ve mutlu olduklarını ve okullarından çalışmaktan keyif aldıklarını ifade etmektedir. Buna karşın, öğretmenlerin yaklaşık üçte biri okullarında memnun olmadıklarını, beklentilerine yanıt alamadıklarını ve buldukları okula geldikleri için bazen pişmanlık duyduklarını dile getirmektedirler. Yine öğretmenler, çoğunlukla okullarının adını dışarıda gururla andıklarını ifade ederken; yaklaşık üçte biri gururla anacak birşey olmadığını veya nötr hissettiklerinin ifade etmektedir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Geçen yıl tayin istek formunu doldurdum. Samimi olduğum dört beş arkadaş gitmemi istemedi (...) kızdılar formu yırttım. Açıkçası gitmediğime de pişmanım.” “Çok mutlu olduğum söylenemez...” “...verdiğimi alabileceğim bir öğrenci kitlesi var. Bu anlamda bu okulda çalışmaktan keyif alıyorum” “Okulu önceden tanıyordum, okul araç-gereç bakımından zengin, istediklerimi rahatça yapabilirim diye düşünüyordum. Ancak burada çalışmaya başlayınca birçok sorun ortaya çıktı... bazen pişmanlık duyuyorum” “Okulumdan memnunum, bulunduğum ortamdandır, arkadaşlarımdan memnunum.” “Ayrılmak istiyorum.” “Öğretmen olduğum için mutluyum. Bu okulun veya başka bir okulun öğretmeni olmak fark etmiyor.” “14. yılımı çalışıyorum, samimiyetle söylüyorum; en verimli burada çalıştım. Şu anda kendimi mesleğimin doruğunda kabul ediyorum (Bornova, Rehberlik Araştırma Merkezi kurucu müdürlüğüne atandım, yazı bekliyorum) ...ekip çalışmasından, arkadaşlarla ilişkilerde, idarenin rehberliğe bakışından çok mutluyum. Şu anda benim sahip olduğum imkanlar, pek çok merkezi okulun rehberlik servisinde yok. Ben bu okuldaki çalışmalarım ile tanındım.” “Kendimi çok şanslı hissediyorum.” “Çok mutluyum, gelmek için geç kalmışım.” “Bu okulda çalışmaktan memnunum. Ulaşımı kolay, ismi var, bana çok şey kazandırdı.” “Yapabileceklerimin yüzde yirmisini yaptığım için çok üzülüyorum.

Birşey vardır; çok yaparsanız herkesin onu yapması gerektiğinden ötürü istenmiyor. Çevresel koşullar çok etkiliyor. 5. sınıf okutuyorum; bırakın bir kaynak almayı, çocuğu bir sınava sokmak istesem sınav parası yok. Bunları bir yere göndereyim, öyle bir şansları yok. Bazılarının seviyesi çok düşük.” “Nötr hissediyorum; ne olumsuz ne de olumlu. İlk geldiğim yıl çok hevesliydim. Motivasyonum yüksekti, ama zamanla burada çalışmaları çok fazla yapamadığımı, çok fazla destek alamadığımı gördüm... Eski şevkim kalmadı, biraz hayal kırıklığına uğradım. İçimdeki bu ateşi söndürmemek için tayin döneminde tayin isteyeceğim.” “Çok şanslıyım, çalışmaktan zevk alıyorum.” “Özel bir bağlılığım yok, çünkü eğitim öğretimle ilgili gereksinimlerimi kendim karşıladım.” “Mutluyum, 25. yılımda bu okula geldim öğretmenliğe dün başlamış gibiyim.”

Çalıştıkları okula ilişkin duygularına bakıldığında okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğunlukla çalıştıkları okullardan memnun oldukları ve okullarından çalışmaktan keyif aldıkları anlaşılmaktadır. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının, genellikle okullarıyla gurur duydukları ve bunu her yerde dile getirdikleri; öğretmenlerin de çoğunlukla okullarının adını dışarıda gururla andıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin yaklaşık üçte biri gururla anacak birşey olmadığını veya nötr hissettiklerinin ifade etmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin memnuniyetsizliklerine bakıldığında; en çok öğretmenlerin, çalıştıkları okuldan memnun olmadıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri okullarında memnun olmadıklarını, beklentilerine yanıt alamadıklarını, yapmak istediklerini okul yönetiminden destek olmadığı için tam olarak yapamadıklarını, verimli olamadıklarını ve buldukları okula geldikleri için bazen pişmanlık duyduklarını dile getirmektedirler. Bu özellikler kapalı okul iklimi özelliklerini göstermektedir. Çünkü, kapalı okul ikliminin olduğu okulların müdürleri, destekleyici ve esnek olmaktan daha çok engelleyici davranış gösterirler (Celep, 2000). Çalıştıkları okuldan memnun olmayan iki okul müdüründen biri, “kendini yalnız ve terkedilmiş hissettiğini”; diğeri ise, “zaman zaman sıkıntı ve pişmanlık duyduğunu” ifade etmektedir.

Ders Saatleri Dışında Okulda Bulunma: Okul yöneticisi ve öğretmenlerin ders saatleri dışında okulda bulunmalarına ilişkin olarak okul yöneticileri okulların açık olduğu Eylül-Haziran döneminde saat 07:00 ile 18:00 arası çalıştıklarını, bazen Cumartesi günleri de kurslar nedeniyle okulda bulduklarını ifade etmektedir. Bununla birlikte gerektiğinde, ya da personel azlığından dolayı mesai saatleri dışında da okulda bulduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bir müdür yardımcısı, “Sabah en geç saat 8’de okula gelirim akşam gidiş saatim işe göre değişir.” Derken; bir başkası “Tek müdür yardımcısıyım; okulun bütün işleri üzerimde, onun için yetişmek çok zor. Mesai saatleri dışında çok çalıştığım oldu” bir diğeri de “OGYE gittikçe geliyor, ilk yıllarda çok daha iyiydi. Bu yüzden gece bile çalıştığım oldu” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, zorunlu olmadıkça ders saatleri dışında okulda bulunmadıklarını ya da nadiren bulduklarını ifade etmektedir. Beş altı öğretmen ise, işleri olsun olmasın, her zaman okulda olduklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Cumartesi, Pazar günleri bazen teknolojik araçlar nedeniyle çalışmaya geliyorum.” “Mesai saati nedir bilmem, beni saat altıda da burada görebilirsiniz.” “Bazen gelirim, derse hazırlık yaparım.” “Okulda her zaman bulunurum, işim olsun olmasın. Dersime hazırlanırım, idareci arkadaşlara yardımcı olurum.” “Nadiren gelirim.” “Yapmadığım işlerim için erken gelirim, artı idarenin işleri için dersten sonra bir iki saat kalırım.” “Hayır, bulunmam.” “23 Nisan ve 19 Mayıs bayramları öncesinde ekstra çalışmalarımız oluyor, o dönemlerde neredeyse tam gün okuldayım.” “Gerektiğinde toplantılar nedeniyle okulda kalırım.” “Cumartesi bile gelirim, ‘birşeylere yardımcı olabilir miyim?’ diye. Kuşlar var onlara bakarım, bahçeye bakarım.” “Bulunurum. OGYE çalışmalarını ben yürütüyorum, idareye yardım ederim.” İzcilik çalışması yapıyorum, onun için bulunuyorum.” “Mecbur olmadıkça kalmam, avukatlık yapıyorum, zamanım kısıtlı.” “Okulda tam günümü geçiririm. Bilgisayar çalışma odasında eksiklerimi tamamlarım. Derslere hazırlık yaparım. Arkadaşlarla görüş

alış verişinde bulunurum.” “Erken gelirim; idareye yardım ederim, derse hazırlık yaparım, internete girerim.”

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin ders saatleri dışında okulda bulunmalarına bakıldığında; okul yöneticilerinin okulların açık olduğu Eylül-Haziran döneminde günde yaklaşık 10-11 saat okulda buldukları, kurs olduğu dönemlerde kurslar nedeniyle Cumartesi günleri de okulda buldukları anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri, okula adanmadan ötürü değil, zorunlu olarak bu kadar uzun süre okulda kalmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu da zorunlu olmadıkça ders saatleri dışında okulda bulunmadıklarını veya nadiren buldukları ifade ederken; sadece beş, altı öğretmen, işleri olsun olmasın, her zaman okulda olduklarını ifade etmektedir. Bu durum, öğretmenlerin de okula adanmalarının pek olmadığını göstermektedir.

Başka Bir Okulda Çalışma İsteği: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, halen çalıştıkları okuldan başka bir okulda çalışma istekleri olup olmadığına ilişkin olarak; okul müdürlerinin yarısı, başka bir okulda çalışma istekleri olduğunu, üç müdür de emekli olacağını ifade etmiştir. Sadece bir müdürün başka bir okulda çalışma isteği yoktur. Bu müdür, “Ben isteyerek öğretmen olmadım. Tesadüfen olmuşum, isteyerek bu mesleği seçmemişim. Ben iyi bir öğretmen değilim. İdareci olsam kendimi öğretmen olarak sınıfa sokmam [kendini çok iyi yetiştirdiğini ima ediyor] ” ifadesini kullanmıştır. Bu müdür, MLO ile ilgili bilgi ve görgüsünü arttırmak için yurt dışına gönderilmiştir.

Müdür yardımcıları çoğunlukla okullarından memnun olduklarını ve başka bir okulda çalışmak istemediklerini ifade ederken, üç müdür yardımcısı ise başka bir okulda çalışmak istediklerini ifade etmişlerdir. Bir müdür yardımcısı, “Tayin dilekçem sümenin altında; başka okula gitmeyi düşünüyorum (...) buranın huzuru kaçtı” [okulda idareciler arasında anlaşmazlık, şikayetler var, soruşturmalar yaşanıyor]” derken; bir diğeri ise, “Artık müdür olmak istiyorum onun için de başka okula gitmek istiyorum” demiştir. Başka bir müdür yardımcısı da, “Başka okulda çalışmayı düşünüyorum, uzun süredir buradayım. Bir de kötüye gidişi görmek ve engel olamamak insanı üzüyor. Kendimi yenilemek, yeni birşeyler yapmak istiyorum...” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin yarısı, başka bir okulda çalışmayı düşünmediğini ya da şimdilik düşünmediğini söylerken, diğerleri başka bir okulda çalışmayı düşündüğünü ya da emekli olacağını ifade etmektedir. Okul değiştirmeyi düşünen öğretmenler, okullarının huzursuz olduğunu, verimli olamadıklarını, çevre değiştirmek istediklerini ve daha iyi koşullarda çalışmak istediklerini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Evet, değiştirmeyi düşünüyorum. Burası huzursuz.”
 “Düşünmüyorum burada mutluyum.” “Şimdiye kadar hep Anadolu liselerinde çalıştım (...) Bu açıdan... bana yetmiyor. Anadolu lisesinde tekrar çalışmak istiyorum.” “...çevre değiştirmek için düşünüyorum.”
 Şimdilik düşünmüyorum, rahatım, arkadaşlarımı seviyorum, ortamımız çok güzel... evime yakın bir okula gitme şansım olduğunda gitmeyi düşünüyorum.” “...ileride kapalı spor salonu olan bir okulda çalışmayı istiyorum. Ama biraz daha tecrübem olsun, biraz daha kendimi olgunlaştırırım ondan sonra.” “Tabii... evime çok uzak, okula geliş gidiş için her gün üç saat harcıyorum.” “Tayinimi istedim. Öğrenciler yoruyor, proje okulu olması yoruyor.” Düşünmüyorum. Bu okulda göreve başladım burada emekli olacağım.”

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin halen çalıştıkları okuldan başka bir okulda çalışma istekleri olup olmadığına bakıldığında; okul müdürlerinin yarısının başka bir okulda çalışma isteği olduğu, üç müdürün ise artık emekli olmak istediği anlaşılmaktadır. Sadece bir müdürün başka bir okulda çalışma isteği yoktur. Müdür yardımcılarının çoğunlukla okullarından memnun oldukları ve başka bir okulda çalışmak istemedikleri gözlenmekle birlikte, üç müdür yardımcısının başka bir okulda çalışmak istedikleri anlaşılmaktadır. Yine, öğretmenlerin yarısının başka bir okulda çalışmayı düşünmediği ya da şimdilik düşünmediği; buna karşın, diğer yarısının, başka bir okulda çalışmayı düşündüğü veya emekli olmak istediği anlaşılmaktadır.

Başka bir okulda çalışma isteklerinin nedenine bakıldığında; müdür ve müdür yardımcılarının, uzun süre aynı okulda çalıştıkları için yoruldukları, daha iyi bir çevredeki okulda çalışmak istedikleri, kendilerini yenilemek, yeni birşeyler yapmak istedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca müdür yardımcılarının müdür olma istekleri, müdür

ile anlaşamamaları ve çalıştıkları okulda kötüye gidişi gördükleri ancak bu gidişe engel olamadıkları için üzülmelerinin de sebep olduğu gözlenmiştir.

Sonuç olarak, örgütsel gelişmenin oluşabilmesi; örgüt üyelerinin inanç, tutum ve davranışlarının değiştirilmesini, birbirleriyle etkin haberleşmelerinin sağlanmasını ve sorunlarını açıkça tartışabilecekleri ortamın yaratılmasını gerekli kılar. Ayrıca örgüt üyelerinin yardımlaşma ve işbirliği yapmalarını sağlamak, düşünce, duygu ve önerilerini paylaşmalarını sağlamak, örgüt geliştirme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır (Artan, 1997). Bu çerçevede, okul ikliminin “ortam” boyutunda, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yarısı, müdür yardımcılarının çoğunluğu, okullarının ortamını “rahat”, “sıcak”, “samimi”, “yenileşmeye açık”, “ılıman”, “dayanışma kaynaşma içinde” gibi olumlu kavramlarla tanımlamalarına karşın; geriye kalanlar, genel olarak “yüzeysel”, “günü geçirme ilişkisi”, “resmi”, “çıkarıcı”, “bana neci”, “vurdum duymaz”, “sıkıntılı”, “güvensiz”, “tedirgin edici”, “idareyle öğretmenler arasında kopuk”, “düzensiz”, “gürültülü”, “sıkıntılı”, “yeniliğe biraz kapalı” gibi olumsuz kavramlarla tanımlamaktadırlar.

Okul müdürleri ve öğretmenlerin yarısının okullarının ortamını olumsuz tanımlamaları, okulların ortamının eğitim-öğretim için yeterince düzenlenemediğini göstermektedir. Okul ortamının rutin işlerin yerine getirilmesi şeklinde olması, samimiyet ve açıklığın sağlanamadığını göstermektedir. Okul ortamında samimiyet ve açıklığın sağlanması büyük ölçüde okul müdürünün tutum ve davranışı ile öğretmenlerin davranışlarına bağlıdır. Okulda sıcak, samimi ve açık bir ortamın sağlanamaması, çalışanların işlerine güdülenmesinde ciddi engeller oluşturabilir.

Güven duygusunun yokluğu, çalışma ortamındaki ilişkileri, verimliliği ve o ortamı paylaşan herkesin sağlığını olumsuz etkiler (Baltaş, 2001). Güvenli ve güvensiz ortamlarda bireylerin davranışları farklılaşır. İnsanlar, güven duydukları ortamlarda birlikte çalışma arzusunu daha fazla hisseder. Bununla birlikte güven duyulan kişiye yönelik davranışla, güven duyulmayan kişilere yönelik davranışlarda farklılıklar oluşur. Bu çerçevede, okul ikliminin “güven” boyutunda, okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri birbirlerinden farklılık göstermektedir.

Okul müdürlerinin yarısı, müdür yardımcılarının çoğunluğu okullarındaki kişilerin birbirleriyle ilişkisini “sıcak”, “samimi”, “dostça”, “arkadaşça”, “dayanışma içinde”, “nazik”, “yenileşmeye açık” gibi olumlu kavramlarla tanımlamaktadır. Buna karşın, Öğretmenlerin çoğunluğu okullarındaki ilişkileri, genel olarak “yüzeysel”, “günü geçirme ilişkisi”, “resmi”, “çıkarıcı”, “bana neci”, “vurdum duymaz”, “sıkıntılı”, “güvensiz”, “tedirgin edici”, “idareyle öğretmenler arasında kopuk” gibi olumsuz olarak tanımlamaktadırlar. Okullarındaki ilişkileri olumsuz olarak tanımlayan yöneticiler de bu ilişkiler için, “bencillik”, “çıkarıcılık”, “çekememezlik”, “dedikodu” ve “vurdum duymazlık” gibi olumsuz kavramlar kullanmaktadırlar. Bir okulda işbirliğinin ne oranda geliştiğinin belirlenmesinde açıklık ve dürüstlüğün büyük öneme sahip olmasına karşın, okullarda yeterince açık ve dürüst ortamın sağlanamadığı, “güven” ortamının oluşturulamadığı anlaşılmaktadır.

Bu durumda genel olarak okulların açık ve pozitif bir iklime sahip olmadıkları ve okul geliştirmek için yeterince olumlu ortamın oluşturulamadığı söylenebilir. Çünkü, okul personeli arasında “güven, saygı ve paylaşım” olduğunda okul pozitif bir iklime sahiptir. Böyle bir okulda çalışanlar, okullarıyla gurur duymakta ve okulun daha iyi olması için çaba sarf etmektedirler. Güven saygı ve paylaşımın olduğu okullardaki sosyal gruplar, okulun geliştirilmesi için işbirliği yapmakta ve birbirlerine saygı duymaktadırlar (Contine ve Christensen, 1992: 43-45).

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, okuldaki ilişkilere ilişkin olarak, yüksek oranda olumsuzluk belirtmeleri, okullarda ciddi boyutlarda sorunlar yaşandığını göstermektedir. Bu durumun pek çok nedeni olabileceği gibi, okul müdürlerinin yönetici yeterliklerinin, insan ilişkileri boyutunda yetersiz olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin, okullarında insan ilişkilerinde açık ve güven verici bir ortamı sağlayamadıkları görülmektedir. Çünkü “açıklık” ve “güven” insan ilişkilerinde belirleyici rol oynamaktadır. Okulda, insan ilişkileri için açık ve güven verici ortamın sağlanmasında ise okul müdürü sorumludur. Okul müdürünün okuldaki ilişkilerin ve okul ortamının düzenlenmesinde belirleyici rol oynadığına ilişkin alan yazında, ortak bir yaklaşım gözlenmektedir.

Başarılı bir örgütsel değişimi oluşturmada, ortak olan tek etmen ilişkileri geliştirmektir. İlişkiler geliştiğinde okul daha iyi işler, ilişkiler aynı kaldığı ya da

kötüleştığı durumlarda ise, gelişme için gerekli olan zemin kaybolur (Fullan, 2002a). Bu çerçevede, okul ikliminin “hoşgörü” boyutunda, okulda farklı görüş ve önerilerin dile getirilmesinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin benzer görüşte oldukları gözlenmektedir. Yönetici ve öğretmenlere göre genellikle okulda farklı görüş ve öneriler rahatlıkla dile getirilmekte, dile getirildiğinde hoşgörüyle karşılanmakta, dinlenmekte ve çok olumsuz durumlar yaşanmamaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun bu olumlu ortak görüşüne karşın bazı müdürlerin, ifade edilen fikirlere göre tavır geliştirdikleri, bazı fikirlerin dile getirilmesine izin vermedikleri, bu gibi durumlarda öğretmenlerle çatışmalar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Müdür yardımcılarında göre ise, öğretmenler de kendilerine ek yük getiren görüş ve önerileri soğuk karşılamakta, bu türden öneri dile getirenleri soyutlamakta, hatta bu tür önerilerin dile getirilemesine engel olmaktadır. Bu durum, alan yazında kapalı iklim özelliği olarak adlandırılmaktadır. Celep’e (2000: 99) göre, kapalı iklime sahip olan okullarda, öğretmenler ve diğer çalışanlar açıkça sorumluluk almamakta, sadakat ve adanma olmaksızın görev verilmesini beklemektedirler.

Okul ikliminin “bağlılık” boyutunda, okul yöneticileri ve öğretmenler, çoğunlukla çalıştıkları okullardan memnun görünmekte, bulunduğu okulda çalışmaktan keyif almakta ve okullarının adını dışarıda gururla anmaktadır. Bir okulda isteğin, coşkunun ve kendini örgüte adanma duygusunun yaratılmasının çok önemli olduğunun (Aydın, 1992: 259) bilinmesine karşın, öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin, okullarının adını gururla anacak bir şey bulamamaları veya nötr hissetmeleri, okula bağlılık ve adanmanın yeterince oluşturulmadığını göstermektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin memnuniyetsizliklerine bakıldığında, en çok öğretmenlerin çalıştıkları okulda memnun olmadıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin çalıştıkları okullarında memnun olmamaları, beklentilerinin karşılanmamış olması ve buldukları okula geldikleri için bazen pişmanlık duymaları, okullarına bağlanmaları ve kendilerini işlerine adanmalarında ciddi engeller oluşturabilir.

Ders saatleri dışında okulda bulunmalarına bakıldığında; okul yöneticilerinin okulların açık olduğu dönemde günde yaklaşık 10-11 saat okulda bulunmaktadırlar. yine okulda öğrencilere yönelik kurslar olduğunda, Cumartesi günleri de okulda

bulunmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise, zorunlu olmadıkça ders saatleri dışında okulda bulunmadıkları veya nadiren buldukları; sadece beş altı öğretmenin, işleri olsun olmasın, her zaman okulda buldukları anlaşılmaktadır.

Halen çalıştıkları okuldan başka bir okulda çalışma istekleri olup olmadığına bakıldığında; okul müdürleri ve öğretmenlerin yarısının, müdür yardımcılarının yarısından daha azının başka bir okulda çalışmak istedikleri; buna karşın, okul müdürü ve öğretmenlerin yarısının, müdür yardımcılarının ise çoğunluğunun başka bir okulda çalışmayı düşünmedikleri ya da şimdilik düşünmedikleri veya emekli olmak istedikleri anlaşılmaktadır. Yalnızca bir müdürün, başka bir okulda çalışma isteğinin olmadığı görülmektedir. Bu durumda okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yaklaşık yarısının, okullarından ayrılmak istediğini göstermektedir. Böylesine bir durumun olduğu okullarda, yeni projelerin uygulanması, hem çok zor görünmekte hem de uygulamanın başarılı olma olasılığını düşürmektedir.

Başka bir okulda çalışma isteklerinin nedenine bakıldığında; müdür ve müdür yardımcılarının, uzun süre aynı okulda çalıştıkları için yoruldukları, daha iyi bir çevredeki okulda çalışmak istedikleri, kendilerini yenilemek ve yeni birşeyler yapmak istedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca müdür yardımcılarının müdür olma istekleri, müdürle anlaşamamaları ve çalıştıkları okulda kötüye gidişi gördükleri ancak bu kötü gidişe engel olamadıkları için üzülmelelerinin de sebep olduğu gözlenmiştir.

Okul değiştirmeyi düşünen öğretmenlerin, okullarında huzursuzluk yaşanması, verimli çalışamamaları, çevre değiştirme ya da daha iyi koşullarda çalışma istekleri veya ulaşım gibi nedenlerle başka okulda çalışmak istemektedirler. Gerek okul müdürü, gerek müdür yardımcısı gerekse öğretmenlerin çalıştıkları okuldan ayrılarak başka okulda çalışma isteklerinin başka bir sebebi de, okullarında huzurlu bir ortamın olmaması, anlaşmazlık, şikayet ve soruşturmaların yaşanmasıdır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul değiştirme istekleri ve okul değiştirmelerin yoğun yaşanması, yönetici ve öğretmenlerin işlerine yeterince güdülenmelerini engelleyebilir. Özellikle yöneticilerin yer değiştirmeleri okulun hedef belirlemede ve uzun süreli stratejiler ortaya koyarak belirlenen hedeflere ulaşmasında ciddi engeller oluşturabilir. Bununla birlikte, bir iş yerinde çalışma

güdüsünü ve arzusunu kaybetmiş kişilerin başka bir iş yerine geçmeleri, onların işlerine yeniden daha büyük bir istekle sarılmalarına ve daha verimli olmalarına da sebep olabilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “İlköğretim MLO’da “öğretmen geliştirme”ye ilişkin olarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri nasıldır?” biçiminde oluşturulmuştu. Bu alt probleme ilişkin veriler yönetici, öğretmen ve ilköğretim müfettişlerinden görüşme yoluyla toplanmış, ayrıca görüşmeci tarafından, öğretmen çalışma odalarında ve öğretmenler odasında gözlem yapılmıştır.

Bu alt probleme ilişkin veriler ve bu verilere dayalı olarak ulaşılan sonuçlar; mesleki işbirliği, destek, MLO standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olma, okulun eğitim teknolojisinin MLO standartlarını karşılama durumu, teknolojinin kullanılması, okul-üniversite işbirliği, hizmet içi eğitim, alınan HİE’nin öğretmenlerin durumunda oluşturduğu değişiklik, hizmet içi eğitim alma isteği, katıldıkları HİE kursları ile HİE kurslarına katılma şekli başlıkları altında verilmektedir.

Mesleki İşbirliği

Öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmalarını sağlamak için okul yönetimi tarafından nelerin yapıldığına ilişkin olarak, okul müdürlerinin genellikle hiçbirşey yapmadığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bir okul müdürü, “İngilizce ve beden eğitimi öğretmenlerine ayrı odalar tahsis ettik” derken; bir diğeri de, “Maddi açıdan bir sorun varsa sonuna kadar destek veriyoruz. Bir alet mi kitap mı alınacak destek veriyoruz” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılara göre öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmaları konusunda okul yönetimi tarafından hiçbirşey yapılmamaktadır. Örneğin bir müdür yardımcısı, “üretkenlik durdu, herşeyi hazır bekler hale geldik. Gelen teknolojiye sahip çıkmıyoruz... hiçbir sosyal etkinlik olmuyor... sadece zümre toplantıları yapılıyor” derken; bir diğeri ise, “zümreler zaten yapılması gereken rutin şey. Onun

dışında da yapılan birşey yok. Zaten okul yönetiminin birşeyler yapması da yetmiyor. Öğretmenin yenileşmeye açık olması gerekiyor. Ama öğretmen ben bilirim havasında olunca, çok fazla müdahale de edilemiyor” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlere göre, öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmalarını sağlamak için okul yönetimi tarafından pek birşey yapılmamaktadır. Sadece dört öğretmen, müdürlerinin “Birbirlerinizin derslerine girin” biçiminde öneride bulunduğunu söylemektedir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hiçbirşey yapmıyor.” “Okul yönetimi bu konuda birşey yapmıyor. Açık konuşayım, okul yönetimi bu konuda ne yapacağını da bilmiyor. Sadece zümre toplantılarıyla kalıyor. Başka bir işbirliğimiz yok, Öğretmenlerimiz (...) teknolojiye uyamadılar, bilimin gelişmesine uyamadılar, kendilerini yenileyemiyorlar.” “Müdürümüz işbirliği içinde olmamızı çok istiyor. ‘Birbirinizin derslerini izleyin; dışarıda konuşmak farklıdır, sınıfta izlemek farklıdır’ diyor. Bunun çok da fazla hayata geçtiğini sanmıyorum.” “OGYE den dolayı ekip çalışması var. Zümreler var, ama öyle çok da güzel yapıldığı söylenemez, bir araya gelip de yapılan birşey değil, kağıt üzerinde.” “Hiçbirşey yapmıyor.” “Yöneticilerimizin bu tür işleri yürütme konusunda çoğunluğu yeterli değil... böyle bir yetenekleri yok, ama iyi niyetleri var. Örneğin bana diyor ki ‘Hocam sen bu işlerden anlıyorsun, iyi yapıyorsun, sen yürüt önündeki engelleri ben kaldırayım.’ Ama yetkisi söz konusu olduğunda duruyoruz.”

Öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmalarını sağlamak için okul yöneticileri tarafından genellikle hiçbirşey yapılmadığı konusunda yönetici ve öğretmenlerin ifadeleri ortaklaşmaktadır. Bununla birlikte, iki okul müdüründen birinin, öğretmenlerin istedikleri ders aracını veya kitabını aldıracağı; bir diğerrinin ise, İngilizce ve Beden Eğitimi öğretmenlerine ayrı odalar tahsis ettiği anlaşılmaktadır. Sadece dört öğretmenin ifadelerinde ise, müdürlerinin birbirlerinin derslerine girmeleri için öneride bulunduğu anlaşılmaktadır.

Destek

Öğretmenlerin, öğretim materyallerini geliştirmelerini sağlamak için okul yönetimi tarafından neler yapıldığına ilişkin olarak, bir okul müdürü öğretmenin öğretim materyallerini geliştirmelerini sağlamak için araç-gereç sağladıklarını; bir diğeri ise mekanı hazırladıklarını ve öğretmenleri yönlendirdiklerini ifade etmektedir. Buna karşın dört okul müdürü okullarında her türlü araç-gereç olduğu için, iki okul müdürü ise yer olmadığı gerekçesiyle herhangi birşey yapmadıklarını ifade etmektedir. Okul müdürleri sarf malzemelerini sağlamaya çalıştıklarını, ancak tümüyle karşılamaya güçlerinin yetmediğini ifade etmektedirler. Müdürler devletten birşey almadıklarını, okulun ihtiyaçlarını veliden topladıkları bağışlarla karşılamaya çalıştıklarını, bu nedenle de bazı müdürler okullarında fotokopiyi ücretli çekmek zorunda kaldıklarını ifade etmektedir. Bu konuda bir okul müdürü, “...teknolojik araçlarımız var. Öğretmenlerimiz materyal geliştirme kursundan da geçtiği için istedikleri aracı geliştirebilirler.” derken, bir diğeri, “Araç-gereç temin ediyoruz, bilgisayarlarımız, tepegözlerimiz var, projeksiyon makineleri geldi, henüz kuramadık... fotokopiyi ücretle çekiyorum.” demiştir. Bir başkası da, “...ücret hemen hemen yok gibi, toner, kağıt veliden çıkıyor. Fotokopi dışarıda elli bin, okulda yirmi bin ama makinenin parçası gitti mi onu da yapın diyoruz” derken; bir diğeri ise “Fotokopi ücretsiz ve sınırsızdır. Bunun için öğrencilerden katkı payı topluyoruz” ifadesini kullanmıştır.

Daha çok orta-üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okulların müdür yardımcıları, genellikle öğretmenlerin öğretim materyallerini geliştirmeleri için gerekli olan araç-gereçlere sahip olduklarını, ayrıca gereksinim duyulan sarf malzemeleri ve fotokopiyi de ücretsiz sağladıklarını ifade etmektedir. Buna karşın alt sosyoekonomik düzeydeki okulların müdür yardımcıları sarf malzemelerini kısmen karşılayabildiklerini ve fotokopiyi de genellikle ücretli çektiklerinin ifade etmektedir. Müdür yardımcılarının konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Her öğretmen en az dört HİE kursundan geçti. Ekipmanların hepsini kullanmasını öğrendiler. Hazır materyaller çok olduğu için elle hazırlanan materyaller iyice azaldı (...) fotokopiyi ücretli çekiyoruz, yoksa altından kalkamayız.” “Teknoloji bizi tembelleştirdi. Yıllar önce

hazırlanan bir araç aynen kullanılıyor... materyal üretimi olmadığı gibi, var olanların kıymeti de bilinmiyor. Malzeme konusunda hiçbir sıkıntımız yok. Sarf malzemeleri ücretsiz, okul kaynaklarından karşılanıyor.” “Okulda her türlü araç ve gerecimiz var, ama bunlara çok talep yok... fotokopi ücretli çekiliyor.” “Arkadaşlarımızın önüne sınırsız imkan koyuyoruz. Fotokopiyi, interneti, bilgisayarı, kağıdı, asetatı istediği gibi istediği kadar kullanabilirler. Onları destekliyoruz, takıldıklarında yardım ediyoruz.”

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okul yönetimi öğretmenlerin materyal üretimini sağlaması için hiçbirşey yapmamaktadır. Bir okulun öğretmenleri materyal üretimi için okullarında yer veya öğretmen çalışma odası olmadığını söylemiştir. Altı öğretmen malzeme konusunda okullarında sıkıntı olmadığını ifade ederken; iki öğretmen, “Okul yönetimi ‘Her türlü araç gereci kullanabilirsiniz, yani kırıldı döküldü demeyin, bozulan tamir edilir, yeter ki kullanın’ diyor. Yeterli malzeme var. sarf malzemelerini yönetim karşılıyor” ifadesini kullanmıştır. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Materyallerim var sunamıyorum, sunu odası yapmıyorlar, bunun sebebi de yok, teknolojiyle pek haşır neşir olmadıkları için. Görünüşte sarf malzemeleri ücretsiz oluyor, ama sene başında öğrencilerden para toplanıyor... her sınıf iki toner, on top kağıt verdiler, hala onlar kullanılıyor. Adı parasız ama öğrencilerden toplanıyor.” “Araç geliştirmek için... birşey en azından konuşulmadı. Yer yok, sarf malzemeleri ücretli.” “Yapın edin deniliyor, ama bunu sağlayacak birşey yok. Öğretmenleri kaynaştırmak, motive etmek, başarısını dile getirmek yok.” “Okul yönetimi bu konuda hiçbirşey yapmıyor... Yer yok, fotokopi için kayıta her öğrenciden bir top kağıt alınıyor, ayrıca katkı payı topluyoruz, toner alınıyor.” “Maddi olarak bütün imkanlarımız var... velilerimiz yardım açısından çok cömert, hemen hemen her sınıfın vcdsi, tepegözü, bilgisayarı var. Fotokopi öğretmenlere ücretsiz, ama sınıf için çekiyorsa kağıdını kendi veriyorsa ücretsiz, kağıdını vermiyorsa ücret alınıyor.” “Hiçbirşey yapmıyor.

Okulda hem her şey var hem hiçbirşey yok. Data-show, projeksiyon makinesi, tepegözler kullanılmıyor. Öğrenciler çok büyük zarar veriyorlar, ayrıca okulda güvenlik sorunu var, çalınır diye projeksiyonlar kurulmuyor. Fotokopi ücretli 50 TL.[5 yeni kuruş] ” “Projeksiyon makinesinin, tepegözün kullanımını müdür yardımcısı gösterdi.” Okul idaresi istediğimiz her şeyi veriyor, yani kağıt bilgisayar, fotokopi...” “ÖÇÖ sürekli açık, bilgisayarda öğretmenler çalışıyor, bunu sağlıyorlar. Fotokopi sınırsız ve ücretsiz.” “kayıtlar sırasında velilerin bağışları... önemli bir kısmı da zoraki bağış (...) Her türlü sarf malzemesi öğretmen için ücretsiz ve sınırsızdır. Fotokopi, renkli çıktı herkes sıkıntısız alabilir.”

Öğretmenlerin, öğretim materyallerini geliştirmelerini sağlamak için, iki okul müdürü, araç-gereç sağladıklarını, mekanı hazırladıklarını ve öğretmenleri yönlendirdiklerini ifade etmektedirler. Buna karşın, dört okul müdürü okullarında her türlü araç-gereç olduğu için; iki okul müdürünün ise yer olmadığı gerekçesiyle herhangi birşey yapmadıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, okul müdürlerinin sarf malzemelerini sağlamaya çalıştıkları, ancak tümüyle karşılayamadıkları; devletin okulun gereksinimlerini karşılamadığı, bu yüzden gereksinimleri veliden topladıkları bağışlarla karşılamaya çalıştıkları, bazı okullarında fotokopiyi ücretli çekmek zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır.

Orta-üst sosyoekonomik düzeydeki okulların müdür yardımcılarının ifadelerinden, öğretmenlerin öğretim materyallerini geliştirmeleri için gerekli olan araç-gereçlere çoğunlukla sahip oldukları, ayrıca gereksinim duyulan sarf malzemeleri ve fotokopiyi de ücretsiz sağladıkları; alt sosyoekonomik düzeydeki okulların müdür yardımcılarının ifadelerinden sarf malzemelerini kısmen karşılayabildikleri ve fotokopiyi de genellikle ücretli çekmek zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okul yönetimi öğretmenlerin materyal üretimini sağlaması için hiçbirşey yapmamaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden materyal üretimi için bir okulda yer veya öğretmen çalışma odası olmadığı anlaşılmaktadır. Altı öğretmen malzeme konusunda okullarında sıkıntı

olmadığını ifade ederken; iki öğretmen, okul yönetimi tarafından her türlü araç gerecin kırılması ve bozulmasını düşünmeden kullanmalarını istediğini ifade etmektedirler.

Orta-üst sosyoekonomik düzeydeki okulların hem yöneticileri hem de öğretmenleri genellikle sarf malzemelerinin ücretsiz sağlandığını, buna karşın alt sosyoekonomik düzeydeki okulların yönetici ve öğretmenleri ise buna olanaklarının elvermediğini ifade etmektedirler. Bu durum, Öztürk'ün (1999), MLO'larda öğretmenlerin % 49,4'üne öğretim materyallerini üretebilmeleri için gerekli malzemeler okullarında ücretsiz sağlandığı bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Teknoloji Kullanımı

MLO standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olma: “MLO standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusuna okul müdürlerinin yarısı yeterli bilgiye sahip olduğunu söylerken, yarısı bilgilerinin tam veya yeterli olmadığını ifade etmektedir. Müdür yardımcılarında ise sadece ikisi MLO standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu, diğerleri ise tam veya yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı MLO konusunda yeterli bilgiye sahip olduğunu düşünmektedir.

Görüldüğü gibi, hem okul yöneticileri hem de öğretmenler MLO konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. Bu durum bir projenin yürütülebilmesi için olmazsa olmaz koşulun sağlanmadığını göstermektedir. Zira bir işi yapmadan önce onun ne olduğu, nasıl yapılması gerektiği bilgi ve becerisine sahip olmak gerekir. Aksi takdirde o işin el yordamıyla yapılmasından öteye gidilmez. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin MLO standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, Tabar'ın (2002), MLO'larda görevli öğretmenlerin çoğunluğunun, okullarındaki bilgisayar yazılım programı, slayt projektörünün varlığı hakkında bilgi sahibi iken, diz üstü bilgisayarın öğretmenlerin yarısı tarafından bilindiği, öğretmenlerin en az haberdar olduğu öğretim teknolojisinin kağıtlı tahta olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Okullar, projenin öngördüğü standartlara ve yeterli donanıma kavuşturulamamış, okullara sağlanan teknik araç ve gereçler de etkili bir biçimde kullanılamamıştır. Bu bazen yöneticilerin onları koruma istek ve çabasından bazen

de ilgisizlik ve varolan araçları kullanma bilgi ve becerisine sahip olmamalarından kaynaklanmıştır. Halbuki MLO'larda çalışan bütün yönetici ve öğretmenler teknoloji kullanımı ve materyal hazırlama kurslarından geçirilmiştir.

Okulun eğitim teknolojisinin MLO standartlarını karşılama durumu: Okullarında varolan eğitim teknolojisinin MLO standartlarını ne oranda karşıladığına ilişkin olarak, okul müdürlerinin yarısı okullarındaki eğitim teknolojisinin MLO standartlarını karşıladığını söylerken, yarısı kısmen karşıladığını ifade etmektedir.

Müdür yardımcılarının yarısı okullarındaki eğitim teknolojisinin MLO standartlarında olmadığını, 10 yıl önce gelen teknolojinin eskidiğini ve yenileyemediklerini ifade etmektedirler. Bu konuda bir müdür şunları söylemiştir:

“Standartlara uygun değiller. On yıl önce bu araçlar verildi demode oldu. Örneğin, MLO'nun göndermiş olduğu bir fotokopi makinesi var, daha düğmesine basmadık, 110 volt. Zaten makine geldikten hemen sonra ikinci bir yazıyla kesinlikle kullanılmaması istendi. Bu makine 8 yıldır duruyor. Gelen bilgisayarlar ömrünü tüketti. O nedenle yeterli araçlara sahip olduğumuzu söyleyemem.”

Başka bir müdür yardımcısı ise, “...teknoloji eskidi bunların yenilenmesi gerekiyor. Biz bu yıl beş sınıfa bilgisayar ve projeksiyon makinesi velilere aldirttik, sanırım yeterli teknolojimiz var.” ifadesini kullanmıştır. Müdür yardımcılarının yarısı ise, okullarının teknoloji açısından zengin olduğunu, teknolojilerinin yeterli olduğunu ya da standartları yüzde doksan oranında karşıladığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenler genellikle okullarındaki mevcut eğitim teknolojisinin standartları karşılamadığını, standartlara yakın olduğunu, ancak yeterli olmadığını ifade etmektedir. Sadece altı öğretmen okullarındaki eğitim teknolojisinin standartları karşıladığını söylemektedir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Teknoloji sınıfları var, tepegözler var, müzik odası, resim odası yetersiz, spor salonumuz yok.” “Eğitim teknolojisi iyi. Bazı sınıflarımızda öğretmen bilgisayarlı eğitim yaptırıyor, bu da MLO standardının üstünde.” “Kendi branşımızda MLO da iş eğitiminde

normalde öğrencilerin malzemelerinin okulca karşılanması gerekiyor ama maalesef hiç olmadı. Tam tersine kendi başımızın çaresine bakın diyorlar.” “Hemen hemen her okulda olan araçlar bizim okulda da var. MLO olarak bir farkı yok.” “Normal okul standartlarında bile olmadığını düşünüyorum.” “Standartlara gayet uygun.” “Okuldaki teknolojiye kalitesi bakımından bakarsak düşük kalitede ama projenin öngörülerine göre çok olumlu.” “Okulun fiziki şartları uymuyor, mekan olarak uymuyor, teknoloji olarak eksiklerimiz yok gibi.”

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yarısı okullarındaki eğitim teknolojisinin MLO standartlarını karşıladığını, okullarının teknoloji açısından zengin olduğunu, teknolojilerinin yeterli olduğunu ifade etmektedir. Buna karşın, müdürlerin yarısı okullarındaki eğitim teknolojisinin MLO standartlarını kısmen karşıladığını; müdür yardımcılarının yarısı ise MLO standartlarında olmadığını, teknolojinin eskidiğini ve yenileyemediklerini ifade etmektedir.

Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri yöneticilerinkinden farklılık göstermektedir. Öğretmenler, okullarındaki mevcut eğitim teknolojisinin genellikle standartları karşılamadığı, standartlara yakın ancak yeterli olmadığı görüşündedirler. Sadece altı öğretmen okullarındaki eğitim teknolojisinin standartları karşıladığı görüşündedir.

Teknolojinin kullanılma durumu: Okullarındaki eğitim teknolojisinin kullanılmasına ilişkin olarak okul müdürleri, okullarında varolan eğitim teknolojisinin genellikle orta düzeyde veya az kullanıldığını ifade etmektedir. Bir okul müdürü, varolan teknolojinin daha iyi düzeyde kullanılabilmesi için, okula teknolojiden sorumlu müdür yardımcısı ve teknolojiden sorumlu öğretmenin verilmesi gerektiğini söylemektedir. Biri dışında müdür yardımcıları da okullarında varolan teknolojin yeterli bir biçimde kullanılmadığını ifade etmektedir.

Okulda varolan eğitim teknolojisini kullanmayı bilmeyenlere kimin, nasıl yardım ettiğine ilişkin olarak okul müdürleri, herkesin kurslardan geçtiğini ancak yinede kullanmayı bilmeyenlerin çok olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, Tabar'ın (2002), öğretmenlerin eğitim teknolojisini kullanmama nedenlerine ilişkin olarak,

teknolojinin kullanımı için yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, eğitim alan öğretmenlerin yarısına yakınının, eğitim almayan öğretmenlerin ise çoğunluğunun, kendilerine uygun bir hizmet içi eğitim programı açıldığı takdirde bu programa katılmayı düşündükleri, bulgusuyla örtüşmektedir.

Müdürlere göre, eğitim teknolojisini kullanmayı bilmeyenler yardım istediklerinde, bilenler yardım etmektedir. Müdür yardımcılara göre de, okuldaki teknolojiyi kullanmada herkes birbirine yardımcı olmakta, teknolojiyi kullanmayı bilmeyenler istedikleri takdirde bilenler yardım etmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okullarında varolan eğitim teknolojisi kullanılmamakta ya da yeterince kullanılmamaktadır. Öğretmenlerden sadece üç kişi okuldaki teknolojinin yoğun olarak kullanıldığını söylerken üç kişi de yüzde yetmiş oranında kullanıldığını ifade etmektedir. Öğretmenler eğitim teknolojisinin kullanılmasında genellikle herkesin birbirlerine yardım ettiği görüşündedir. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık yarısına göre, teknolojiyi kullanmayı bilmeyenler isterlerse, bilenlerin onlara yardım ettiğini, ifade etmektedirler. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Üç beş kişi tamamını kullanıyor, geri kalanlar bilirse kullanıyor bilmezse yok.” “Araçlar kullanılabilir durumda değil. Kullanmayı bilmeyenlere kimse yardım etmiyor çünkü, onların öyle bir gayreti yok.” “...para toplatıp sınıfa video aldırдыm, ama çok da kullanmıyorum... teknolojiyle barışık olduğumu söyleyemem. Gerekliliğine inanıyorsam kullanıyorum. Bu okula geldim geleli (3 yıl) bilgisayar odasında bilgisayarı bir kere kullandım. Onda da öğrenciler vardı tam kullanamadım... daha sonra da kullanmadım.” “Çok fazla kullanıldığını sanmıyorum. Sadece tepegözler kullanılıyor. Bilmeyen yakın olduğu birisine soruyor.” “Kullanılmıyor... Kullananlar okulda 2-3 kişiyi geçmez, zor geliyor kullanmak (...) Bilmeyenlere bilenler yardımcı oluyor.” “Pek çok araç gereç, materyal var. Kaç ay oldu VCD alındı ama hala kullanılmıyor, projeksiyon makineleri var kurulmadı bir aksama var.” “Sıkıntı var araçların amaca uygun kullanılmasında... yani tepegözün korunması, bilgisayarın uygun kullanılması,

projeksiyon makinesinin belli bir yere kurulması maalesef yapılmıyor. Tepegözlerden bazıları arızalı. Çocuklar bu araçlara zarar veriyorlar.” “H. bey, M. hanım ve benim dışımda bu okulda bilgisayar kullanmayı bilen yok. Artı projeksiyon makinesini, tepegöz... kullanmayı bilen de yok (...) açıkça söylemek gerekirse bilgisayar laboratuvarı kullanılmıyor.” “Kullanılmayan araç yok, herkes kullanır.” “Ben (...) müdürden önce bilgisayar kullanmayı öğrendim. İlk bilgisayarlar geldiğinde ‘Ben birisini kullanayım’ dedim. Müdür bey ‘dursun sen bozarsın’ dedi. Böyle yaklaşan yöneticiler bilgisayarları laboratuvarlara kilitleyip kullandırmadan demode ettiler, atıl kaldılar.”

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerine göre, okullarında varolan eğitim teknolojisi yeterli ve etkili bir biçimde kullanılmamaktadır. Bu durum, Özdemir (2000)’in, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun slayt projektörü, film şeritleri projektörü, hareketli film ve opak projektörünü ya hiç kullanmadıkları ya da çok az kullandıkları; tamamına yakınının televizyon, cd’li radyo-kasetçalar, data-show, kumaş kaplı tahta ve bülten tahtasını çok az kullandıkları; tepegöz, video, bilgisayar, modeller-maketler, levhalar, resimler ve fotoğrafları kısmen düzeyinde kullandıkları bulgusuyla paralellik göstermektedir. Yine bu sonuç, Tabar’ın (2002), MLO’larda, tepegözün % 47.9, data displayin % 31.8, televizyonun % 38.7, teybin % 36.7, videonun % 34.8 oranında, bilgisayarın ise ara sıra kullanıldığı bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, okulda varolan eğitim teknolojisi kullanmayı bilmeyenlere, istedikleri takdirde bilenlerin yardımcı olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Tabar’ın (2002), Öğretmenlerin çoğunluğunun derslerinde öğretim teknolojilerini kendileri kullanırken yarısı ek olarak uzman desteği almayı tercih ettikleri bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Okul-Üniversite İşbirliği

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerine göre, çalıştıkları okulların eğitim fakültesiyle düzenli bir işbirliği veya ortak çalışması yoktur. Geçmiş yıllarda

yapılmış birkaç konferans veya seminerin de öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için sistematik çalışmalar olmaktan daha çok çıkan fırsatları değerlendirme biçiminde gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Örneğin, bir okul müdürü, “bu konuda biz üniversiteden daha iyi durumdayız” derken; bir başkası ise, “üniversiteden uzman istiyoruz, “ücretini karşılayın” diyorlar... biz devlet okuluyuz... bizim verecek kaynağımız yok” diyerek bu alandaki güçlüğü ortaya sermektedir. Ayrıca bu konuda ME Müdürlüğünün özel bir çabasının olmadığı da görülmektedir.

Müdür yardımcılarının çoğunluğu, bugüne kadar üniversiteyle hiçbir ortak çalışma veya işbirliklerinin olmadığını ifade etmektedir. Bir iki konferans olduğunu söyleyen müdür yardımcılarında biri, “...ona da maalesef ilgi olmadı. Planlı bir çalışmamız yok.” demektedir. Başka bir müdür yardımcısı ise, “Rehberlik servisi kanalıyla aktif eğitim, ana baba eğitimi konularında seminerler oldu.” derken, bir diğeri ise, “hiç yok... İletişim eksikliği diyelim her iki taraftan da kaynaklanan. Örneğin, staja gelen öğrencileri kontrol için dahi öğretim görevlisi gelmiyor” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okulları ile üniversite veya eğitim fakültesi arasında herhangi bir işbirliği veya ortak çalışmanın olmadığını söylemektedir. Yedi kişi okullarından konferans ve seminerler yapıldığını ve halen yapılmakta olduğunu söylerken, dört kişi de iki üç yıl önce bu tür etkinliklerin olduğunu, ancak şimdi olmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“İki üç yıl önce okul öğrenci veli ilişkisi açısından (...) konferans ve seminerler yapıldı. İki yıldır yok, durağan dönemdeyiz.” Yok... Müdür de müdür yardımcısı da kendilerini çok bilgili zannediyorlar. Onun için ihtiyaç hissetmiyorlar.” “Öncülük eden olmayınca olmuyor.” “Şu ana kadar yok, ben rastlamadım.” Biz OGYE olarak... hem öğretmenlerimizi hem de velilerimizi bilgilendirmek amacıyla psikologlar çağıralım dedik, hepsi de ücret istiyorlarmış, öyle de olunca... düzenleyemedik.” “Yangın, ilk yardım, sağlık, temizlik, psikoloji hepsinde senede bir kere mutlaka bir seminer düzenleniyor. Üniversitede velilerimiz var... ‘gelip kurs vereceğiz’ diyorlar. O konuda zengin bir okul.” “Klasik bir eğitim anlayışı var (...) kaynakları

değerlendirmeye pek önem verilmiyor. Klişe, hazır şeyler kullanılıyor. Eğitime inancımız zayıflamış.” “Bu yönde BEF ile çok uğraştık akademik destek veya materyal konusunda (...) geri çevrildik.” “Böyle bir alt grubumuz var, fakültelerde girişimlerde bulunmuşlar, cevap bekliyorlar.”

Hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin ifadelerine göre, çalıştıkları okulların eğitim fakültesi veya üniversiteyle düzenli bir işbirliği ya da ortak çalışmalarının olmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, Öztürk'ün (1999), MLO'lar ile üniversiteler arasında işbirliği çok az sağlandığı (% 25, 2) ve Semercioğlu Akca'nın (2001), mesleki gelişime yönelik olarak yöneticilerin % 76,9'u, öğretmenlerin % 89,5'i üniversite ile işbirliği yapılmadığı bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Okulların üniversiteyle veya eğitim fakültesiyle işbirliğinin olmaması; bir okul geliştirme projesinde gereksinim duyulan profesyonel dış destekten yoksun kalınmasını doğurmaktadır. Profesyonel dış destek almadan okulun salt kendi yönetici ve öğretmenlerinin birikimleri ya da çabalarıyla okul geliştirme çalışmasını yürütmesi eksik olacaktır. Ayrıca öğretmen geliştirme ayağı da yeterli bir biçimde gerçekleşmeyecektir.

Hizmet İçi Eğitim

Hizmet içi eğitim çalışmaları iki şekilde yürütülmektedir. Birincisi il ya da ilçe düzeyinde yürütülen kurs veya seminerler; ikincisi ise bakanlık HİE dairesi tarafından düzenlenen kurs veya seminerler şeklinde olmaktadır. Birincisine o eğitimi almamış tüm öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin katılımı zorunlu tutulmaktadır. İkincisi ise, tamamen öğretmen veya yöneticinin isteği ve başvurusu doğrultusunda ve kursun çıkması halinde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte, okul müdürleri, okullarında okul imkanlarıyla kurs düzenleme güçlerinin olmadığını ve böyle birşeyi yapamadıklarını ifade etmektedirler. Sadece belli araçların kullanımına ilişkin olarak, bir iki gün veya saatlerle ifade edilen çalışmalar yürüttüklerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenler bilgisayar kullanımıyla ilgili birbirlerine yardımcı oluyorlar. Onun dışında kurs düzenleyecek gücümüz yok.” “Rehber öğretmenimiz seminerler verdi. ‘Etkili öğretmenlik’, ‘aile içi ilişkiler’ gibi.” “Müdür yardımcısı, iki gün teknolojiyi kullanma kursu verdi, geçen yıl.” “Okulumuz sürekli HİE merkezi olarak kullanılıyor bunun da sıkıntısını çekiyoruz ne salonumuz boş kalıyor ne laboratuvarımız (...) kendimiz kullanamıyoruz. Sadece okulun öğretmenlerine özgü kurs düzenlenmedi ancak seminer döneminde bunları konu olarak alıyoruz. Mesela fotokopi makinesinin kullanımını bir gün firma yetkilisi beşer kişilik gruplar halinde alarak (...) öğretti. Projeksiyon makinesi ve tepegözün kullanımına bir gün ayırdık.”

Müdür yardımcılarının HİE alınmasına yönelik görüşleri, müdür ve öğretmenleriyle benzerlik göstermektedir. Bir müdür yardımcısı, hizmet içi eğitimin alınmasına ilişkin olarak, “Bakanlıkta HİE kitapçığı geliyor, isteyen seçim yapıyor. Ben 24 yıldır ilk defa geçen yıl katıldım. Mersin deydi... keşke daha önceleri de gitseydim. İlde zorunlu olarak çağırılıyorlar.” derken; bir diğeri, “Ders dönemlerinde açılıyor, kursa giden öğretmen derse gelmiyor, dersler aksıyor.” demiştir. Başka bir müdür yardımcısı ise, “Öğretmen arkadaşların bazıları kendilerini yetiştirmek için HİE kurslarına giderken, bir kısmı da bir daha çağırıldıklarında gitmemek, çağırıldıklarında belgesini sunmak için gidiyor, gitmek zorunda kalıyor.” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılara göre okulda, okulun öğretmenleri için HİE kursu düzenleyecek güçleri ve uzmanlıkları bulunmamaktadır. Bir müdür yardımcısı, “HİE kursu vermek için yeterli değiliz. Benim de eğitime ihtiyacım var” derken; üç müdür yardımcısı, seminer döneminde bilgisayar kullanımına yönelik bir haftalık çalışma yaptıklarını ifade etmiştir. Bir müdür yardımcısı ise, “öğretmenlere kamera, tepegöz gibi bir iki aracın nasıl kullanılacağıyla ilgili seminer verdiler” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okullarında okulun öğretmenlerine özgü HİE kursu düzenlenmediğini söylerken; yaklaşık dördte biri okulun öğretmenleri için bilgisayar kursu düzenlendiğini ifade etmektedir. Yine öğretmenlerin yaklaşık dördte biri projeksiyon makinesi, tepegöz, kamera ve fotokopi makinesi gibi araçların

kullanımının birkaç saat veya bir iki gün süreyle gösterildiğini söylemektedir. Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Okulun öğretmenlerine özgü yapılmıyor.” “Ben ‘çoklu zeka’ ve ‘etkili öğretmenlik’ kursu verdim.” “Bilgisayar kursu verildi. Bir haftalık, okuldaki öğretmenler verdi.” “Salt öğretmenlerimize teknoloji kursu her sene açılıyor. Formatör öğretmenimiz var, o veriyor.” “İlk geldiğim sene tepegöz, projeksiyon makinesinin kullanımını (3 gün) öğrettiler.” “Müdür yardımcısı sadece bir saat projeksiyon makinesi ve tepegöz kullanımını gösterdi.” “Fotokopi makinesinin nasıl kullanılacağını bir gün servis geldi gösterdi.” “Kurs şeklinde değil de, araçların kullanımıyla ilgili üç kez eğitim çalışması yaptık. Ben gönüllü olarak yaptım, başka arkadaş yaptı.”

Okul yöneticilerinin ifadelerinden, okulun öğretmenleri için okulda kendi olanaklarıyla HİE kursu düzenleyecek güçleri ve uzmanlıkları olmadığı ve kurs düzenlemedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre de, okullarında okulun öğretmenlerine özgü HİE kursu düzenlenmemiştir. Buna karşın, okul müdürü ve müdür yardımcılarının büyük çoğunluğu, öğretmenlerin ise dörtte biri projeksiyon makinesi, tepegöz, kamera ve fotokopi makinesi gibi araçların kullanımının birkaç saat veya bir iki gün süreyle gösterildiğini; yine, öğretmenlerin yaklaşık dörtte biri de okulun öğretmenleri için bilgisayar kursu düzenlendiğini ifade etmektedir.

Alınan HİE'nin öğretmenlerin durumunda oluşturduğu değişiklik: HİE alan öğretmenlerin/yöneticilerin durumunda veya ücretinde herhangi bir değişiklik olmadığı, ancak olmasını istedikleri bütün okul yöneticileri ve öğretmenlerin üzerinde birleştikleri ortak bir nokta olarak görülmektedir.

Hizmet içi eğitim alma isteği: Öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaya pek istekli olmadıkları görülmektedir. Nitekim sadece bir okul müdürü, “öğretmenler HİE almaya çoğunlukla istekli” derken; bir diğeri ise, “sevdikleri konuda istekli olduklarını” ifade etmektedir. Öğretmenlerin isteksizliğinin nedenine ilişkin olarak bir okul müdürü, “Ekonomik zorluklar, büyük şehir problemleri, dünya problemleri ve

öğretmen ekonomik olarak tatmin olmadığı için kaçıyor. Artık fedakar öğretmen yok dünya ekonomik dünya” gibi nedenleri dile getirmiştir.

Öğretmenlerin HİE almaya istekli olmamalarının nedenine ilişkin olarak bir müdür yardımcısı, “öğretmen sabahtan öğleye kadar derste, öğleden sonra da 6 saat HİE kursuna gidiyor, karşılığında hiçbirşey vermiyorlar.” derken; bir diğeri, “istekli değiller, çünkü kursların zamanları uygun olmuyor” demiştir. Başka bir müdür yardımcısı ise, “ ...HİE veren formatörlerin bazıları, bu iş için uzman olmadıkları ve itici geldikleri için katılmaya pek istekli olmuyorlar” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlere göre de, öğretmenler HİE almaya pek istekli değiller. Öğretmenler, aslında öğretmenlerin genellikle kendilerini geliştirmeye istekli olduklarını, ancak HİE'in uygun zaman ve koşullarda düzenlenmemesi nedeniyle isteksiz olduklarını ifade etmektedirler. Bütün olumsuzluklarına karşın sekiz öğretmen, öğretmenlerin HİE almaya istekli olduklarını ifade etmektedir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Seminerler ciddi ve yeterli olmuyor. Nedeni altı saat dersten sonra ya da öncesinde öğretmen kursa alınıyor.” “Bilgisayar kurslarına meraklı olanlar var onların dışındakiler isteksiz.” “Sabah ders, öğleden sonra kurs olunca ulaşım, yemek problem oluyor. Yoksa çoğu arkadaş öğrenmeye istekli.” “İstekli değiller, orada geçirilen zamanı boşa geçen zaman olarak değerlendiriyorlar.” “Öğretmen arkadaşlar çok isteksiz, ‘Ben maaşımı alayım gelip gideyim’ diyor. Öğretmende sorun var. Belki maddi durumu, sıkıntılar, hayat şartları öğretmeni etkiliyor, ama gayretleri de yok.” “Teknolojiyi izlemek için bir kısmı istekli ama okulumuzdaki öğretmenlerin çoğunun kıdemi 20 yılın üstünde onun için pek istekli değiller.” “Çok fazla birşey söyleyemeyeceğim, ama okulumuzda bu yıl bakanlığın gönderdiği HİE programına başvuran olmadı.” “...kurslar çok fazla bize hitap etmiyor.” “İstekliler yalnız... sanıyorum seminer döneminde istiyorlar. Yıl içinde olduğunda program aksıyor, öğretmenler çok yorgun oluyor.” “İstekli değiller, çünkü ders saatleri dışında çağrılıyorlar ve bu çalışma için herhangi bir ücret

ödenmediği için yük, angarya olarak, zamanını harcamış olarak görüyor.”

Hem okul müdürleri hem müdür yardımcıları hem de öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla, öğretmenlerin kendilerini geliştirme isteklerine karşın, HİE almaya isteksiz oldukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin HİE alma isteksizliğinin nedenlerine bakıldığında, ekonomik zorluklar, büyük şehir sorunları, HİE kurslarının uygun zaman ve koşullarda düzenlenmemesi, kursların çekici gelmemesi gibi birçok etmenin olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerin büyük bir bölümünün HİE almaya isteksiz olduğu bulgusu, Özdemir’in (2002) eğitim araç-gereçlerinin kullanımına yönelik bir HİE kursu açıldığı takdirde öğretmenlerin büyük bir bölümünün (% 72,7) bu kursa katılmak istedikleri bulgusuyla çelişmektedir.

Katıldıkları HİE kursları: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin tümü en az birkaç kurs veya seminere katılmıştır. Bununla birlikte 10-15 kursa katıldığını da söyleyenler vardır. Ancak bu kurs veya seminerlere çoğunlukla zorunlu olarak katıldıkları anlaşılmaktadır. Katıldıkları kurs veya seminerlerin sürelerinin ise bir gün ile bir ay arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Yine kursların çoğunluğu bilgisayar ve eğitim teknolojisiyle ilgilidir. Bununla birlikte öğretmenlerin katıldıkları HİE kursları branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bir okul müdürü ise MLO bağlamında Amerika’ya gönderilmiştir.

Hizmet içi eğitim kurslarına katılma şekli: Okul yöneticisi ve öğretmenlerin HİE kurslarına nasıl katıldıkları ve bu kursların yararını görüp görmediklerine ilişkin olarak okul müdürleri, HİE kurslarına yarı gönüllü yarı gönülsüz katılmıştır. Ancak nasıl katılırlarsa katılınsınlar, bu kursların katkısını gördüklerini ifade etmektedirler. Bu konuda okul müdürleri kurslarla “ufkum açıldı; görgümüzü, bilgimizi artırdık; bu bir uğraş, bunu da seviyorum; yeni yerler görüyoruz; yeni bazı bilgiler öğreniyoruz, bazı arkadaşlarla tanışıyoruz, karşılaşıyoruz” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Müdür yardımcıları, kursların çoğunluğuna zorunlu olarak katıldıklarını bunun yanında istekli olarak katıldıkları kursların da olduğunu belirtmişlerdir. Örneğin bir müdür yardımcısı, “ İl dışındakilere kendi isteğimle katıldım.” derken; bir diğeri “Aksaray kursu zorunluydu, ama ben isteyerek gittim. Ben HİE dairesinin bu tür

kursları için her sene dilekçe veriyorum, ama hiç çıkmıyor” demiştir. Müdür yardımcıları kursların genellikle katkısını gördüklerini ve bu kurslar sayesinde “ufuklarının açıldığını, düşüncelerinin değiştiğini, bazı kursların çok büyük yararı olduğunu, teknolojiyi kullanmayı öğrendiklerini, yeni bilgi ve yöntemler öğrendiklerini” ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin genellikle HİE kurslarına zorunlu olarak katıldıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenlerin yaklaşık üçte biri kursların zorunlu olduğunu ancak kendilerinin istekli olarak katıldıklarını söylerken; üçte biri ise kurslardan bazılarında zorunlu, bazılarında da istekli olarak katıldıklarını ifade etmektedir. Öğretmenler ister zorunlu, isterse gönüllü olarak katılmış olsunlar, katıldıkları kursların büyük ölçüde yararlı olduğu kanısındadırlar. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bazıları çok yararlı oldu, bazıları geçiştirme gibi oldu.” “Kurslar olarak formatör öğretmen oldum.” “Katkısı oldu, örneğin Beden Eğitimi seminerinde yeni değişen kuralları öğrendim.” “Her açıdan katkısı oldu, mesleğim açısından kendimi geliştirdim.” “Teknolojiyi kullanmayı öğrendim.” “Baba destek programının çok katkısı oldu, veli iletişimine katkısı oldu.” “Çok şey öğrendiğimi yararlandığımı söyleyebilirim.”

Uygulanan HİE’in pek çok nedenlerle amacına ulaşamadığı ve öğretmenlerin bu eğitime ilgi duymadıkları görülmektedir. HİE etkinlikleri, personelin eğitim gereksinimlerini karşılamak ve kurumun amaçlarına ulaşmada personelden beklenen verimliliği elde etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir. Ancak bu tür eğitim etkinlikleri düzenlenirken, bu etkinliklere katılacak olanların içinde buldukları durum, sorun, beklenti ve özelliklerinin çok dikkate alınmadığı, yönetici ve öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Bu durum, düzenlenen HİE programlarının, programa katılacak personelin eğitim gereksinimlerinin tam ve doğru bir biçimde belirlenmeden düzenlendiğini, bunun da hem personelin hem de kurumun amaçlarını tam karşılamadığı anlaşılmaktadır. Taymaz’a (1992) göre, HİE programlarının hazırlanması ve

uygulanmasında ulaşılabacak başarı, program hazırlanırken belirli ilkelere dayanmasıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle, HİE'e katılan personelin özelliklerinin göz önünde bulundurulması; HİE programlarının, örgütün ve katılan personelin gereksinim, sorun ve beklentilerine uygun olarak hazırlanması; hazırlanan programların uygun ortam ve araçlar kullanılarak etkin bir biçimde uygulanması gerekir.

Sonuç olarak, değişen sosyoekonomik ve çevresel koşullar, bilimsel ve teknolojik gelişmelere koşut olarak öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve beceriler zaman içerisinde yetersiz kalmakta ve yenilenmeleri gerekmektedir. Bu bakımdan öğretmenler, bilgi ve teknoloji alanındaki yenileşmeyi izlemek, yeni öğrenme ve öğretme yöntemlerini öğrenmek ve derslerinde uygulamak için sürekli bir mesleki gelişime gereksinim duyarlar. Dolayısıyla okul yöneticilerinden öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak için gerekli çabayı göstermesi beklenir. Ancak okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmalarını ve materyal üretmelerini sağlamak için, okul yöneticileri tarafından genellikle hiçbirşey yapılmamaktadır. Aslında öğretmen ve okul geliştirmenin birbirleriyle doğrudan ilişkili olduğu ve biri geliştiğinde diğersinin de gelişeceği bilinmektedir (Fullan, 1992a: 24). Buna rağmen öğretmeni geliştirmek için hiçbirşey yapmadan okulun geliştirilebileceği düşünülemez. Çünkü, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katkısı olmadan ve bu gelişmede öğretmen topluluğu yararlanmadan, okul geliştirmede başarılı olunamaz (Fullan, 1998).

Öğretmenlerin materyal üretimini sağlamak için okul yöneticileri tarafından hiçbirşey yapılmasının nedeni olarak; okul yöneticileri, çoğunlukla okullarında her türlü araç-gereç olduğu veya yer olmadığı gerekçesiyle birşey yapmadıklarını ifade etmektedir.

Orta-üst sosyoekonomik düzeydeki okulların, hem yöneticileri hem de öğretmenlerine göre, genellikle okullarında sarf malzemeleri ücretsiz sağlanmakta, buna karşın alt sosyoekonomik düzeydeki okulların yönetici ve öğretmenlerine göre ise sarf malzemelerini ücretsiz sağlamaya okullarının olanakları yetmemektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler MLO konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. MLO'lar projede öngörülen standartlara ve yeterli donanıma

kavuşturulamamıştır. Bu okullara sağlanan eğitim araç ve gereçleri etkili bir biçimde kullanılmamaktadır. MLO'larda çalışan yönetici ve öğretmenlerin tamamının teknoloji kullanımı ve materyal hazırlama kurslarından geçmesine karşın; okullarda varolan eğitim araçlarının etkili bir biçimde kullanılmaması, bazen yöneticilerin onları koruma istek ve çabasından bazen de ilgisizlik ve varolan araçları kullanma bilgi ve becerisine sahip olmamalarından kaynaklanmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, öğretmeni geliştirmek için, okulun kendi olanaklarıyla HİE kursu düzenleyecek güçleri ve uzmanlıkları olmadığı ve kurs düzenlemedikleri anlaşılmaktadır. Buna rağmen, okulların eğitim fakültesi veya üniversiteyle düzenli bir işbirliği ya da ortak çalışmasının da olmadığı saptanmıştır. Bu durum, okulu geliştirmenin olmazsa olmaz koşulunun öğretmeni geliştirmek olduğunun ve değişimin sürekliliğini sağlamanın öğretmenin kapasitesine bağlı olduğunun (Fullan, 1992a: 114), yeterince özümsemediğini göstermektedir.

Tüm okul yöneticileri ve öğretmenler, Bakanlık veya MEM tarafından düzenlenen HİE kurslarına katılan öğretmenlerin/yöneticilerin durumunda veya ücretinde herhangi bir değişiklik olmadığını, ancak olmasını istedikleri noktada birleştikleri görülmektedir.

Etkili öğretmenlik yapabilmek için, öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikleri, alanlarındaki gelişmeleri izlemeleri gerekir. Bunun için de öğretmenlerin kendi istek ve çabalarının yanı sıra belli bir program dahilinde HİE almalarının sağlanması büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin HİE almaya pek istekli olmadıkları gözlenmiştir.

Öğretmenlerin HİE almaya isteksiz olmalarının nedeni olarak da, düzenlenen kursların zamanının uygun olmaması; öğretmenlerin altı saatlik bir dersten sonra veya önce yarım gün kursa çağrılması; ulaşımda sıkıntı yaşamaları, hatta öğle yemeği yemek için dahi zaman bulamamaları; kursların uygun yerde düzenlenmemesi, verimli olmaması, işinin uzmanı kişiler tarafından verilmemesi; kurs döneminde çok fazla yorulmaları; bazı öğretmenlerin küçük çocuklarının olması ve çocukları için bakıcı sorunu yaşamaları; bazılarının da ekonomik zorluklar yüzünden ikinci bir işte çalışması;

kurs almanın kendilerine maddi yarar sağlamak yerine kursa gitmek için fazladan ulaşım ücreti ödemeleri vb. dile getirilmektedir.

Araştırmacının, öğretmen çalışma odası ve öğretmenler odasındaki gözlemlerinden ve görüşmeler dışında öğretmenlerle yaptığı konuşmalardan, MLO'larda çalışan öğretmenlerin, kurs veya seminer şeklinde, pek çok HİE çalışmasına katılmış olmalarına karşın, çoğunlukla sınıflarında geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, değerler, inançlar ve davranışlar ile diğer kültürel değişiklikleri oluşturmanın kolay olmadığını (Fullan, 1992a: 114) göstermektedir. Aynı zamanda, bu durumda öğretmenlerin, genel olarak güdü ve iş doyumlarının düşük olduğu ve tükenmişlik yaşadıkları da söylenebilir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi, “İlköğretim MLO’da ‘öğrenci başarısı’ okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve ilköğretim müfettişlerine göre nasıldır?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ilişkin veriler yönetici, öğretmen, ilköğretim müfettişi ve velilerden görüşme yoluyla toplanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin verileri ve bu verilere dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, okulun akademik başarı düzeyi; öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede okulda ortak bir yaklaşımın varlığı ile öğrenci merkezilik başlıkları altında verilmektedir.

Öğrencilerin/Okulun Akademik Başarısı

Okulun akademik başarı düzeyi: Okul müdürleri okullarının akademik başarı düzeyini genel olarak “iyi” düzeyde görmesine karşın, yarısı “düşük” düzeyde görmektedir. Örneğin, üç okul müdürü okullarının başarı düzeyi için “düşük” ifadesini kullanırken; bir okul müdürü ise, “başarılı bulmuyorum merkez okullar kurs açıyor, öğrencileri dershaneye gidiyor, özel ders alıyor. Burada bunlar yok. Bizde iyi insan yetiştirme üzerinde duruluyor. Vatanını seven, insanı seven insan yetiştirme öne çıkıyor. Temizlik vurgulanıyor” ifadesini kullanmıştır

Müdür yardımcılarının yarısı okullarının akademik başarı düzeyini “iyi” görürken; yarısı ise başarı düzeyini “düşük” görmektedir. Başarı düzeyini düşük gören bir müdür yardımcısı, “sebebi çok basit, benim okulumda % 60 düzeyinde parçalanmış aile var” derken; bir diğeri ise, “öğretmenlerin bireysel işlere yönelmesi, eğitimin kangreni olan özel ders kanseri başarıyı gittikçe azaltmaktadır. Çevreye göre iyi, bana göre yeterli değil. Çok ilgili bir veli çevresi var. Öğrencilerin % 99’u dershaneye gidiyor, bu başarıyı arttıran faktör” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri okullarının akademik başarısını “iyi, başarılı” düzeyde görürken; yaklaşık yarısı “düşük, başarısız” görmektedir. Sadece üç öğretmen okulunu “çok başarılı” görmektedir. Geriye kalanlar ise “orta” düzeyde ve “yeterli” görmemektedir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine ilişkin olarak örnek gösterilen bazı ifadeler aşağıdadır:

“İyi görünüyor, il bazında başarılı.” “Daha iyi olması lazım ama bu daha çok çevre şartları, ekonomik durum ve aile kültürüyle ilişkili. Burada genellikle dar gelirli... eğitim düzeyi düşük ailelerin çocukları var. Bu da başarıya olumsuz yansıyor. Bütün bu şartlar dikkate alınırsa iyi.” “Düşük.” “Çevre okullarla kıyaslayınca düşük. İlk defa bu yıl LGS’ye öğrenci verdik.” “Orta düzeyde.” “Yeterli görmüyorum.”

İlköğretim müfettişlerine göre MLO’lar belirlenirken daha çok başarılı okullar seçilmiş. Dolayısıyla, bu okulların başarısı, diğer okulların başarısına göre, küçük bir oran da olsa yüksek görülmektedir. Ancak, bu başarı farklılığı MLO ile ilgili değil, başka etkenlerle ilişkilidir. Müfettişlerin bu konudaki görüşlerini, aşağıdaki ifadeleri yansıtmaktadır:

“Çok fazla teftiş yapmadığım için net birşey söyleyemeyeceğim ama (...) MLO’ya eşdeğer başka bir okul ile MLO’nun başarısı arasında manidar bir fark göremiyorum.” “Başarılı okullar daha çok MLO yapılmış. Bu okullardaki başarı MLO’nun başarısı değil... çevreden seçkin öğrenciler yığılarak bu okulların başarısını yükseltiyor... Başarı düşmüşse başka nedenlerdendir, artmışsa MLO ile ilgili değildir.” “...Konak için konuşursam, her okulun başarı düzeyi farklı; çünkü

öğrencileri farklı, merkez okulların öğretmenleri oturmuş düzeyde, sadece gecekondü bölgesindeki okullarda öğretmenler sürekli değişmekte. Orada biraz başarı düşük... MLO'larda gözle görülür oranda belirgin bir başarı var (...) Gecekondü bölgesinde pek bir farklılık yok. küçük bir farklılık var o da sınıf mevcudunun daha az olmasından ileri geliyor. Başka fiziki şeyler de var tabii, tepegöz, bilgisayar yani bu tür eğitim teknolojilerinden yararlanma şansı daha fazla olduğu için bu da çocuktaki başarıyı artırıyor." "Şöyle bir fark var, bu okullarda öğretmen araç-gereç sıkıntısı çekmiyor (...) araç-gereç bulma, temin etme rahatlığından kaynaklanan çalışma biçimindeki değişiklik, doğal olarak öğrencideki verimliliği de artırdı."

Velilerin, okullarının başarı düzeyine ilişkin görüşleri, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre değişmektedir. Orta-üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okulların velileri, okullarının başarı düzeyini "iyi" ya da "başarılı" görmektedir. Bu gruptaki velilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Başarı yüksek." "iyi" "...ilçede, ilde yapılan sınavlarda mutlaka dereceye giriyoruz." "Orta." "Zannediyorum bir iki senedir bir düşme oldu. Bu da öğretmen eksikliğinde kaynaklandı, özellikle matematik öğretmeni gitti, geldi, gitti hala bir problem yaşıyor." "...Fen ve Anadolu liselerine giriş oranının biraz daha yüksek olduğunu duyuyorum." "Geçen yıl... Anadolu ve Askeri Liselere çok giren oldu."

Alt sosyoekonomik düzeydeki çevrede bulunan okulların velileri okullarının başarısını genellikle "düşük" düzeyde görmektedir. Bir okulun velisi "çok düşük" derken, bir başka okulun velisi, "...son iki üç senedir çok iyi. Ellerinden gelenin en iyisini yokluk içinde yapmaya çalışıyorlar" demiştir. Yine bir veli, "Başarı biraz da anaya babaya bağlı... çocuk dershaneye veya başka bir yere gitmiyor, onun için düşük." derken, başka bir okulun velisi ise "bilemiyorum, daha mezun vermedi..." ifadesini kullanmaktadır.

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yarısı okullarının akademik başarı düzeyini genel olarak "iyi, başarılı" görmesine karşın; müdür ve müdür

yardımcılarının yarısı “düşük” düzeyde görmektedir. Öğretmenler okullarının başarı düzeyini yöneticilerin gördüklerinden “daha düşük” düzeyde görmektedirler. Öğretmenlerin de yaklaşık üçte biri okullarının akademik başarısını “iyi, başarılı” düzeyde görürken; yaklaşık yarısı “düşük, başarısız” görmektedir. Sadece üç öğretmen okulunu “çok başarılı” görmekte; geriye kalanlar ise “orta” düzeyde ve “yeterli” görmemektedir. Bu bulgu, Cemaloğlu'nun (1999) yaptığı araştırmada, “MLO'da öğrenci başarısını artırma konusunda öğretmenlerin, MLO'ları “orta” ve “çok”, okul yöneticilerinin ise “çok” başarılı bulduğu, okul yöneticilerinin, öğretmenlere göre MLO'ları daha başarılı bulduğu” bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

İlköğretim müfettişleri MLO'lar belirlenirken daha çok başarılı okulların seçildiğini, bu yüzden, bu okulların başarısının, diğer okulların başarısına göre küçük bir oran da olsa yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Velilerin, bu konudaki görüşleri, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre değişmektedir. Örneğin, orta-üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okulların velileri, okullarının başarı düzeyini “iyi, başarılı” görmektedir. Alt sosyoekonomik düzeydeki çevrede bulunan okulların velileri okullarının başarısını genellikle “düşük” düzeyde görmektedir.

Öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede okulda ortak bir yaklaşımın varlığı: Okul müdürlerinin büyük çoğunluğuna göre, okullarında öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek için ortak bir yaklaşım yoktur. Üç okul müdürüne göre ise, okullarında ortak sınavlar yapılmaktadır.

Müdür yardımcılarının yarısı okullarında ortak sınavların yapıldığını söylerken; bir müdür yardımcısına göre, ortak olan herhangi bir çalışma yoktur. Üç kişi ise, zümre çalışmaları dışında, ortak olan herhangi bir şeyin yapılmadığını söylemektedir.

Okul yöneticileri okulun başarısını değerlendirmek ve okul gelişim planı yapmada kullanmak için mezunlarının hangi liselere gittiğine ilişkin kayıt tutmamaktadır. Bir müdür, “Bu halde kayıt tutamayız.” derken, bir diğeri, “Kütüklerde var” ifadesini kullanmıştır. Başka bir müdür ise, “Onu müdür yardımcısı arkadaşta

sorun” demiştir. Müdür yardımcıları da mezunlarının hangi liselere devam ettiğine ilişkin kayıt tutamadıklarını, ancak istenildiğinde liselere giden öğrencilerin kütük defterlerindeki kayıtlardan çıkartılabileceğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin yaklaşık üçte ikisi, okullarında öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek için ortak yaklaşım olmadığı görüşündedir. Yine öğretmenlerin üçte birine yakını, okullarında ortak yaklaşımın olduğunu veya zümrelerde olduğunu ya da zaman zaman olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazılarının konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ortak sınavlar yapıyoruz. I. Sınavlar her dönemde bireysel, 2. ve 3. sınavları ortak yapıyoruz. Ortak çalışmayı 99-2000 yılında başlattık. Çok aksamalar oldu.” “Ortak uygulama yok.” “Okulda ortaklığı, bütünlüğü maalesef sağlayamadık. Disiplin konusunda bile bunu oluşturamadık. Konuşuyoruz, karar alıyoruz ama uygulamaya koyamıyoruz, herkes ayrı telden çalışıyor. Nedenleri ortaya koyuyoruz, ama çözüm getiremiyoruz, bu okulda her konuda böyle.” “Zümre öğretmenleri, toplantılar yaparak planlarında birliktelik sağlayarak işbirlikleri oluyor.” “Ortak sınavlar yapılıyor, her zümrenin hazırladığı ancak bu sınavlarda kullanılan sorularda yeni sorular değil. Örneğin geçen yıl Türkçe zümresinin ortak sınav sorularının çıktısını ben aldım, hatta bazı soruları düzelttim. Sorular 1988’de hazırlanan sorulardı. Soruları hazırlayan komisyonun üç üyesi emekli olmuştu. Diğer zümrelerde de farklı olduğunu sanmıyorum.”

Okul müdürlerinin büyük çoğunluğuna, müdür yardımcılarının yarısına, öğretmenlerin ise yaklaşık üçte ikisine göre okullarında öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek için ortak bir yaklaşım yoktur. Bununla birlikte, üç okul müdürüne, müdür yardımcılarının yarısına ve öğretmenlerin üçte birine yakınına göre; okullarında ortak sınavlar yapılmakta veya ortak olarak sadece zümre çalışmaları yapılmakta ya da zaman zaman ortak yaklaşımda bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin tamamı, okulun başarısını değerlendirmek ve okul gelişim planı yapmada kullanmak amacıyla mezunlarının hangi liselere gittiğine

ilişkin kayıt tutmamaktadır. Okulların, mezunlarının hangi liselere devam ettiğini takip etmemesi; okulun stratejik olarak hedeflerini belirlemesi ve stratejik plan yapması için gerekli olan verilere sahip olmamasına neden olacaktır. Verilere sahip olmadan yapılan planların gerçekçi olamayacağı da açıktır.

Öğrenci Merkezli Eğitim

Öğrenciler, başarılarını etkileyen özgeçmişleri, bireysel farklılıkları, bilgi birikimleri ve öğrenmeye karşı tutumlarıyla birbirlerinden farklı özelliklere sahiptir. Okullar, farklı özelliklere sahip olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak için öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımını benimsemelidir (MEB, 2003). Buna rağmen, okul yöneticilerinin çok büyük çoğunluğuna göre, okullarında eğitim-öğretim veya diğer alanlarda öğrenci isteklerine göre yapılan düzenlemeler yoktur. Bu durum MLO'ların öğrenci merkezli olduğu ve eğitim öğretimde öğrenciyi merkeze aldığı yaklaşımına tümüyle ters bir durumdur. Bu konuda hiçbirşeyin geliştirilmediği de ortadadır. Sadece bir okul müdürü okullarında bu konuda düzenlemeler olduğunu söylemiştir. Bu müdür, “Yüzde yüz demesek de göz önüne alınıyor, birçok şey yapılıyor. Sakat çocuklar için rampa yaptım” ifadesini kullanmıştır. Yine başka bir müdür, dilek ve şikayet kutusunda çıkan bir öğrencinin isteğine ilişkin olarak aşağıdaki ifadeyi kullanmıştır:

“‘Kantinde temizlik kurallarına uyulsun’ demiş, hemen kantinciye çağırmışım onunla görüşmüşüm. ‘A blok tuvaletlerine yabancıların girmesi engellensin’ demiş, Eee şimdi ...müdürlüğü de aynı bahçede olduğu için oraya ayrı bir eleman tutmamız gerekir, bir de etraftaki esnaf var tuvaleti olmayan, merhaba dediğimiz arkadaşlar. Hatta geçen birisini gördüm oraya giren, dedim yav oraya girme, gel bizim şuraya öğretmenler tuvaletine gir. ‘Teneffüslerde müzik yayını yapılınsın’ demiş, Eee.. bu da bir organizasyon işi, tabii eleman lazım. Aslında yapılmayacak birşey değil ama, bize biraz zor geliyor. Mesela falanca öğretmenin tarafsız davranması deniyor. Öğretmeni çağırıyorum ‘Böyle birşey var yok bilmem, ama böyle birşey çıktı, sen değerlendir’ diyorum.”

Altı müdür yardımcısı okullarından öğrenci isteklerine göre herhangi bir düzenleme olmadığını söylerken, bir kişiye göre böyle bir düzenleme vardır. Bu müdür yardımcısı, “zaman zaman öğrenci temsilcilerinden gelen istekler yapılmaya çalışılıyor. Örneğin ‘okulun birimlerinde (idare) kapı açık tutulursa, oraya daha rahat gireceğim’ diyorlar, bütün kapıları açık tutuyoruz” ifadesini kullanmıştır.

MLO Modeli, öğrenci merkezli eğitimi öngörmesine karşın, bu okullarda daha çok öğretmen merkezli eğitim yapılmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim bir yana, basit öğrenci isteklerinin dahi dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu konuda öğretmenlerin büyük çoğunluğu, okullarında öğrenci isteklerine uygun düzenleme olmadığı görüşünderken; sadece altı kişi, öğrenci isteklerine uygun düzenlemeler olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Yok. Öğrenci temsilcisi seçildi. ‘Kim olduğunu biliyor musunuz?’ deseniz; 80 öğretmen, çocuğu tanımaz.” “OGYE’de öğrencilerden bir temsilci var... isteklerini dile getiriyor. Bu konuda ayrı bir komisyon var. Ancak hayata geçen birşey olmadı. Şu anda somut olarak şunu istediler, şu gerçekleşti şeklinde aklıma gelen birşey yok.” “Evet var, bazı öğretmenler bayram törenlerine kadar tiyatro, folklor çalışması yaptırıyor.” “Öğrenci temsilcisi seçiliyor, ama her şey kağıt üzerinde.” “öğrencilerden talep gelmedi şimdiye kadar. Öğrenciden talep sadece kıyafetle ilgili geliyor. Ona da okul yönetimi bir hafta on günlük sıcak bakıyor.” “Öğrencilerin şikayet kutuları var... anketler düzenleniyor, istekleri belirleniyor. Bir çoğu karşılanamıyor... En fazla yapılanlar okul gezileri oluyor. Sosyal etkinlik istiyorlar yapacak yer yok, zaman yok.” “Öğrenci danışma kurulu var, bu kurulda her sınıftan bir öğrenci temsilcisi ve rehber öğretmen var. Her sınıf, sorunlarını temsilcileri aracılığıyla dile getiriyor, törenlerde bununla ilgili öğrenciler konuşuyorlar. Teneffüslerde müzik çalınmasını istiyorlar, uygun müzikler çalınmıyor.” “çocuklar araç gereçlerin kullanılmadığını söylediler (ben TKY ile ilgili bir anket yaptım ona göre % 90 kullanılmadığı sonucu çıktı), kullanılmasını istiyorlar. Denetim olmadığı için kimse kullanmıyor.” “Öğretmen isteklerine göre

düzenlemeler yapılıyor. Öğrencilere yönelik yok.” “dikkate alınan pek birşey yok, çocuklardan da pek talep yok. Çocuklarda geleceğe yönelik pek beklenti de yok. Çocuklarda da tükenmişlik var, çaresizlik var.” “...çocuklar şunu istedi biz şunu yaptık gibi birşey bilmiyorum.” “Okul temsilcisi öğrenci var. Şikayet ve dilek kutusu var, o kutu her ay açılır. Şikayet ve istekler tutanak altına alınır.”

Okul müdürü, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin çok büyük çoğunluğuna göre, okullarında eğitim-öğretim veya diğer alanlarda öğrenci isteklerine göre yapılan herhangi bir düzenleme yoktur. Çok az sayıda müdür ve öğretmene göre, kısmen de olsa, bazı düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemelerin okullarda “dilek ve şikayet kutuları” konması ve bu kutuların belirli aralıklarla açılarak, öğrencilerin şikayet ve isteklerinden “uygun” olanların yerine getirilmeye çalışıldığı şeklinde ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin isteklerinin neredeyse tamamına yakınının uygun görülmediği anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğrenci merkezlik sadece bazı öğrenci isteklerinin yerine getirilmesi gibi yanlış bir algılamayı da doğurmaktadır. Tam tersine, okulun öğrenci merkezli olması, eğitim-öğretim etkinliklerinin tümüyle öğrencilerin gereksinim ve gelişimlerine göre düzenlenmesini gerekli kılmaktadır.

Sonuç olarak, okul yöneticilerinin yarısı, öğretmenlerin yaklaşık üçte biri okullarının akademik başarısını “iyi” düzeyde görmelerine karşın; okul yöneticilerinin yarısı, başarı düzeyini “düşük” görmekte; öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise, “orta” düzeyde ve “yeterli” görmemektedir.

İlköğretim müfettişlerine göre MLO’ların başarısı, diğer okullara göre az da olsa “yüksek” görülmektedir. Ancak müfettişlere göre, bu başarı farklılığı MLO’lar belirlenirken, daha çok orta-üst sosyoekonomik düzeydeki çevreden ve başarılı okullardan MLO’ların seçilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. İlköğretim müfettişlerinin bu görüşü, velilerin, okulların başarı düzeyinin, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre değiştiği görüşü tarafından desteklenmektedir. Orta-üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okulların velileri, okullarının başarı düzeyini “iyi, başarılı” görürken; alt sosyoekonomik düzeydeki çevrede bulunan okulların velileri ise okullarının başarısını genellikle “düşük” düzeyde görmektedir.

Okul müdürlerinin büyük çoğunluğuna, müdür yardımcılarının yarısına, öğretmenlerin ise yaklaşık üçte ikisine göre, okullarında öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek için ortak bir yaklaşım yoktur. Okulda ortak bir yaklaşımın olmaması hedefleri ortaya koyma ve bu hedeflere ulaşmada da belirsizliklere neden olmaktadır. Ayrıca ortak bir yaklaşımın olmadığı yerde, planlı çalışma ve yardımlaşma da yeteri kadar olmayacaktır. Netice itibarıyla bir okul geliştirme projesinin uygulanabilmesi için temel koşullardan biri öncelikle okulda ortak bir yaklaşımın oluşturulmasıdır. Ortak yaklaşım olmadan okulu geliştirmek bireylerin tek tek çabalarıyla elde ettikleri sonuçlardan öteye gidemez. Okulda, ortak yaklaşımın olmaması demokratik ve katılımcı karar alınmadığını gösterdiği gibi, kimin ne kadar etkili çalıştığının ortaya çıkmasına da engel oluşturur. Ayrıca okulda, sağlıklı ve karşılaştırmalı bir değerlendirme yapılmasını güçleştirir.

Okul yöneticileri, okulun başarısını değerlendirmek ve okul gelişim planı yapmada kullanmak amacıyla, mezunlarının hangi liselere gittiği takip etmemekte ve buna ilişkin kayıt tutmamaktadır. Okulların, mezunlarının hangi liselere devam ettiğini takip etmemesi; okulun stratejik olarak hedeflerini belirlemesi ve stratejik plan yapması için gerekli olan verilere sahip olmamasına neden olacaktır. Verilere sahip olmadan yapılan planların gerçekçi olamayacağı ve ölü doğmuş planlar olacağı açıktır.

Öğrencilerin okullarının nasıl olması gerektiği hakkında fikir sahibi oldukları, güvenli ve ilgili bir çevrede çabaları ödüllendirildiğinde sıkı çalıştıkları, pek çok durumda, sorunların çözümü için iyi fikirlere sahip oldukları bilinmektedir (Fullan, 2002b). Öğrencilerle ilgili bu olumlu yaklaşıma karşın, okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok büyük çoğunluğuna göre, okullarında eğitim-öğretim veya diğer alanlarda öğrenci isteklerine göre yapılan herhangi bir düzenleme yoktur.

İki müdür ve altı öğretmene göre, kısmen de olsa, bazı düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemeler, “dilek ve şikayet kutuları” konması ve bu kutuların belirli aralıklarla açılarak, öğrencilerin şikayet ve isteklerinin belirlenmesi, isteklerden “uygun” olanların yerine getirilmeye çalışılması şeklindedir. Buna karşın, öğrenci isteklerinin neredeyse tamamının uygun görülmediği; aksine, bu uygulama, öğrenci merkezli eğitimden, sadece bazı öğrenci isteklerinin yerine getirilmesi gibi yanlış bir algılamayı da doğurmaktadır. Tam tersine, okulun öğrenci merkezli olması, eğitim-

öğretim etkinliklerinin tümüyle öğrencilerin gereksinim ve gelişimlerine göre düzenlenmesini gerekli kılmaktadır. Jeffs'e (1993: 85) göre, okulun öğrencilerinin haklarını yadsıması; öğrencilerin etkili bir şekilde okul politikasının biçimlendirilmesine etki etme gücünden yoksun kalmasına ve reform yolu önünde ciddi bir engel oluşturmasına neden olmaktadır

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi, (a) “İlköğretim MLO’ların LGS ve OKS’de elde ettikleri başarı oranları, MLO olmayan okulların bu sınavlarda elde ettikleri başarı oranlarına göre önemli bir farklılık göstermekte midir?” (b) “Bu okulların LGS ve OKS’de elde ettikleri başarı oranları, buldukları sosyoekonomik çevreye göre önemli bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde oluşturulmuştu. Bu alt probleme ilişkin veriler İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Bu alt problemi çözümlenebilmek amacıyla, okulların elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını test etmek için t-Testi uygulanmıştır.

Bu alt probleme ilişkin olarak, MLO’lar ile aynı çevrede bulunan veya benzer özelliklere sahip MLO olmayan okulların, 2004 Lise Giriş Sınavına (LGS) göre; sınava giren, sınavı kazanan, bu sınavda puan alamayan veya başka bir deyişle “sıfır puan” alan öğrenci sayıları ve bu sınavlarda okulların elde ettikleri başarı oranları Tablo 12’de verilmektedir.

Tablo 12
2004 LGS Sonuçlarına Göre Okulların Başarı Durumu

Gruplar	İLKÖĞRETİM OKULLARI	Sınava Giren Öğrenci	Sıfır Puan Alan Öğrenci		Sınavı Kazanan Öğrenci	
		Sayı	Sayı	%	Sayı	%
Alt SED'deki Okullar	Şehit Cesur (MLO)	72	14	19	6	8
	Şehit Fehmi Bey	65	13	20	7	11
	Zafer (MLO)	66	7	11	13	20
	Çimentepe	18	6	33	2	11
	Malazgirt (MLO)	72	11	15	11	15
	Ömer Seyfettin	32	4	13	4	13
	V. Baha Pars (MLO)	--	--		--	--
	Şehitler	102	20	20	4	4
Orta-üst SED'deki Okullar	Karşıyaka (MLO)	77	3	4	23	30
	Ankara	196	10	5	63	32
	Salih İşgören (MLO)	94	4	4	35	37
	Meliha Özakat	238	15	6	69	29
	Güzelyalı (MLO)	312	16	5	129	41
	Müdafa-i Hukuk	124	9	7	36	29
	H.Ş. Eczacıbaşı (MLO)	138	3	2	38	28
	Murat Reis	95	9	9	26	27

Tablo 12’de görüldüğü gibi LGS’de, 7 MLO’nun 5 tanesinin elde ettiği başarı oranı, MLO olmayan okulların elde ettikleri başarı oranından daha yüksektir. İki okulda ise MLO olmayan okulların başarı oranı daha yüksektir. Vedide Baha Pars İlköğretim Okulu 2004 yılında mezun vermediği için LGS sonuçları yoktur. MLO ve MLO olmayan okulların bu sınavda elde ettikleri başarı oranları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için t-Testi yapılmıştır. Bu testi yapabilmek için Vedide Baha Pars İlköğretim okulunun 2004 LGS sonuç oranına MLO’ların elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalaması değer olarak verilmiştir.

MLO ve MLO olmayan okulların 2004 LGS’de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 13’te verilmektedir.

Tablo 13
MLO ve MLO Olmayan Okulların LGS’de Elde Ettikleri Başarı Oranlarına
Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
MLO	8	24.88	11.12	14	.978	
MLO olmayan	8	19.50	10.82			Fark önemsiz
Toplam	16					

p<0.05

Tablo 13’te görüldüğü gibi, LGS sonuçlarına göre, MLO’ların, LGS’de elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=20.88$), MLO olmayan okulların elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=19.50$) daha yüksektir.

Tablo 13’te görüldüğü gibi, yapılan t-Testi sonucuna göre, MLO ile MLO olmayan okulların LGS’de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık yoktur, (t (14) = .978).

Bu bulgu, Çalışoğlu’nun (2002), MLO’daki beşinci sınıf öğrencilerinin “Cumhuriyet’e Nasıl Kavuştuk?” ünitesiyle ilgili bilgi ve becerilerinin normal ilköğretim okullarındaki öğrencilerin bilgi ve becerilerinden çok farklı olmadığı bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye (SED) göre, hem MLO hem de MLO olmayan alt SED’de bulunan okullar ile orta-üst SED’de bulunan okulların 2004 LGS’de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 14’te verilmektedir.

Tablo 14
Okulun Bulunduğu SED'e Göre Hem MLO Hem de MLO Olmayan Alt SED'de
Bulunan Okullar ile Orta-üst SED'de Bulunan Okulların LGS'deki Başarı
Oranlarına Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	T	Önem denetimi
Alt SED Okullar	8	12.75	5.54	14	-7.214	p< .000
Orta-üst SED Okullar	8	31.63	4.90			Fark önemli
Toplam	16					

p<0.01

Tablo 14'te görüldüğü gibi, okulun sosyoekonomik düzeyine göre, hem MLO, hem de MLO olmayan alt SED'de bulunan okulların LGS'de elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=12.75$), orta-üst SED'deki okulların elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X}=31.63$) daha düşüktür.

Okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre, hem MLO hem de MLO olmayan alt SED'de bulunan okullar ile orta-üst SED'de bulunan okulların LGS'de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık vardır, (t (14) = -7.214). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, farklılığın orta-üst SED'deki okulların lehine olduğu görülmektedir.

Okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre, MLO'ların 2004 LGS'de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 15'te verilmektedir.

Tablo 15
Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre MLO'ların LGS'de Elde
Ettikleri Başarı Oranlarına Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
Alt SED MLO	4	15.75	5.68	6	-4.397	P< .005
Orta-üst SED MLO	4	34.00	6.05			Fark önemli
Toplam	8					

p<0.05

Tablo 15'te görüldüğü gibi okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre, alt SED'deki MLO'ların LGS'de elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 15.75$), orta-üst SED'deki MLO'ların elde ettikleri başarı oranının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 34.00$) daha düşüktür.

Alt SED'deki MLO'lar ile orta-üst SED'deki MLO'ların LGS'de elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalamaları arasında önemli bir farklılık vardır, ($t(6) = -4.397$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında bu farklılığın, orta-üst SED'de bulunan MLO'ların lehine olduğu görülmektedir.

MLO'lar ile aynı çevrede bulunan veya benzer özelliklere sahip MLO olmayan okulların, 2005 OKS'ye giren, sınavı kazanan, sınavda "sıfır puan" alan öğrenci sayıları ile bu sınavlarda okulların elde ettikleri başarı oranları Tablo 16'da verilmektedir.

Tablo 16
2005 OKS Sonuçlarına Göre Okulların Başarı Durumu

Gruplar	İLKÖĞRETİM OKULLARI	Sınava Giren Öğrenci	Sıfır Puan Alan Öğrenci		Sınavı Kazanan Öğrenci	
		Sayı	Sayı	%	Sayı	%
Alt SED'deki Okullar	Şehit Cesur (MLO)	87	13	15	23	26
	Şehit Fehmi Bey	112	16	14	32	29
	Zafer (MLO)	58	8	14	17	29
	Çimentepe	24	4	17	12	50
	Malazgirt (MLO)	79	5	6	25	32
	Ömer Seyfettin	50	4	8	8	16
	V. Baha Pars (MLO)	75	9	12	24	32
	Şehitler	110	9	8	23	21
Orta-üst SED'deki Okullar	Karşıyaka (MLO)	207	4	2	116	56
	Ankara	187	5	3	123	66
	Salih İşgören (MLO)	108	3	3	55	51
	Meliha Özakat	199	4	2	91	46
	Güzelyalı (MLO)	361	6	2	187	52
	Müdafai Hukuk	76	3	4	30	39
	H.Ş. Eczacıbaşı (MLO)	139	2	1	64	46
	Murat Reis	71	4	6	26	37

Tablo 16'da görüldüğü gibi, OKS'de 8 MLO'nun 5 tanesinin elde ettiği başarı oranı, MLO olmayan okulların elde ettikleri başarı oranından daha yüksektir. Üç okulda ise MLO olmayan okulların başarı oranı daha yüksektir. MLO ve MLO olmayan okulların OKS'de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını test etmek için t-Testi yapılmıştır.

MLO ve MLO olmayan okulların 2005 OKS'de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t-Testi sonuçları Tablo 17'de verilmektedir.

Tablo 17
MLO ve MLO Olmayan Okulların OKS’de Elde Ettikleri Başarı
Oranlarına Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
MLO	8	40.50	11.95	14	.351	
MLO olmayan	8	38.00	16.24			Fark önemsiz
Toplam	16					

p<0.05

Tablo 17’de görüldüğü gibi, MLO’ların OKS’de elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 40.50$), MLO olmayan okulların elde ettikleri başarı oranının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 38.00$) daha yüksektir. Yapılan t-Testi sonucuna göre, MLO ile MLO olmayan okulların OKS’de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık yoktur, (t (14) = .351).

Okulun bulunduğu SED’e göre, hem MLO hem de MLO olmayan alt SED’de bulunan okullar ile orta-üst SED’de bulunan okulların 2005 OKS’de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t-Testi sonuçları, Tablo 18’de verilmektedir.

Tablo 18
Okulun Bulunduğu SED’e Göre, Hem MLO Hem de MLO Olmayan Alt SED’de
Bulunan Okullar ile Orta-üst SED’de Bulunan Okulların OKS Başarı
Oranlarına Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	T	Önem denetimi
Alt SED Okullar	8	29.38	9,999	14	-4.079	P< .001
Orta-üst SED Okullar	8	49.13	9.35			Fark önemli
Toplam	16					

p<0.01

Tablo 18’de görüldüğü gibi, okulun bulunduğu SED’e göre, hem MLO hem de MLO olmayan alt SED okulların OKS’de elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik

ortalaması ($\bar{X} = 29.38$), Orta-üst SED'deki okulların elde ettikleri başarı oranının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 49.13$) daha düşüktür.

Okulun bulunduğu SED'e göre, hem MLO hem de MLO olmayan alt SED'deki okullar ile orta-üst SED'deki okulların OKS'de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık vardır, ($t(14) = -4.079$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, farklılığın orta-üst SED'de bulunan okulların lehine olduğu görülmektedir.

Okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre, MLO'ların 2005 OKS'de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık olup olmadığını test etmek için yapılan t-Testi sonuçları, Tablo 19'da verilmektedir.

Tablo 19
Okulun Bulunduğu Sosyoekonomik Düzeye Göre MLO'ların OKS Başarı Oranlarına Göre t-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	SS	SD	t	Önem denetimi
Alt SED MLO	4	9.75	3.95	6	-8.757	p<.000
Orta-üst SED MLO	4	29.25	2.06			Fark önemli
Toplam	8					

p<0.01

Tablo 19'da görüldüğü gibi, sosyoekonomik düzeye göre, alt SED'deki MLO'ların OKS'de elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 15.75$), orta-üst SED'deki MLO'ların elde ettikleri başarı oranının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 34.00$) daha düşüktür.

Alt SED'deki MLO'lar ile orta-üst SED'deki MLO'ların OKS'de elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalamaları arasında önemli bir fark vardır, ($t(6) = -8.757$). grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında farklılığın, orta-üst düzeydeki okulların lehine olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak; yapılan t-Testi sonucuna göre, MLO ile MLO olmayan okulların LGS ve OKS'de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık

yoktur. Buna karşın, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre, hem MLO hem de MLO olmayan okulların LGS ve OKS’de elde ettikleri başarı oranları arasında her iki sınavda da orta-üst SED’deki okulların lehine önemli bir farklılık bulunmuştur.

Bu bulgu, Coleman ve arkadaşlarının, okulun, öğrenciler ve öğrencilerin başarıları üzerinde bir farklılık oluşturduğu, ancak bu farklılığın, okul dışı etkenlerle karşılaştırıldığında çok düşük düzeyde kaldığı ve öğrencinin ait olduğu sosyal sınıfa göre değiştiği (Beare vd., 1994:3; Doyle ve Wells, 1997; Sergiovanni, 1995: 145; Silver, 1994: 78; Şişman, 2002: 31; Verdis vd., 2003) bulgusuyla örtüşmektedir.

Yine, okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre, hem LGS hem de OKS’de MLO’ların elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalamaları arasında her iki sınavda da orta-üst SED’de bulunan MLO’ların lehine önemli bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Sonuç olarak, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde çeşitli etmenlerin etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu etmenler arasında öğrencinin zekası, yeteneği, gelişimi, güdüsü, öğrenme yaşantıları, verilen öğretimin niteliği, çocuğun ailesinin ait olduğu sosyal sınıf ve çocuğun yaşadığı aile ortamı, okulu, sınıfı ve arkadaşları gibi pek çok etmen bulunmaktadır. Bu bağlamda elde edilen sonuçlara göre, okulların başarısındaki belirleyici değişkenin, okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi yani çocuğun ailesinin ait olduğu sosyal sınıf ve yaşadığı aile ortamı olduğu anlaşılmaktadır. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe velinin de eğitim düzeyi yükselmekte, daha bilinçli, eğitime daha fazla önem veren veli olmaktadır. Bu velilerin çocuklarının eğitimine daha fazla önem vermesi, çocuğa daha fazla ders araç-gereçleri sağlaması, çocuğu evde planlı ve düzenli çalışması için yönlendirmesi, etüt, kurs veya dershaneye göndermesi, özel ders aldirtması, okula destek vermesi ve daha fazla kaynak sağlaması gibi etmenler, başarıdaki farklılığı yaratan nedenler olarak görülmektedir.

Okul geliştirme çalışmalarındaki nihai hedefin öğrenci başarısının artırılması olmasına karşın, bu alt probleme ilişkin sonuçlar, MLO uygulaması sonucunda bunun gerçekleşmediğini göstermektedir.

Öğrenci başarısında okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyinin belirleyici etken olması, toplumda hem genel anlamda varolan eğitim eşitsizliğini hem de üst okullara devam etmede fırsat ve olanak eşitsizliğini pekiştirecektir.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi, “İlköğretim MLO’da ‘okul-veli ilişkisi’ okul yöneticileri, öğretmenler ve velilere göre nasıldır?” biçiminde belirlenmişti. Bu alt probleme ilişkin veriler yönetici, öğretmen ve velilerden görüşmelerle elde edilmiştir.

Bu alt probleme ilişkin veriler ve elde edilen sonuçlar, velilerin okula ilgisi ve yaklaşımı; velinin etkinliklere katılma durumu; veliyi etkinliklere katmak için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından neler yapıldığı; velinin katıldığı etkinliğe katkı sunması, sunulan katkıların yeterliliği; veli-okul ilişkisine yönelik olarak okuldaki düzenlemeler; velinin okula gelişinde karşılanması ve veli görüşme odası; veli toplantılarının yapılma sıklığı ve toplantının duyurulması ile genel veli toplantılarında velinin bilgilendirilmesi başlıkları altında incelenmektedir.

Okula İlgisi

Velinin okula ilgisi ve yaklaşımı: Okul müdürleri, genellikle velinin okula ilgi ve yaklaşımının iyi, olumlu olduğunu söylemektedir. Sadece bir müdür, velinin ilgisiz olduğunu ifade etmektedir. Velinin okula ilgi ve yaklaşımına ilişkin olarak bir okul müdürü, “velilerimiz maalesef ilgisiz” derken; bir diğeri, “İlgi çok fazla, ama bu bazen zarar da getirebiliyor. Veli, haddi olmayan şeylere karışıyor, fazla yüz göz oluyor” demiştir. Başka bir müdür ise, “İlgi fena değil, zaten bize çocuk gönderen orta halli veliler. Zengin olanlar özel okullara gönderiyor” ifadesini kullanmıştır.

Müdür yardımcılara göre de velilerin okula ilgi ve yaklaşımları genellikle iyi düzeydedir. Alt sosyoekonomik bölgede yer alan bir okulun müdür yardımcısı velinin ilgisizlikten daha çok iletişim kurma sorunu olduğunu vurgulamaktadır. Bir müdür yardımcısı ise, velilerinin okula ilgisinin çok iyi olduğunu söylerken; buna

karşın başka bir müdür yardımcısı, velilerin ilgisiz olduklarını ifade etmiştir. Bu konuda bir müdür yardımcısı, “Velilerimiz ilgilidir, sık sık öğretmenlerle görüşmeye gelirler. Biz istediğimiz her şeyi velilere anında yaptırabiliriz. Yeter ki gösterelim, sunalım ve isteyelim” derken; bir başkası ise, “...veliye değer verdiğinizizi hissettirdiğinizde yapamayacağınız şey yoktur. Veli getirir cebindeki yarısını verir ya da kendi mesleki alanında destek olur” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenler, velinin okula karşı ilgisinin çevreye göre değiştiğini ifade etmektedir. Orta-üst sosyoekonomik çevredeki okulların öğretmenleri, velilerden bazılarının aşırı ilgi gösterdiğini ve bunun da zaman zaman sıkıntılar yarattığını söylerken; alt sosyoekonomik çevredeki okulların öğretmenleri ise genel olarak velinin okula ilgisinin olumlu olmasına karşın, özellikle başarısız ya da sorunlu öğrencilerin velilerine ulaşmakta güçlük çektiklerini ifade etmektedirler. Yine öğretmenler, öğrencinin sınıfı yükseldikçe velinin ilgisinin azaldığına işaret etmektedir. Öğretmenlerin, velilerin ilgisine yönelik görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Veli inanılmaz ilgili.” “Keşke veli daha az gelse, okuldan çıkmıyorlar. Ama bu biraz amacını aşılıyor.” “...ilgisizlik çok fazla. ilgisiz velilere ulaşmak baya zor oluyor, veli ‘Niye gideyim? Okulun maddi beklentisi var’ diyor... Daha çok problem olursa geliyorlar.” “Veli sanki her şeyi öğretmenden daha iyi biliyormuş gibi bir havada. Bu sene biraz iyi, geçen sene koridorlarda bağışmalar, kavgalar oluyordu. veli bir sorun olduğunda geliyor.” “Kentleşmeyle köylülük arasında kalmış olarak veliyi değerlendiriyorum. İstekli ama cahil, isteğini eleştirisini kontrolsüz olarak yöneltiyor.” “Veli o kadar ilgisiz değil ama bilinçli veli de yok.” “Velilerimiz çok ilgili, öğretmen öğrenci ilişkilerinde çok duyarlılar. Herhangi bir sıkıntımız olduğunda, onları çağırdığımızda hemen okula gelebiliyorlar.” “Yüzde elli elli, çok ilgilisi de var, hiç uğramayan veliler de var. Özellikle sorunlu öğrencilerimizin velileri ...hiç gelmiyor.” “Veli çok ilgisiz.” “Aile ilgisiz. idarenin çevreyle ilişkileri iyi değil... İnsanların para verdiklerinde karşılığında birşey alacaklarına dair inançları kalmamış. Okul çok kısa sürede tahrip ediliyor... Esas sorun aileye ulaşmak.

Aileleri eğitmek gerekiyor. Çocuğunu okula gönderiyor, ‘öğretmenler yapacaklarını yapsınlar, bizi niye çağırıyorlar?’ gibi bir anlayış var.”
 “Genelde iyi ama tabii ki bu beklenen düzeyde değil. 1-2-3 sınıfta 8. sınıftan çok farklı. Yaş büyüdükçe veli ilgisini çekiyor.”

Velinin okula karşı ilgisinin çevreye göre değiştiği gözlenmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe velinin ilgisi artmakta; okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi düştükçe velinin ilgisinin de azalmakta olduğu gözlenmiştir. Yine küçük yaştaki ya da alt sınıflardaki öğrencilerin velilerinin, büyük yaşta veya üst sınıflardaki öğrencilerin velilerine göre daha fazla ilgili oldukları görülmektedir. Özellikle üst sosyoekonomik düzeydeki bazı okullarda velinin aşırı ilgi gösterdiği ve bunun da rahatsız edici boyutlara vardığı anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerin okula ilgi ve yaklaşımlarının genellikle “iyi, olumlu” olduğu şeklinde ifade etmelerine karşın; özellikle alt sosyoekonomik çevredeki okulların müdür yardımcıları ve öğretmenleri velinin ilgili ancak, “bilinçsiz” olduğunu ve iletişim kurmada sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir.

Katılım

Velinin etkinliklere katılma durumu; veliyi etkinliklere katmak için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından yapılanlar: Velinin katıldığı etkinlikler ve veliyi etkinliklere katmak için okul yönetimi tarafından neler yapıldığına ilişkin olarak; okul yöneticileri genellikle velilerin okuldaki bayram kutlama törenlerini izlediklerini, OAB tarafından düzenlenen çay, yemek, kermes ve gezi türü etkinliklere katıldıklarını ifade etmektedirler. Veliyi etkinliklere katmak için, toplantılarda veliye “okulu sahiplenmelerini” söylediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere göre; veli, bayram kutlama törenlerini izliyor, çay, yemek, gezi türü etkinliklere kısmen de olsa katılıyor. Yine öğretmenler, velilerin okullarına maddi katkı sunduğunu, okula ders araçlarının alınmasını sağladıklarını ifade etmektedir. Özellikle alt sosyoekonomik düzeydeki okulların velilerinin okulun tamirat işlerine

yardımcı olduğu ifade edilmektedir. Velinin katıldığı etkinlikler ve öğretmenlerin velileri etkinliklere katmak için ne yaptıklarına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Velinin etkinliklere katılımı çok az, ama okulun veliyi toplayacak salonu yok.” “Toplantılarda onların güncel sorunları hakkında konuşuyorum; aile içi iletişim gibi... Ev gezmeleri olabiliyor. Öğrencileri ücretsiz tiyatro, resim, müzik kurslarına yazdırdım. Böyle katmaya çalışıyorum.” “2. el ürün pazarı yapıyoruz.” “Eğer çocuğunun faaliyeti varsa mutlaka katılırlar... yoksa katılmıyor.” “Çay, kermes, bayram törenlerine katılırlar.” “Bu yıl akıllı sınıfların oluşturulmasına çok büyük katılımları oldu.” “Velilerimi toplantılara ve etkinliklere katmak için yarısının evini ziyaret ettim, sonra idare tarafından engellendim, diğer yarısını ziyaret edemedim. Genel olarak pek fazla etkinlik yok.” “... geçen yıl bir velimiz küçük te olsa bir spor salonu yaptırdı.” “Veliye yönelik düzenlenen seminerlere katılıyorlar. Bir de OAB’nin düzenlediği çay, kermes olursa gelirler.” “Bayram törenlerine katılıyorlar, onun dışında etkinlik de zaten yok.” “Sınıflara araç alınmasına katılım dışında veli etkinliklere katılmıyor.” “gezilere katılırlar, bayram törenlerine katılırlar.”

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, genellikle veliler okuldaki bayram kutlama törenlerini izliyor, düzenlenen çay, kermes, yemek ve gezi türü etkinliklere katılıyorlar. Ayrıca, velilerin okullarına maddi katkı sundukları, okula ders araçlarının alınmasını sağladıkları ifade edilmektedir. Velileri etkinliklere katmak için, veliye veli toplantılarında okulu sahiplenmelerini söylemenin ötesinde etkili ve sistemli bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır.

Velinin katıldığı etkinliğe katkı sunması, sunulan katkıların yeterliliği: Okul müdürlerine göre veliler, maddi olarak ellerinden geleni yapmaktadır. Yine müdürler, velilerin mesleki becerilerinden yararlandıklarını “marangoz kapıyı yapar, camcı cam takar” şeklinde ifade etmektedirler. Bir başka müdür, “velilerle birlikte okulu boyadık, veli temizlik yapıyor. Kermes yapıyorlar. Alt yapı, fakirlik, çevre şartları nedeniyle yeterli katılım yok” derken; bir başkası ise, “Kütüphaneyi OAB’de hanımefendiler

açıyorlar” demektedir. Müdürlerin yarısı velilerin yaptığı katkıyı yeterli görmezken, yarısına göre veliler ellerinden geleni yapmaktadır.

Müdür yardımcıları, velinin maddi yardım yaptığını, ayrıca velilerin mesleki bilgilerinden de yararlandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca, velilerin okula yaptığı katkıyı yeterli görmemekle birlikte, veliden daha fazlasını beklemenin de doğru olmadığı görüşündedirler. Örneğin; bir müdür yardımcısı, “Katkıları yeterli değil ama bundan da fazlasını bekleyemezsiniz sosyoekonomik ve kültürel yapılarına bakınca”, derken; bir diğeri ise “yeterli değil, ama eğitimleri sosyal ve kültürel yapılarını düşündüğümüzde daha fazlasını beklemek de doğru değil” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlere göre; veliler okula maddi katkı yapmakta, okulun tamirat işlerini, boya ve badanasını yapmakta, sınıflara bilgisayar ve projeksiyon makineleri veya malzeme almaktadırlar. Öğretmenler genellikle velinin okula sunduğu katkıyı yeterli görmektedir. Bununla birlikte velinin daha fazlasını da yapabileceğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Aslında veli daha fazlasını yapabilir.” “İstediğimiz zaman yeterli katkıyı sağlıyorlar. Önemli olan onları aktif hale getirebilmek.” “İstediğimiz zaman yardım ediyorlar, ellerinden geleni yapıyorlar. Maddi imkansızlıkları var, bilinçli değil, çoğu ilkokul mezunu değil, bazıları Türkçe bilmiyor.” “Veliler sınıflara alınan bilgisayar ve projeksiyon makinelerinin parasını verdi.” “Sene başında kayıt yapılırken ‘Okula nasıl katkıda bulunabilirsiniz?’ diye soruluyor, notlar alınıyor. Ona göre, üniversitedeyse seminer ya da konferansta konuşmacı oluyor, elektrikçiye ya da mobilyacıya ona göre ihtiyaç duydukça katkılarını istiyoruz.” “Veli elinden geleni yapmaya çalışıyor.” “Düşünce anlamında, öneri anlamında katkıları oluyor.” “Katkılarının yeterli olduğunu düşünmüyorum.” “Okulda tamir edilecek yerler velilerle birlikte tespit edildi. Veliler boya, badana yaptılar. Katkı yeterli değil.”

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre veliler, maddi olarak ellerinden geleni yapmaktadır. Veliler, sahip oldukları mesleklere göre okulun tamirat işlerini, boya ve

badanasını yapmakta, sınıflara bilgisayar ve projeksiyon makineleri veya malzeme almaktadırlar. Müdürlerin yarısı velilerin okula yaptığı katkıyı yeterli görmezken, yarısı velilerin ellerinden geleni yaptığını düşünmektedir. Müdür yardımcıları da velilerin okula yaptığı katkıyı yeterli görmemekle birlikte, veliden daha fazlasını beklemenin de doğru olmadığı görüşündedirler. Öğretmenler ise, velilerin okula yaptığı katkıyı yeterli görmekle birlikte velinin daha fazlasını da yapabileceğini düşünmektedirler.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin okul-veli ilişkisine yönelik görüşleri, Öztürk'ün (1999), okul aile işbirliği, velilerin tüm eğitsel etkinliklere yardımcı olmalarından (% 28,3) daha çok, öğrenci notlarıyla ilgili bilgi alma (% 37,6) ve maddi kaynak sağlama (% 36,8) şeklindeki bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Düzenleme

Veli-okul ilişkisine yönelik olarak okuldaki düzenlemeler: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerinden, sadece bir okulda velinin okula gelmesi için belirlenmiş zaman dilimleri olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri, velilerin dersi bölmeleri kaydıyla, istedikleri zaman okula gelebileceklerini ifade etmektedirler. Bir okul müdürü, "...yok ama teneffüslerde okula girmelerini istiyoruz. Ders saatinde izin vermiyorum" derken; bir başkası, " yok, okuldan biraz uzak durmalarını istiyorum, dersleri aksatıyorlar" ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okullarında veliyle görüşme gün ve saatlerine yönelik bir düzenleme yoktur. Okullarında tüm öğretmenlerin veliyle görüşme gün ve saatlerine yönelik düzenleme olduğunu altı öğretmen söylemektedir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

"Öğretmenlerin nöbetçi oldukları günlerde gelmelerini istiyoruz, veli istediği zaman geliyor." "Yok, dersleri bölmek kaydıyla diledikleri zaman gelebilirler." "Veli görüşme saatleri var... Sınıf öğretmenleri sabahçıysa öğleden sonra, öğleciyse sabahtan belirli görüşme saatleri var. Branş öğretmenlerinin ise aradaki boş ders saatleri

çıkılarak velilere bildiriliyor. Veli bu saatlerde görüşmeye geliyor. Koridorlara ve sınıfa velinin çıkmasını istemiyoruz.” Veli istediği zaman gelir, istediği kişiyle görüşmesini yapar. O öğretmenle ilgili birşeydir. İdare de bu konuda birşey demez, sadece ‘Dersi aksatmayın’ diyor, bu da katı bir kural değil.”

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadeleri ve araştırmacının gözlemlerine göre, sadece bir okulda velinin okula gelmesi için belirlenmiş zaman dilimleri vardır. Bu okul orta-üst sosyoekonomik düzeydedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla, okul yöneticileri, velilerin dersi bölmeleri kaydıyla istedikleri zaman okula gelebileceklerini ifade etmektedirler. Okul yöneticileri öğretmenlerin velilerle ders aralarında görüşmesini, ders saatinde veliyi kabul etmemesini istemektedir. Yapılan gözlemlerde iki okul (orta-üst SED) dışındaki okullarda, özellikle alt sosyoekonomik çevredeki okullarda velilerin hemen her teneffüste, koridorlarda dolaştığı ve öğretmenlerle görüştüğü gözlenmiştir.

Velinin okula gelişinde karşılanması ve veli görüşme odası: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, veli-okula geldiğinde, nöbetçi öğrenci tarafından karşılanmakta ve yönlendirilmektedir. Bir okulda ise karşılayanın olmadığı söylenmektedir. Yine okulların sadece birinde veli görüşme odası olduğu bunun da gerektiği gibi kullanılmadığı ifade edilmektedir.

Veli görüşme odasının olmadığı okullarda, öğretmen veli görüşmesi öğretmenler odasında, kütüphanede, koridorda, bahçede, çok özelse rehberlik servisinde yapılmaktadır. Buna karşın veli görüşme odasının bulunduğu okulun yönetici ve öğretmenleri de veli görüşme odası olarak ayrılan yerde, genellikle görüşmelerin yapılmadığını ifade etmektedir. Bir müdür yardımcısı, “veli öğretmeni öğretmenler odasında veya koridorda arar bulur, konuşur” derken; bir öğretmen ise bu durumu, “güvenlik nedeniyle güvenlik tarafından ya da nöbetçi öğrenciler tarafından kimlik bilgileri alınıyor. Ama veli istediği zaman öğretmenle görüşüyor, sınıfa giriyor” şeklinde ifade etmiştir.

Veli toplantılarının yapılma sıklığı ve toplantının duyurulması: Okul müdürleri, genel veli toplantılarını, genellikle her dönem bir defa yaptıklarını

söylerken; iki müdür ise, genel veli toplantısı yapmadıklarını ifade etmektedir. Sınıf-veli toplantılarının her dönem en az iki defa olmak üzere genellikle ayda bir defa veya öğretmenler gereksinim duydukça yaptığını söylemektedir. Veli toplantılarına veliyi çağırmak için genellikle öğrencilerle bir çağrı notu gönderilmektedir. Bir okul müdürü ise, öğrencilere sözlü olarak söylediklerini ifade etmektedir.

Müdür yardımcıları da, sınıf-veli toplantılarını en az iki olmak üzere bazı öğretmenlerin ayda bir, bazılarının da ihtiyaç duydukça yaptıklarını söylemektedir. İki müdür yardımcısına göre genel veli toplantısı yapılmamaktadır. Yapanlar ise her dönem bir defa yapmaktadırlar. Bir müdür yardımcısı, “toplantı yapacağımız salonumuz yok, bu yüzden okul düzeyinde toplantı yapamıyoruz” demiştir. Müdür yardımcılara göre de, veli toplantıları öğrenci aracılığıyla duyurulmaktadır.

Öğretmenler, veli toplantılarını sınıf düzeyinde en az iki olmak üzere, dört beş kez yaptıklarını, bu toplantıların yapılmasının öğretmenin kendisine bağlı olduğunu, öğretmenlerin gereksinim duydukça yaptığını söylemektedirler. Yine okul düzeyinde, genel veli toplantısının her dönem bir defa, olmak üzere, yılda en az iki defa yapıldığını ifade etmektedirler. Beş öğretmen ise okul düzeyinde veli toplantısının yapılmadığını söylemektedir. Öğretmenler de, tıpkı okul yöneticileri gibi, veli toplantılarının duyurusunun öğrenciler aracılığıyla yapıldığı görüşündedirler. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Ayda bir yapmaya çalışıyorum. Okul düzeyinde yapma şansı yok. 6-7-8 sınıf velileri hafta sonu sabah ve öğle olmak üzere iki gruba ayrılarak yapılıyor.” “Sınıf düzeyinde ayda bir yapmaya çalışılıyor. Okul düzeyinde her dönem bir defa tek tek velilerle görüşme biçiminde oluyor.” “Toplantıları öğretmenler ihtiyaç duyduklarında yapıyorlar. Genel toplantı, dönemde bir defa, Pazar günü yapılıyor.” “Okul genelinde veli toplantısı yapılmıyor. Sınıf bazında en az yaparı her dönem iki defa yapar. Ben her ay yapıyorum.”

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerine göre, iki okul dışındaki okullarda, genel veli toplantısı genellikle her dönem bir defa yapılmaktadır. Sınıflar düzeyinde veli toplantıları ise, her dönem en az iki defa olmak üzere genellikle ayda

bir defa veya öğretmenler gereksinim duydukça yapılmaktadır. Veli toplantılarına veliyi çağırmak için, genellikle öğrenciyle veliye bir çağrı notu gönderilmektedir.

Genel veli toplantılarında velinin bilgilendirilmesi: Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, genel veli toplantılarında velilere, öğrencinin akademik başarısı ve derslere yönelik tutumu hakkında bilgi verilmektedir. Bununla birlikte okulun ekonomik durumu, beslenme, kıyafet, okul kuralları ve öğrencilere harçlık verilmesi gibi konular üzerinde durulmakta ve velilerden okula yardımcı olmaları istenmektedir. Genel veli toplantılarının yapılması genellikle velilerin çocuklarının ders gördükleri dersliklere oturması, sınıf öğretmeni, okul yöneticileri ve çocuğun dersine giren öğretmenlerin açıklamaları şeklinde olmaktadır. Bir okulda ise veliler “Şube Öğretmenler Kurulu” tarafından tek tek bilgilendirilmektedir. Bir müdür yardımcısı, “veliler öğrencilerinin sınıfına gidip oturuyorlar, o sınıfın öğretmeni tarafından bilgi veriliyor, ardından branş öğretmenleri tek tek gelip sınıf hakkında genel bilgi veriyor. Varsa soruları cevaplandırılıyor, biz de bazen konuşmalar yapıyoruz” ifadesini kullanmıştır.

Öğretmenler veli toplantılarında öğrencilerin başarı ve davranışları, nasıl ders çalışmaları gerektiği, okulun işleyişi ve sorunları hakkında konuşulduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Notları söylüyoruz, nasıl çalışması gerektiğini söylüyoruz. Okulun işleyişiyle ilgili bilgi veriyoruz.” “Tek tek veli içeri alınıyor; 11 şube öğretmeni konuşuyor, varsa velinin soruları yanıtlanıyor, ara karne veriliyor, her veliye 5'er dakika süremiz düşüyor, bu 15 gün kadar sürüyor. Özel sorun varsa, başarısızsa ya da özel yetenekleri varsa orada konuşuluyor.” “Okulun genel ihtiyaçları, temizlik vs. müdür bilgi veriyor. Sınıf öğretmenleri öğrencilerin davranışları hakkında konuşuyor, sonra da branş öğretmenleri sınıf sınıf geziyorlar öğrencilerin başarısı hakkında konuşuyorlar.” “Veliler çok da bilinçli değil herkes not öğrenmeye geliyor. Biz de okula katkıımızı istiyoruz.”

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, genel veli toplantılarında velilere, öğrencinin ara karnesi, akademik başarı durumu ve derslere yönelik tutumu hakkında

bilgi verilmektedir. Bununla birlikte okulun eğitim, personel ve ekonomik durumu, öğrencilerin kıyafeti ve okul kuralları vb. konular üzerinde durulmakta ve velilerden okula yardımcı olmaları istenmektedir

Sonuç olarak; okullar varlıklarını sürdürmek ve etkili olmak için değişen çevresel koşullara uyum sağlamaları gereken açık sistemlerdir. Dolayısıyla okulun çevresi, iç yapısını ve süreçlerini etkileyeceği için, çevresinden kopuk veya çevre ilişkilerinde katkısı sınırlı bir okulun, amaçlarına etkin bir biçimde ulaşması da pek olası değildir. Bu çerçevede bakıldığında, velinin, okula karşı ilgisinin okulun bulunduğu çevreye göre değiştiği gözlenmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe velinin ilgisi artmakta; okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi düştükçe velinin ilgisi de azalmaktadır. Yine küçük yaştaki ya da alt sınıflardaki öğrenci velilerinin, büyük yaşta veya üst sınıflardaki öğrencilerin velilerine göre daha fazla ilgili oldukları; özellikle üst sosyoekonomik düzeydeki bazı okullarda velinin aşırı ilgi gösterdiği ve bu aşırı ilgiden, biraz da velinin okulun ve öğretmenin işlerine karışmasından okul yöneticileri ve öğretmenlerin rahatsız oldukları gözlenmiştir. Velinin bu aşırı ilgisinin, eğitim-öğretime katkı sağlamaktan daha çok, engelleyici bir durum yarattığı anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerin okula karşı olan ilgi ve yaklaşımlarını genellikle “iyi, olumlu” olarak görmektedirler. Bu olumlu görüşe karşın bazı müdür yardımcıları ve öğretmenler, özellikle alt sosyoekonomik çevredeki okulların velilerinin ilgili olmalarına karşın, “bilinçsiz” olduklarını ve iletişim kurmada karşılıklı sorunlar yaşandığını ifade etmektedirler. Gerek eğitim-öğretim etkinliklerinin sağlıklı yürütülmesi, gerekse okul geliştirme çalışmasında beklenen gelişmemin sağlanması için velinin okula ilgi ve katkısı büyük önem taşımaktadır. Okulun veliyle ya da velinin okulla yeterli ve etkili iletişim kuramadığı durumlarda, hem eğitim öğretimde hem de okul geliştirmede veli katkısının, istenilen oranda alınamayacağı açıktır.

Okulun çevrenin eğitim sorunlarına duyarlı olması ve çevrenin katılımını sağlamasında veli katılımı önemlidir. Çünkü, öğretmen ile veli arasındaki anlaşmazlıklardan belki de en önemlisi, her iki tarafın da çocuktan beklentilerinin farklı olmasıdır (Bursalıoğlu, 1999: 50). Hem okul hem de veli, çocuğun diğer tarafla

olan ilişkisiyle yakından ilgilidir. Araştırmalar da veli katılımı ve desteğinin, çocuğun hem okul başarısında hem de okul sonrası yaşamındaki başarısında en önemli etkenlerden biri olduğunu göstermektedir (Hale, 2000). Bu bağlamda, okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, veliler genellikle okuldaki bayram kutlama törenlerini izlemekte, düzenlenen çay, kermes, yemek ve gezi gibi etkinliklere katılmakta, okula maddi katkı ve ders araçlarının alınmasını sağlamaktadırlar. Buna karşın, okul yöneticileri ve öğretmenler, velileri etkinliklere katmak için, veliden okulu sahiplenmesini istenmenin dışında herhangi bir çalışma yapmamaktadırlar.

Veliler okulun kullanmaya gereksinim duyduğu pek çok alanda uzmanlığa ve beceriye sahip olduğu gibi, aynı zamanda, iyi ya da kötü her ana baba çocuğunun ilk eğitimcisidir. Böyle olmakla birlikte, pek çok ana baba katılıma isteksiz olabilir ve okula gitmek istemeyebilir. Ancak çocuklarının daha iyi eğitim almasını isterler. Daha iyi eğitim için okullar da, ana babalara ulaşmaya gereksinim duyarlar (Fullan, 2002b). Bu açıdan bakıldığında, pek çok okulun kendi çevresindeki topluluktan yeterince yararlanamadığı görülebilir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğunluğuna göre, veliler maddi katkı olarak ellerinden geleni yapmaktadır. Buna karşın müdürlerin yarısı, velilerin okula yaptığı katkıyı yeterli görmemekte, yarısı ise, ellerinden geleni yaptıklarını düşünmektedir. Müdür yardımcıları da velilerin okula yaptığı katkıyı yeterli görmemekle birlikte, veliden daha fazlasını beklemenin de doğru olmayacağını ifade etmektedir. Öğretmenler ise, velilerin okula yaptığı katkıyı yeterli görerek okul yöneticilerinden ayrılmakta ancak, velinin daha fazlasını da yapabileceğini düşünmektedirler.

Okul geliştirme, okul ile ilgili tüm tarafların katılımını ve çabasını gerektirir. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda, okul geliştirme için temel kaynak olarak; öğretmenler, ana babalar ve okul müdürleri arasındaki sosyal güven (Bryk ve Schneider, 2003) gösterilmektedir. Dolayısıyla, okul ile ilişkisi olan tüm grupların temsilcilerini kapsayan bir programın geliştirilerek yaşama geçirilmesi son derece önemli görülmektedir.

Bu bağlamda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerine ve araştırmacının gözlemlerine göre, sadece bir okulda veli-öğretmen görüşme programı düzenlenmiştir. Diğer okullarda veli, dersi bölmek koşuluyla istediği zaman okula gelip öğretmenle görüşmektedir. Yine, okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, veli-okula geldiğinde, güvenlik nedeniyle, kimlik bilgileri nöbetçi öğrenci tarafından alınmakta ve yönlendirilmektedir.

Sekiz MLO'nun sadece birinde, veli-öğretmen görüşmesi yapılması için bir oda ayrılmıştır. Ancak bu odanın da gerektiği gibi kullanılmadığı gözlenmiştir. Veli-öğretmen görüşmesi; öğretmenler odasında, kütüphanede, koridorda, bahçede ve rehberlik servisinde yapılmaktadır. Okullarda, veli-öğretmen görüşmesi için oda ayrılmamasının nedeni olarak, okulların fiziki mekan yetersizliği görülebileceği gibi, okul yönetimi tarafından bu konunun yeterince önemsenmemesi, yönetici ve öğretmenlerin geleneksel davranış ve alışkanlıklarını sürdürmesi de olabilir. Ayrıca velilerden bu konuda talep olmaması da bir başka neden olarak görülebilir. Veli-öğretmen görüşme zamanının düzenlenmemesi ve görüşme odasının olmaması veya var olanın kullanılmaması, okula gelen velilerin okul içerisinde dolaşmalarına, ders saatinde sınıfların kapılarında beklemelerine, hatta ders sırasında sınıfa girip öğretmenle görüşmelerine; dolayısıyla, derslerin aksamasına ve okulda olması gerekenden fazla kalabalık olmasına neden olmaktadır. Nitekim, iki okulda bu konuda okul yönetimi ve veliler arasında ciddi tartışmaların yaşandığı gözlenmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde önceki bölümde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

Bu araştırmada, ilköğretim Müfredat Laboratuvar Okulları, okul geliştirme süreci açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır:

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Müfredat Laboratuvar Okulları fiziki ve dononım bakımından MLO standartlarının çok gerisindedir. Özellikle binaların fiziki yapısı belirlenen standartdan çok uzaktır. Bu alt probleme ilişkin ayrıntılı sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Sınıf Mevcudu: Sınıfların öğrenci mevcutları genellikle 30-35 kişidir. Bununla birlikte 40 kişilik sınıf mevcutları da görülmektedir. Bu durum MLO standartlarına yakın, ancak belirlenen standartların üzerindedir.

Öğrenci Sıraları: Bir okul dışında tüm okullarda bütün öğrenciler tekli sıra ve sandalyelerde oturmaktadır. Bu sonuç, bir okul dışında, MLO standartlarına uygundur.

Öğrenci Dolabı: Okulların yarısında, öğrencilere ait dolaplar bulunmaktadır. Ancak varolan dolaplar, tüm öğrencilere yetecek oranda olmadığı gibi, amacına uygun bir biçimde de kullanılmamaktadır.

Lavabo-Tuvalet: Okulların hiçbirinde binaların tümünün her katında kız ve erkek öğrenciler için ayrı lavabo ve tuvalet yoktur. Sadece iki okulda birer binada her katta kız ve erkek öğrenciler için ayrı lavabo ve tuvalet bulunmaktadır. Bu durum, MLO standartlarını karşılamamaktadır.

Kütüphane: Örnekleme seçilen okulların tümünde birer tane kütüphane vardır. Ancak bu okulların hiçbirinde kütüphane memuru ya da personeli yoktur. Yine, sadece bir okulun kütüphanesinde, bir bilgisayar ve internet bağlantısı bulunmakta ancak, bu bilgisayar ve internetten öğrenci ve öğretmenler yararlandırılmamaktadır. Okul kütüphanelerinden ikisi dışında, tüm kütüphanelerin genellikle bakımsız, düzensiz, gürültülü yerlerde oldukları ve uygun bir biçimde döşenmedikleri gözlenmiştir. Kütüphaneler, MLO standartlarında belirtilen masa ve sandalye sayılarını karşılamaktan uzak; özellikle hikaye ve roman türü kitaplar bakımından ise çok yetersizdir.

Okul kütüphaneleri amaçları dışında, depo, fotokopi çekme yeri ya da okul aile birliği tarafından çalışma yeri olarak kullanılmaktadır. Kütüphanelerde MLO standartlarında belirtilen bilgisayar, televizyon, video, teyp gibi araçlar bulunmamaktadır.

Bilgisayar Laboratuvarı: Örneklemedeki okullardan birinde iki, diğerlerinde birer tane bilgisayar laboratuvarı ya da bilgi teknolojisi sınıfı bulunmaktadır. Altı okulun bilgisayar laboratuvarında 15+1 bilgisayar, ikisinde ise 20+1 bilgisayar bulunmaktadır. Ancak, bu bilgisayarlardan bazılarının bozuk olduğu veya çok eski oldukları gözlenmiştir. Bu okulların tümünde kadrolu bilgisayar öğretmeni bulunmamakta, lisans mezunu olmayan, öğretmenlik formasyonu bulunmayan ücretli kişiler tarafından dersler verilmektedir. Bu durum, MLO standartlarını karşılamamaktadır.

Fen Laboratuvarı: Yedi MLO'da birer tane Fen Laboratuvarı varken, bir MLO'da iki tane Fen Laboratuvarı bulunmaktadır. Bir okul dışında Fen Laboratuvarlarının donanımları iyi durumda olmasına karşın, MLO standartlarını karşılamamaktadırlar.

Müzik Odası: Sekiz MLO'nun altısında müzik odası bulunmaktadır. Ancak, müzik odası olan okullardan üç tanesinin müzik odasında hiçbir müzik aleti bulunmamaktadır. Bir okulda ise müzik öğretmeni de yoktur.

İş-teknik Odası: Örnekleme seçilen sekiz MLO'nun yedisinde iş-teknik odası bulunmaktadır. İş-teknik odası bulunan yedi okuldan dördünün İş-teknik odasında, İş-teknik Dersi ile ilgili hiçbir araç-gereç yoktur. İş-teknik odalarında araç-gereç olduğu ifade edilen okulların birinin iş-teknik odasında dolaplar; birinde ağaç işlerinde kullanılan kesici aletler ve matkap; bir diğerinde ise, kağıt ve ağaç işlerinde kullanılan malzemeler olduğu ifade edilmiştir.

Resim Odası: Sekiz MLO'nun beşinde resim odası yoktur. Varolan resim odasının birinde dolaplar; birinde dolap ve su kovası; bir diğerinde ise, özel masalar ve falçata türü malzemelerin olduğu ifade edilmiştir.

Spor Salonu: Örnekleme seçilen sekiz MLO'nun beşinde spor salonu bulunmamakta, bir okulda küçük bir salon bulunmakta ancak, amaca uygun olarak kullanılmamaktadır. Bir okulun çatısı spor salonu haline getirilmiş; voleybol ağı, hentbol kalesi ve topu bulunduğu gözlenmiştir. Başka bir okulda ise küçük bir salon bulunmakta, ancak bu salon depo olarak kullanılmaktadır.

Öğretmen Çalışma Odası: Üç MLO'da öğretmen çalışma odası bulunmamaktadır. Dört MLO'nun, ÖÇÖ'lerinde beş altı bilgisayar, üç dört yazıcı, tarayıcı ve internet bağlantılarının olduğu gözlenmiştir.

Çok Amaçlı Salon: Sekiz MLO'nun yedisinde ÇAS bulunmaktadır. Bu salonlar, en fazla 100 kişi alacak büyüklükte, çoğunda sadece bir yazı tahtası ve sandalyeler bulunmaktadır. Salonlar, genellikle veli toplantıları, öğrenci gösterileri, rehber öğretmenin seminerleri ve eğitim çalışmaları için kullanılmaktadır.

Beden Eğitimi Dersi İçin Kız ve Erkek Öğrencilere Ait Ayrı Soyunma Odaları: İki MLO'da Beden Eğitimi Dersi için öğrencilerin soyunma odası yoktur. Üç MLO'da kız öğrenciler için yer (birisi merdiven boşluğu) ayrılmış, erkek öğrenciler sınıfta soyunup giyinmektedirler. Üç MLO'da soyunma odaları var, ancak ikisinde öğrencilerin kullanmaları gereken malzemeler yok olup sadece oda ayrılmış, bir okulda ise öğrencilerin oturması için oturaklar ve elbise askıları bulunmaktadır.

Fiziksel Özürlü Öğrenciler İçin Düzenleme: MLO'ların tamamında fiziksel özürlü öğrenciler için binalarda hiçbir düzenleme yoktur. Binalar fiziksel özürlü öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamamaktadır.

Yardımcı Personel: MLO'larda memur, kütüphane memuru, sağlık personeli, teknisyen gibi yardımcı personel bulunmamaktadır. Altı MLO'da sadece birer tane kadrolu hizmetli bulunmaktadır. Bir okulda kadrolu iki hizmetli, bir memur bulunmaktadır. İki okulda ise, kadrolu yardımcı personelden hiçbiri bulunmamaktadır.

Öğretim Şekli: Örneklemeye seçilen sekiz MLO'nun yalnızca birinde tam gün öğretim, diğerlerinde ise ikili öğretim yapılmaktadır.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, okullarında "OGYE" oluşturulmuştur. Ancak, OGYE'nin oluşturulma zamanı, okuldan okula farklılık göstermektedir. OGYE'ler genellikle Mart ayında oluşturulurken, bazı okullarda Şubat ya da Haziran aylarında oluşturulmuştur.

2. Okul yöneticileri, öğretmenler ve formatör öğretmenlere göre, OGYE'lerin oluşturulmasında sıkıntılar yaşanmakta, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, OGYE'de görev almak istememektedir. Okullarında oluşturulmuş olan OGYE'de kimlerin görevli olduğunu, okul yöneticileri ve öğretmenler tam olarak bilmemektedir. OGYE'nin oluşturulmasında demokratik bir seçim süreci yaşanmamakta ve OGYE'ler daha çok yöneticilerin görevlendirmesiyle oluşturulmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve formatör öğretmenler OGYE deyince, öğretmenlerden söz etmekte; veli, öğrenci ve destek personelinden pek söz etmemektedirler.

3. Okul yöneticileri ve öğretmenler; OGYE'nin genellikle, okulun vizyon ve misyonunu belirlediğini, zayıf ve güçlü yönlerini tespit etmek için öğretmenlere, öğrencilere ve velilere anket uyguladığını, güçlü ve zayıf yönlerini tespit ettiğini, iyileştirme ekiplerini oluşturduğunu; çalışma planını ya da çalışma takvimini yaptığını ifade etmektedirler. Ancak müdürler, gerçekten tam olarak ne yapıldığını açıklayamamakta ve ne yapıldığına ilişkin net olmayan, kalıplaşmış ifadeler

kullanılmaktadırlar. Öğretmenlere göre ise bu işler genellikle şeklen, kağıt üzerinde, müdür yardımcısı ile bir iki öğretmenin yazıp hazırlaması şeklinde yapılmaktadır.

Okul müdürleri, ikili öğretim yapmalarından ötürü toplantı yapmak için sabahçı öğretmenlerin son, öğleci öğretmenlerin ilk ders saatlerini almak zorunda kaldıklarını, bunun da dersleri aksattığını, bu yüzden düzenli ve sistemli toplantı yapamadıklarını; öğretmenlerin de çalışmalara gönülsüz katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bazı müdürler toplantıların yapılıp yapılmadığını dahi bilmemektedir. Bir okulda bu iş tümüyle “lider öğretmen” olarak adlandırılan bir öğretmen tarafından yürütülmektedir.

Öğretmenlerin dörtte birinden fazlası OGYE'nin toplantı yapmadığını ifade ederken; toplantı yapıldığını söyleyen öğretmenler de genellikle toplantıların sağlıklı, düzenli ve verimli olmadığı görüşündedirler. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre toplantılar yasak savıcı bir mantıkla, toplantı yapılmış görünmek için ve kağıt üzerinde olmaktadır. Ayrıca öğretmenler, bu toplantılara genellikle veli ve öğrencilerin çağrılmadığını ifade etmektedirler.

Hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin MLO çalışmalarını yürütme konusunda çok isteksiz oldukları, yapılan çalışmaların içeriğinin olmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, şeklen de olsa, OGYE'leri toplantıya genellikle müdür yardımcısı çağırılmaktadır. Okullarda OGYE'lerin çalışması için özel bir toplantı salonu bulunmamakta; toplantılar genellikle idarecilerin odasında, öğretmen çalışma odasında, laboratuvarında ya da neresi boş olursa orada yapılmaktadır.

Okul müdürleri, okul gelişim planı yapmak için genellikle OGYE'nin istediği bilgiye rahatça ulaşabildiğini, açık ve şeffaf olduklarını ifade etmektedir. Müdür yardımcısı ve öğretmenlerin yaklaşık yarısı okul gelişim planı yapmak için okulla ilgili bilgiye ulaştıklarını veya ulaşma şanslarının olduğunu söylerken; öğretmenlerin yarısı, bilgiye ulaşamadıklarını, yöneticilerin bilgiyi paylaşmadığını, öğretmenlerin de böyle bir taleplerinin olmadığını ifade etmiştir.

4. Okul yöneticileri ve öğretmenlerinin çoğunluğuna göre, okullarda okul gelişimi için hedefler saptanmaktadır. Ancak, okulların açık bir şekilde hedefler ortaya

koyup, o hedefe yönelik bir çalışma içerisine girdiği net olarak görülmemektedir. Okulun hedef belirlemede bütün olarak hareket etmediği gözlenmiştir. Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin ifadelerine göre, hedef belirleme genellikle OGYE’de konuşulmakta, ancak hedeflerin belirlenip yazılması çoğunlukla projeden sorumlu müdür yardımcısı ve OGYE’de görevli bir iki öğretmen tarafından yapılmaktadır. Ayrıca her dört öğretmenden birine göre, okulun hedefleri saptanmamaktadır.

5. Okul yöneticilerine göre, okullarında okul gelişim planları yapılmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre de okullarında okul gelişim planı yapılmıştır. Ancak, bazı öğretmenler okullarında plan yapılmadığını ya da yapıp yapılmadığını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın planlama sürecinin amaca uygun işlediği ve yapılan planların işlevsel olduğu pek söylenemez. İlköğretim müfettişlerine göre ise, MLO’lardaki okul gelişim planları, gerçek bir planlamadan uzak, EARGED tarafından istenen raporları hazırlamak amacıyla, denetime yönelik, formaliteleri yerine getirmek için hazırlanmış, kağıt üzerinde planlardır.

6. Okul yöneticileri, öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ve formatör öğretmenler göre, OGYE’de ortak ve demokratik karar alma mekanizması işlememektedir. Öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ve formatör öğretmenlere göre MLO’lar, MLO modeli yönetim anlayışına uygun olarak yönetilmemekte; müdürler kararları tek başlarına vermekte, yetki ve sorumluluklarını paylaşmaya yanaşmamaktadırlar.

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, OGYE’nin aldığı kararların duyurulması için özel bir duyuru yöntemi yoktur. Duyurular genellikle öğretmenler odasında panolara yazılar asılarak yapılmaktadır.

7. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, OGYE’de alınan kararlar genellikle uygulanamamaktadır.

8. Okul müdürleri, başarılı öğretmenleri ödüllendirmek için yeterli ve nesnel bir çalışma yürütmemektedir. Müdür yardımcıları başarılı öğretmeni ayırt etmede okul müdürünün kendine göre belirli ölçütler kullanıldığını söylerken;

öğretmenler, okul yönetiminin öğretmenlerin başarısını ölçmek ve değerlendirmek için ölçüt kullanmadığını ifade etmektedirler.

9. Okul yöneticileri, öğretmenlere yasa ve yönetmeliklerin öngördüğü “teşekkür ve takdir belgesi” ile “maaş” ödülü vermektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre de okul yöneticileri, öğretmenlere ödül vermektedir. Ancak öğretmenlere göre, okul müdürleri bu ödülleri, daha çok kendilerine yakın olan öğretmenlere vermektedir.

10. Okul müdürleri, çoğunlukla ödülleri hangi ölçütlere göre verdiklerini ve ödül alan kişinin neden ödül aldığını okul personeline açıkladıklarını söylemelerine karşın; müdür yardımcılarının yarısı, verilen ödüllerin neden verildiğine ilişkin herhangi bir açıklama yapılmadığını, yarısı ise kısmen de olsa açıklama yapıldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre ise, okul müdürleri kime, niçin ödül verdiğini açıklamamaktadır. Öğretmenlerin yalnızca dörtte birine göre, okul müdürü verdiği ödülü açıklamaktadır.

11. Okul müdürlerinin verdikleri ödülü hakkaniyete uygun, gerçekten başarılı, hak eden öğretmene verdikleri tartışmalıdır. Bu nedenle, okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, verilen ödüller, okulda olumlu bir hava yaratmaktan daha çok, tartışmalara ve kırgınlıklara neden olmaktadır.

12. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, okullarında genellikle öğretmenler arasında çeşitli gruplaşmalar olmaktadır. Bu gruplaşmalardan arkadaşlık gruplarına okul yöneticilerinin herhangi bir müdahalesinin söz konusu olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bazı okullarda, okulda olmaması gereken, öğretmenlerin kendi öğrencilerine özel ders verme gibi çıkar gruplarının oluştuğu; okul yönetimlerinin bu tür gruplaşmalara sıcak bakmamasına karşın, böylesi durumlarda açık ve caydırıcı eylemler ortaya koymadıkları da öğretmenler tarafından ifade edilmektedir.

13. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, eğitim sendikaları ve bu sendikalara üye öğretmenlerin okulun işleyişinde dikkate değer bir etkisi yoktur.

14. Genel olarak, velilerin okulun işleyişi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte veliler, okullarının işleyişini genel olarak iyi

görmektedir. Veliler, genelde okullarının temiz olduğunu, ilişkilerin iyi olduğunu ancak, kendilerinin okulun çok da içinde olmadıklarını, dışarıdan gözlemledikleri kadarıyla bunun böyle olduğunu, yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunu tam olarak bilmediklerini ifade etmektedirler.

15. Okul öğrenci temsilcileri, genellikle kendileri öğrenci temsilcisi olmak istediklerini söylerken, bazıları öğretmenlerinin seçtiğini ya da kendisinin haberi olmadan temsilci olarak seçilmiş olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğrenci temsilcisinin seçiminin gerçek bir seçim olmaktan uzak, öğretmenlerin ya da okul yöneticilerinin uysal, biraz da çalışkan gördükleri öğrencileri temsilci seçtikleri ya da seçtirdikleri anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin okuldaki toplantılara ve karar almaya katılım ve katkılarına ve öğrenci isteklerinin yerine getirilmesine bakıldığında, öğrenci temsilciliğinin işlevsiz ve formaliteden yapılan bir uygulama olduğu görülmektedir. Öğrenciler genellikle kendi aralarında toplantı yapmadıklarını; yönetici ve öğretmenlerin yaptıkları toplantılara çağrılmadıklarını; isteklerini öğretmenler aracılığıyla ya da doğrudan yöneticilere bazen aktardıklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler, isteklerinin yerine getirilmesi konusunda, yöneticilerin pek birşey yapmadıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin yarısı okullarında OGYE diye birşeyin olduğunu duyduklarını ya da var olduğunu söylerken; yarısı da böyle birşeyin varlığını duymadığını ya da olmadığını ifade etmektedir. Bununla birlikte okullarında OGYE'nin olduğunu söyleyen öğrenciler, bu ekipte kimlerin olduğunu bilmediklerini söylemektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğu şimdiye kadar hiç OGYE toplantısına katılmadığını, toplantıya çağırılan olmadığını ifade etmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Okul ikliminin “ortam” boyutunda, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin yarısı, müdür yardımcılarının çoğunluğu, okullarının ortamını “rahat”, “sıcak”, “samimi”, “yenileşmeye açık”, “ılıman”, “dayanışma, kaynaşma içinde” gibi olumlu kavramlarla tanımlamalarına karşın, geriye kalanların, genel olarak “yüzeysel”, “günü geçirme ilişkisi”, “resmi”, “çıkarıcı”, “bana neci”, “vurdum duymaz”, “sıkıntılı”,

“güvensiz”, “tedirgin edici”, “idareyle öğretmenler arasında kopuk”, “düzensiz”, “gürültülü”, “sıkıntılı”, “yeniliğe biraz kapalı” gibi olumsuz kavramlarla tanımlamaktadır.

Okul ikliminin “güven” boyutunda, okul müdürleri, müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşleri bir birlerinkinden farklı göstermektedir. Okul müdürlerinin yarısı, müdür yardımcılarının çoğunluğu okullarındaki kişilerin birbirleriyle ilişkisini “sıcak”, “samimi”, “dostça”, “arkadaşça”, “dayanışma içinde”, “nazik”, “yenileşmeye açık” gibi olumlu kavramlarla tanımlamaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin çoğunluğu, okullarındaki ilişkileri genel olarak “yüzeysel”, “günü geçirme ilişkisi”, “resmi”, “çıkarıcı”, “bana neci”, “vurdum duymaz”, “sıkıntılı”, “güvensiz”, “tedirgin edici”, “idareyle öğretmenler arasında kopuk” gibi kavramlarla olumsuz olarak tanımlamaktadırlar. Okullarındaki ilişkileri olumsuz olarak tanımlayan yöneticiler de bu ilişkiler için, “bencillik”, “çıkarıcılık”, “çekememezlik”, “dedikodu” ve “vurdum duymazlık” gibi olumsuz kavramlar kullanmaktadırlar.

Okul ikliminin “hoşgörü” boyutunda, okulda farklı görüş ve önerilerin dile getirilmesinde, okul yöneticileri ve öğretmenlerin benzer görüşte oldukları gözlenmektedir. Yönetici ve öğretmenlere göre genellikle, okulda farklı görüş ve öneriler rahatlıkla dile getirilmekte, dile getirildiğinde hoşgörüyle karşılanmakta, dinlenmekte ve çok kırıncı durumlar yaşanmamaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğunun bu olumlu ortak görüşüne karşın, bazı müdürlerin, ifade edilen fikirlere göre tavır geliştirdikleri, bazı fikirlerin dile getirilmesine izin vermedikleri, bu gibi durumlarda öğretmenlerle çatışmalar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin de kendilerine ek yük getiren görüş ve önerileri soğuk karşıladıkları, bu tür önerileri dile getirenlerin soyutlandığı, hatta dile getirilemediği müdür yardımcılarının ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Okul ikliminin “bağlılık” boyutunda, okul yöneticileri ve öğretmenlerin çoğunlukla çalıştıkları okullardan memnun oldukları, çalışmaktan keyif aldıkları ve okullarının adını dışarıda gururla andıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin yaklaşık üçte biri, gururla anacak birşey olmadığını veya nötr hissettiklerinin ifade etmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin memnuniyetsizliklerine bakıldığında, en çok öğretmenlerin çalıştıkları okulda memnun olmadıkları gözlenmektedir. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri okullarında memnun olmadıklarını, beklentilerine yanıt alamadıklarını ve buldukları okula geldikleri için bazen pişmanlık duyduklarını dile getirmektedir. Çalıştıkları okuldan memnun olmayan iki müdürden biri, “kendini yalnız ve terkedilmiş hissettiğini”; diğeri ise, “zaman zaman sıkıntı ve pişmanlık duyduğunu” ifade etmektedir.

Ders saatleri dışında okulda bulunmalarına bakıldığında; okul yöneticilerinin okulların açık olduğu dönemde günde yaklaşık 10-11 saat okulda buldukları, okulda öğrencilere yönelik kurslar olduğunda Cumartesi günleri de okulda buldukları anlaşılmaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun zorunlu olmadıkça ders saatleri dışında okulda bulunmadıkları veya nadiren buldukları anlaşılmaktadır. Sadece beş altı öğretmen, işleri olsun olmasın, her zaman okulda olduklarını ifade etmektedir.

Halen çalıştıkları okuldan başka bir okulda çalışma istekleri olup olmadığına bakıldığında; okul müdürleri ve öğretmenlerin yarısının, müdür yardımcılarının yarısından daha azının başka bir okulda çalışmak istedikleri; buna karşın, okul müdürü ve öğretmenlerin yarısının, müdür yardımcılarının ise çoğunluğunun başka bir okulda çalışmayı düşünmedikleri ya da şimdilik düşünmedikleri veya emekli olmak istedikleri anlaşılmaktadır. Yalnızca bir müdürün başka bir okulda çalışma isteği yoktur.

Başka bir okulda çalışma isteklerinin nedenine bakıldığında; müdür ve müdür yardımcılarının, uzun süre aynı okulda çalıştıkları için yoruldukları, daha iyi bir çevredeki okulda çalışmak istedikleri, kendilerini yenilemek, yeni birşeyler yapmak istedikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca müdür yardımcılarının müdür olma istekleri, müdürle anlaşamamaları ve çalıştıkları okulda kötüye gidişi gördükleri, ancak bu gidişe engel olamadıkları için üzülmelerinin de sebep olduğu gözlenmiştir.

Okul değiştirmeyi düşünen öğretmenlerin, okullarının huzursuz olması, verimli olamamaları, çevre değiştirme ve daha iyi koşullarda çalışma istekleri ve ulaşım gibi nedenlerle başka okulda çalışmak istedikleri anlaşılmaktadır. Gerek okul müdürü, gerek müdür yardımcısı gerekse öğretmenlerin çalıştıkları okuldan ayrılarak

başka okulda çalışma isteklerinin başka bir sebebi de, okullarında huzursuzluk, anlaşmazlık, şikayet ve soruşturmalar yaşanmasıdır.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Mesleki işbirliği bakımından: Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmalarını sağlamak için, okul yönetimi tarafından hiçbirşey yapılmamaktadır. 46 öğretmenden sadece dört kişi müdürlerinin “Birbirlerinizin derslerine girin” biçiminde öneride bulunduğunu ifade etmiştir.

Okul yönetimince öğretmenlere verilen destek bakımından: Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, öğretmenlerin öğretim materyallerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla, okul yönetimi tarafından çoğunlukla hiçbirşey yapılmadığı anlaşılmaktadır. Sadece iki okul müdüründen biri, öğretmenin öğretim materyallerini geliştirmelerini sağlamak için “araç-gereç sağladığını”; bir diğeri ise, “mekanı hazırladıklarını ve öğretmenleri yönlendirdiklerini” ifade etmiştir. Öğretmenlerin materyal üretimini sağlamak için okul yönetimi tarafından hiçbirşey yapılmasının nedeni olarak; dört okul müdürü, “okullarında her türlü araç-gereç olduğu” için; ikisi ise, “yer olmadığı” gerekçesiyle herhangi birşey yapmadıklarını ifade etmiştir.

Okul müdürleri sarf malzemelerini ücretsiz sağlamaya çalıştıklarını ancak tümüyle karşılamaya güçlerinin yetmediğini; devletten birşey almadıklarını; okulun ihtiyaçlarını veliden topladıkları bağışlarla karşılamaya çalıştıklarını; buna karşın müdürlerin yarısı, fotokopiyi ücretli çekmek zorunda kaldıklarını ifade etmiştir.

Orta-üst sosyoekonomik düzeydeki okulların yönetici ve öğretmenleri, öğretim materyallerini geliştirmeleri için gerekli olan araç-gereçlere genellikle sahip olduklarını, ayrıca gereksinim duyulan sarf malzemeleri ve fotokopinin de ücretsiz sağlandığını ifade etmişlerdir. Alt sosyoekonomik düzeydeki okulların yönetici ve öğretmenleri ise, okullarında öğretmenlerin öğretim materyallerini üretmelerini sağlamak için sarf malzemelerinin kısmen karşılanabildiğini, fotokopinin de genellikle ücretli çekildiğini ifade etmişlerdir. Bir okulun öğretmenleri ise, materyal üretimi için okullarında yer veya öğretmen çalışma odası olmadığını ifade ederken; 46

öğretmenlerden sadece altı kişi, okullarında malzeme konusunda sıkıntı olmadığını ifade etmiştir.

Teknoloji Kullanımı bakımından: Okul müdürleri ve öğretmenlerin yarısı MLO standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarını; yarısı ise bilgilerinin tam veya yeterli olmadığını ifade etmektedir. Yalnızca iki müdür yardımcısı, MLO standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunu; diğerleri ise, tam veya yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Yani hem okul yöneticileri, hem de öğretmenler MLO konusunda yeterli bilgiye sahip değildir.

Okul müdürlerinin yarısı, okullarındaki eğitim teknolojisinin MLO standartlarını karşıladığını söylerken; yarısı, kısmen karşıladığını ifade etmiştir. Müdür yardımcılarının ise yarısı, okullarındaki eğitim teknolojisinin MLO standartlarında olmadığını; 10 yıl önce gelen teknolojinin eskidiğini ve yenileyemediklerini; geriye kalanlar ise, okullarının teknoloji açısından zengin veya teknolojilerinin yeterli olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenler, genellikle okullarındaki mevcut eğitim teknolojisinin standartları karşılamadığını; standartlara yakın olduğunu ancak, yeterli olmadığını ifade etmektedir. 46 öğretmenden sadece altı kişi, okullarındaki eğitim teknolojisinin standartları karşıladığını ifade etmiştir.

Okul yöneticilerine göre, okullarında varolan eğitim teknolojisi genellikle “orta” düzeyde veya “az” kullanılmaktadır. Okul yöneticileri, herkesin kurslardan geçmesine karşın, yine de okulda varolan eğitim teknolojisini kullanmayı bilmeyenlerin çok olduğunu; okuldaki eğitim teknolojisini kullanmayı bilmeyenlerin yardım istemeleri halinde, bilenlerin yardım ettiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre de, okullarında varolan eğitim teknolojisi kullanılmamakta ya da yeterince kullanılmamaktadır. Öğretmenlerden sadece üç kişi, okuldaki teknolojinin yoğun olarak kullanıldığını söylerken; üç kişi de, yüzde yetmiş oranında kullanıldığını ifade etmiştir. Öğretmenler, eğitim teknolojisinin kullanılmasında genellikle herkesin birbirlerine yardım ettiğini;

öğretmenlerin yaklaşık yarısı ise, teknolojiyi kullanmayı bilmeyenler isterlerse bilenlerin yardım ettiğini ifade etmişlerdir.

Okulda varolan eğitim araçlarının kullanılmaması nedenlerine bakıldığında, öğretmenlerin her ne kadar HİE'den geçirilmiş olsalar da araçların kullanımını tam olarak bilmedikleri; eğitim teknolojisini kullanması için özendirici ya da zorlayıcı pek fazla etkiyle karşılaşmadıkları; geleneksel öğretim anlayışının kolay geldiği, etkili bir denetime tabii tutulmadıkları ve yönetsel boşluk nedeniyle gevşek davrandıkları; mesleki tükenmişlik yaşadıkları ve bir tür “boş ver, kullansam ne olacak” gibi bir tutum içerisine girdikleri anlaşılmaktadır.

Okul-üniversite işbirliği bakımından: Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre; çalıştıkları okulların, eğitim fakültesiyle düzenli bir işbirliği veya ortak çalışması yoktur. Geçmiş yıllarda yapılmış birkaç konferans veya seminerin de öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek için sistematik çalışmalar olmaktan daha çok, çıkan fırsatları değerlendirme biçiminde gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Hizmet içi eğitim bakımından: Öğretmen ve yöneticilere yönelik HİE çalışmaları iki şekilde yürütülmektedir. Birincisi il ya da ilçe düzeyinde yürütülen kurs veya seminerler; ikincisi ise, bakanlık HİE dairesi tarafından düzenlenen kurs veya seminerler şeklindedir. Birincisine, o eğitimi almamış tüm öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin katılımı zorunlu tutulmaktadır. İkincisi ise, tamamen öğretmen ve yöneticinin isteği ve başvurusu doğrultusunda ve kursa çağırılması halinde gerçekleşmektedir. Bununla birlikte okul müdürleri, okullarında okul olanaklarıyla kurs düzenleme güçlerinin olmadığını ve böyle birşeyi yapamadıklarını ifade etmektedirler. Yine de sadece belli araçların kullanımına ilişkin olarak, bir iki gün veya saatlerle ifade edilen sürelerde çalışmalar yürüttükleri anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin tümü en az birkaç kurs veya seminere katılmıştır. Bununla birlikte bazı yönetici ve öğretmenler, en az 10-15 kurs veya seminere katıldıklarını ifade etmiştir. Ancak öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğunun, bu kurs veya seminerlere çoğunlukla, zorunlu olarak katıldıkları anlaşılmaktadır. Katıldıkları kurs veya seminerlerin süreleri ise bir gün ile bir ay arasında değişmektedir. Yine, bu kursların çoğunluğu bilgisayar ve eğitim teknolojisi

ile ilgili kurslardır. Bununla birlikte, öğretmenlerin katıldıkları HİE kursları, öğretmenlerin branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bir okul müdürü ise, MLO bağlamında Amerika'ya gönderilmiştir.

Hizmet içi eğitim kurslarına katılma isteği: Okul müdürleri HİE kurslarına yarı gönüllü, yarı gönülsüz katılmıştır. Ancak nasıl katılırlarsa katılsınlar, bu kursların katkısını gördüklerini ifade etmektedirler. Bu konuda okul müdürleri, kurslar sayesinde “ufkum açıldı”, “görgümüzü, bilgimizi artırdık”, “bu bir uğraş, bunu da seviyorum”, “yeni yerler görüyoruz”, “yeni bilgiler öğreniyoruz”, “bazı arkadaşlarla tanışıyoruz/karşılaşıyoruz” gibi ifadeler kullanmışlardır.

Müdür yardımcıları, kursların çoğunluğuna zorunlu olarak katılmıştır. Müdür yardımcıları da kursların genellikle katkısını gördüklerini ve bu kurslar sayesinde, “ufuklarının açıldığını”, “düşüncelerinin değiştiğini”, “bazı kursların çok büyük yararı olduğunu”, “teknolojiyi kullanmayı öğrendiklerini”, “yeni bilgi ve yöntemler öğrendiklerini” ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, genellikle HİE kurslarına zorunlu olarak katıldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri, kursların zorunlu olduğunu, ancak kendilerinin istekli olarak katıldıklarını; üçte biri ise kurslardan bazılarını zorunlu, bazılarını da istekli olarak katıldıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler ister zorunlu, isterse gönüllü olarak katılmış olsunlar, katıldıkları HİE kurslarının büyük ölçüde yararlı olduğu kanısındadırlar.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin yarısı, öğretmenlerin yaklaşık üçte biri, okullarının akademik başarısını “iyi” düzeyde görmelerine karşın; okul yöneticilerinin yarısı, başarı düzeyini “düşük” görmekte; öğretmenlerin ise büyük çoğunluğu, “orta” düzeyde ve “yetersiz” görmektedir.

İlköğretim müfettişlerine göre, MLO'ların başarısı, diğer okullara göre küçük de olsa yüksek görülmektedir. Ancak bu başarı farklılığının, MLO'lar belirlenirken sosyoekonomik olarak daha çok orta-üst düzeydeki çevreden ve başarılı okulların

seçilmiş olmasından kaynaklandığını ileri sürmektedirler. İlköğretim müfettişlerinin bu görüşleri, velilerin, okulların başarı düzeyinin, okulun bulunduğu sosyoekonomik çevreye göre değiştiği görüşü tarafından desteklenmektedir. Orta-üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okulların velileri, okullarının başarı düzeyini “iyi, başarılı” görürken; alt sosyoekonomik düzeydeki çevrede bulunan okulların velileri ise, genellikle “düşük” düzeyde görmektedir.

Okul müdürlerinin büyük çoğunluğuna, müdür yardımcılarının yarısına, öğretmenlerin ise yaklaşık üçte ikisine göre, okullarında öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek için ortak bir yaklaşım yoktur. Bununla birlikte, üç okul müdürü, müdür yardımcılarının yarısı ve öğretmenlerin üçte birine yakını, okullarında ortak sınavların yapıldığını, ortak çalışma olarak zümre çalışmaları yapıldığını ya da zaman zaman yapıldığını ifade etmektedirler.

Okul yöneticileri okulun başarısını değerlendirmek ve okul gelişim planı yapmada kullanmak amacıyla, mezunlarının hangi liselere gittiğini takip etmemekte ve buna ilişkin kayıt tutmamaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çok büyük çoğunluğuna göre, okullarında eğitim-öğretim veya diğer alanlarda öğrenci isteklerine göre yapılan herhangi bir düzenleme yoktur. Bir kaç müdür ve öğretmene göre, kısmen de olsa, bazı düzenlemeler yapılmaktadır. Bu düzenlemeler, “dilek ve şikayet kutuları” konması ve bu kutuların belirli aralıklarla açılarak, öğrencilerin şikayet ve isteklerinin belirlenmesi, isteklerden “uygun” olanların yerine getirilmeye çalışılması şeklinde olduğu; ancak, öğrenci isteklerinin neredeyse tamamına yakınının uygun görülmediği gözlenmiştir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

1. Müfredat Laboratuvar Okulu ile MLO olmayan okulların hem LGS, hem de OKS’de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır.

Okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre, hem MLO hem de MLO olmayan alt sosyoekonomik düzeyde bulunan okullar ile orta-üst sosyoekonomik düzeyde bulunan okulların, hem LGS’de hem de OKS’de elde ettikleri başarı oranları arasında önemli bir farklılık bulunmuştur. Grupların aritmetik ortalamalarına göre, bu farklılık her iki sınavda da, orta-üst SED’de bulunan okulların lehinedir.

2. Okulun bulunduğu sosyoekonomik düzeye göre, alt sosyoekonomik düzeydeki MLO’lar ile orta-üst SED’deki MLO’ların hem LGS’de, hem de OKS’de elde ettikleri başarı oranlarının aritmetik ortalamaları arasında önemli bir farklılık bulunmuştur. Grupların aritmetik ortalamalarına göre, bu farklılık her iki sınavda da, orta-üst SED’de bulunan MLO’ların lehinedir.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Velinin okula karşı ilgisi ve yaklaşımı: Velinin okula karşı ilgisinin okulun bulunduğu çevreye göre değiştiği gözlenmiştir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi yükseldikçe velinin ilgisi artmakta; okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyi düştükçe velinin ilgisi de azalmaktadır. Yine küçük yaşta ya da alt sınıflardaki öğrencilerin velilerinin, büyük yaşta veya üst sınıflardaki öğrencilerin velilerine göre daha fazla ilgili oldukları; özellikle orta-üst sosyoekonomik düzeydeki bazı okullarda, velinin aşırı ilgi gösterdiği ve bunun da rahatsız edici boyutlara vardığı anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerin okula ilgi ve yaklaşımlarını genellikle “iyi, olumlu” olarak görmektedirler. Bu olumlu görüşe karşın, bazı müdür yardımcıları ve öğretmenler, özellikle alt sosyoekonomik çevredeki okulların velilerinin ilgili olmalarına karşın, “bilinçsiz” oldukları ve iletişim kurmada sorunlar yaşandığını vurgulamaktadırlar.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerinden, velilerin genellikle okuldaki bayram kutlama törenlerini izlediği, düzenlenen çay, kermes, yemek ve gezi türü etkinliklere katıldıkları, okula maddi katkı sundukları, ders araçlarının alınmasını sağladıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın, velileri etkinliklere katmak için, okul

yönetimi ve öğretmenler tarafından, veliye veli toplantılarda okulu sahiplenmelerini söylemenin ötesinde etkili ve sistemli bir çalışmanın yapılmadığı gözlenmiştir.

Katılım: Velinin katıldığı etkinliğe katkı sunması, sunulan katkıların yeterliliğine ilişkin olarak; okul yöneticileri ve öğretmenler çoğunlukla, velilerin maddi katkı olarak ellerinden geleni yaptığını düşünmektedir. Buna karşın, müdürlerin yarısı, velilerin okula yaptığı katkıyı yeterli görmezken; yarısı, ellerinden geleni yaptıklarını düşünmektedir. Müdür yardımcıları da, velilerin okula yaptığı katkıyı yeterli görmemekle birlikte, veliden daha fazlasını beklemenin de doğru olmayacağı görüşündedirler. Öğretmenler ise, velilerin okula yaptığı katkıyı yeterli görerek, okul yöneticilerinden ayrılmakla birlikte, velinin daha fazlasını da yapabileceğini düşünmektedirler.

Düzenleme: Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerine ve araştırmacının gözlemlerine göre, sadece bir okulda velinin öğretmenle görüşme zamanı düzenlenmiştir. Diğer okullarda veli, dersi bölmek kaydıyla istediği zaman okula gelip öğretmenle görüşmektedir. Yine, okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, veli okula geldiğinde, güvenlik nedeniyle kimlik bilgileri nöbetçi öğrenci tarafından alınmakta ve yönlendirilmektedir.

Sekiz okulun sadece birinde, veli-öğretmen görüşmesi yapılması amacıyla bir oda ayrılmıştır. Ancak bu odanın da veli-öğretmen görüşmelerinde amaçlandığı şekliyle çok da kullanılmadığı gözlenmiştir. Okullarda veli, öğretmen görüşmesi; öğretmenler odasında, kütüphanede, koridorda, bahçede, çok özelse rehberlik servisinde yapılmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerine göre, öğretmenlerin, sınıf veli toplantısını en az iki olmak üzere, dört beş kez; bazılarının ayda bir, bazılarının da ihtiyaç duydukça yaptıkları anlaşılmaktadır. Genel veli toplantısı, genellikle her dönem bir defa yapılmaktadır. İki okulun yöneticileri ve beş öğretmen ise, genel veli toplantısı yapmadıklarını ifade etmiştir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, veli toplantılarına veliyi çağırmak için, genellikle öğrencilerle bir çağrı notu gönderildiğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, genel veli toplantılarında velilere, öğrencinin ara karnesi ve derslere yönelik tutumu hakkında bilgi verilmektedir. Bununla birlikte okulun ekonomik durumu, okul kuralları ve kıyafet gibi konular üzerinde durulmakta ve velilerden okula yardımcı olmaları istenmektedir. Genel veli toplantılarının yapılması, genellikle velilerin çocuklarının ders gördükleri dersliklere oturması, sınıf öğretmeni, okul yöneticileri ve çocuğun dersine giren öğretmenlerin açıklamaları şeklinde olmaktadır. Bir okulda ise veliler, şube öğretmenler kurulu tarafından tek tek bilgilendirilmektedir.

Öneriler

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. İnsanlar inanmadıkları şeyleri zorunlu kalmadıkça yapmazlar/yapmak istemezler. Bu nedenle, yeni bir proje veya uygulama başlatılmadan önce o uygulamayla ilgili tüm kişi ve grupların önceden bilgilendirilmesi; uygulamaya yönelik tanıtım ve eğitim çalışmalarısıyla ikna edilmesi gerekir.
2. Okulların kütüphaneleri işlevsel hale getirilmeli; kütüphaneler, özellikle öykü ve roman türü kitaplar bakımından zenginleştirilmeli, kütüphanelere kütüphane memuru sağlanmalı, bilgisayar ve internet bağlantısı kurulmalıdır.
3. Okullardaki bilgisayar laboratuvarı ya da bilgi teknolojisi sınıflarındaki bilgisayarlar yenilenmeli, okullara kadrolu bilgisayar öğretmeni atanmalıdır.
4. Okullarda müzik, resim ve iş-teknik odaları için yer ayrılmalı ve bu odalar, söz konusu dersler için gerekli olan ve MLO donanım standartlarında belirtilen araç-gereçlerle donatılmalıdır.
5. Okullarda mümkün olduğu kadar spor salonu yapma olanakları araştırılmalı, varolan spor salonları da amaca uygun olarak kullanılmalıdır.

6. Okullarda mutlaka öğretmen çalışma odaları oluşturulmalı, varolan ÖÇO'lar öğretmenlerin rahatça çalışabilecekleri ve dinlenebilecekleri şekilde düzenlenmelidir.

7. Okullarda Beden Eğitimi Dersi için soyunma odalarına gereksinim vardır. Kız ve erkek öğrenciler için ayrı, havalandırması, ısınması olan aydınlık bir yer ayrılmalı ve burası öğrencilerin rahatça soyunup giyinebilecekleri şekilde gerekli araç ve malzemelerle donatılmalıdır.

8. Okulların tümünde fiziksel özürlü öğrenciler için binalarda hiçbir düzenleme yoktur. Okul binalarında acilen fiziksel özürlü öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak düzenlemeler yapılmalıdır.

9. Okulların hizmetli, memur, kütüphane memuru, teknisyen gibi yardımcı personel gereksinimleri karşılanmalıdır.

10. Okullarda normal öğretime geçilmesi için il, ilçe ve okul düzeyinde kısa, orta ve uzun erimli stratejik planlama yapılmalıdır.

11. Okul müdürleri, OGYE'lerin oluşturulması ve işletilmesine gereken önemi vermeli; OGYE'ler demokratik ve katılımcı bir şekilde gönüllü kişilerden seçilmeli; OGYE'de kararlar demokratik çoğunlukla alınmalı ve ilgili tüm kişi ve gruplara iletilerek uygulanması sağlanmalı; uygulama denetlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bunun için okul müdürü OGYE toplantılarına düzenli olarak katılmalı, çalışmalarını izlemeli, ekibi güdülemeli ve ekibin çalışmasını değerlendirerek ödüllendirmelidir.

12. Okul gelişim planı yapmak için, okulun tüm bilgileri, süreçle ilişkisi olan herkese açık olmalı; Gelişim planları, okulun durumuna uygun, gerçekleştirilebilir ve gerçekçi planlar olmalıdır. Bunun için planlama konusunda yönetici ve öğretmenler eğitilmelidir.

13. Beğenilme, takdir edilme her birey için önemlidir. Çalışan her birey çabasının, başarısının görülmesini, değerlendirilmesini ve takdir edilmesini ister. Bu ne kadar adil olursa bireyi de o kadar çok güdüler. Bunun için müdürler, nesnel

ölçütlerle başarılı öğretmenleri ödüllendirmeli ve ödülü bir toplantıyla, ödül alan kişiyi onore edecek şekilde vermelidir.

14. Okul yöneticileri, okullarında öğretmenlerin kendi öğrencilerine özel ders verme gibi mesleki etiğe uymayan, öğretmenliğin saygınlığını zedeleyen, öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiye zarar veren bu tür davranışları engellemek için “meslek etiği”ni sürekli canlı tutacak konuşma ve tartışmaların yapılmasını sağlamalıdır. Kuşkusuz, bu konuda sendikaların desteğini de alabilirler.

15. Okul yöneticileri, okulu geliştirmek, okulda paylaşma, yardımlaşma ve dayanışmayı gerçekleştirmek amacıyla, eğitim sendikalarının desteğini almak için gerekli girişimlerde bulunmalıdır.

16. Öğretmenlerin kendi işleriyle ilgili kararlara katılmak istediklerine yönelik çok sayıda yayın ve araştırma vardır. Okul müdürleri de kararları tek başlarına almaktan vazgeçerek, öğretmenlerin okulun yönetilmesinde söz sahibi olmaları için yetki ve sorumluluklarını paylaşmalıdır.

17. Öğrenci temsilciliği işlevsiz ve formaliteden yapılan bir uygulama olmaktan çıkarılmalıdır. Bunun için öğretmenler ve okul yöneticileri uysal, biraz çalışkan gördükleri öğrencileri temsilci seçmekten veya seçtirmekten vazgeçmeli; Öğrenci temsilcilerinin seçiminin gerçek bir seçim olması için gerekenler yapılmalıdır.

18. Okulların ortamını “düzensizlik ve gerginliklerden” kurtarmak, “yeniliklere açık ve demokratik” hale getirmek için yöneticilere önemli görevler düşmektedir. Okuldaki kuralların saptanması ve uygulanmasının etkili olabilmesi için öğretmenleri karar süreçlerine katmalıdır. Yine, okuldaki ilişkilerin “yüzeysel, resmi, vurdum duymaz, güvensiz ve günü geçirme ilişkisi” olmaktan çıkarmak için de, yöneticiler daha fazla öğretmenlerle bir arada olmalı teneffüslerde öğretmenler odasına gidip daha yakın, sıcak, doğrudan ilişki ve açık bir iletişim kurmalıdır.

19. Okullarda farklı görüş ve önerilerin dile getirilebilmesi için, farklı fikirler dile getirenler takdir edilmeli, “kimin söylediği değil söylenenler tartışılmalı”; bunu sağlamak herkesten önce okul yöneticilerinin görevidir. Böyle bir ortam yaratmak için okulda açık bir iletişim oluşturulmalıdır.

20. Öğretmenlerin yaklaşık üçte biri okullarında memnun olmadıklarını, beklentilerine yanıt alamadıklarını ve buldukları okula geldikleri için bazen pişmanlık duyduklarını dile getirmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin verimli çalışması ve işlerinden doyum sağlamasının önünde engel oluşturmaktadır. Bunun nedenleri araştırılmalı ve bu durumu aşmanın yolları aranmalıdır.

21. Öğretmenleri okulda daha fazla tutmak için sosyal, ekonomik ve özlük haklarında iyileştirmeler yapılmalı, okulda öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri çalışma ve dinlenme ortamları düzenlenmelidir.

22. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okul yönetimi; öğretmenlerin materyal üretimini sağlaması için hiçbirşey yapmamaktadır. Öğretmenlerin öğretim materyallerini geliştirmelerini sağlamak için yer sağlanmalı, sarf malzemeleri ücretsiz verilmeli, öğretmenler materyal üretimi için, yöneticiler tarafından yönlendirilmelidir.

23. Okullarda varolan eğitim teknolojisi genellikle orta düzeyde veya az kullanılmaktadır. Bunun nedenleri araştırılmalı, teknolojinin kullanımı sağlamak için yollar aranmalı; eğitim teknolojisini kullanmayı bilmeyenlere seminer dönemlerinde araçların kullanımı öğretilmelidir.

24. Yönetici ve öğretmenlerin eğitimdeki kuramsal ve teknik gelişmeleri izleyebilmesi ve bunları öğrenip uygulayabilmesi için, okul ile üniversite arasında işbirliği olanakları yaratılmalı.

25. Okul yöneticileri ve öğretmenler, HİE kurslarına genellikle zorunlu olarak katılmaktadır. Kurslara gönüllü katılımı sağlamak için HİE programları, okulun ve katılacak olanların gereksinim, sorun ve beklentilerine uygun olarak hazırlanmalı; hazırlanan programlar uygun ortam ve araçlar kullanılarak etkin bir biçimde uygulanmalıdır. Ayrıca, denetim ile HİE arasında bağlantı kurulmalı ve denetim sistemi personelin eğitim gereksinimini sağlayacak biçimde düzenlenmeli; HİE'de başarılı olanlar ödüllendirilmeli ve HİE, meslekte yükselmenin koşullarından biri haline getirilmelidir.

26. Okullar, öğrencilerinin başarısını ölçmek ve değerlendirmek için, ortak bir yaklaşım benimsemelidir. Zümre çalışmaları, şube öğretmenler kurulu ve daha

farklı yollarla, okulda ortak bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının oluşturulması; öğrenci/okul başarısındaki gelişimin izlenmesi açısından yararlı olacaktır.

27. Okul yönetimi, okulun başarısını değerlendirmek ve okul gelişim planı yapmada kullanmak için, mezunlarının hangi liselere gittiğine ilişkin kayıt tutmalıdır.

28. Okullarda eğitim-öğretim veya diğer alanlarda öğrenci istek ve gereksinimlerine uygun düzenlemeler yapılmalıdır.

29. Öğretmenlerin okul yönetimine ve kendi alanlarıyla ilgili kararlara katılmalarında, sendikalar önemli işlev görebilir. Bu anlamda sendikaların genelde eğitim, özelde ise okul yönetimine ilişkin olarak temsilci ve üyeleri aracılığıyla katılımlarının sağlanması, okulda alınan kararların hayata geçirilmesinde daha etkili olabilir.

30. İl düzeyinde MLO uygulamasında sorumlu il milli eğitim müdür yardımcısının sürekli değişmesi uygulamayı zaafa uğratmaktadır. Uygulamaya inanan, uygulama hakkında yeterli bilgi ve deneyimi olan bir müdür yardımcısının sorumlu olması ve sık aralıklarla değişmemesi, ilde ortak bir anlayışın oluşmasında önemli rol oynayacaktır.

31. Okul ya da öğrenci başarısında okulun bulunduğu çevrenin sosyoekonomik düzeyinin önemli olduğu görülmektedir.. Bu nedenle alt sosyoekonomik çevrede yer alan okulların ya da bu okullardaki öğrencilerinin başarısını arttırmak için, bu okul ve öğrencilerin hem maddi olarak, hem de sosyal ve kültürel etkinliklerle desteklenmesi, eğitimde olanak eşitsizliğinin azaltılması bakımından önem taşımaktadır.

32. Okul yöneticileri ve öğretmenler, velilerin entellektül birikimlerinden ve becerilerinden daha fazla yararlanmanın yollarını araştırmalıdır. Bu anlamda her okul, bir veliyle ilişkiler politikası oluşturmalı ve buna okul gelişim planlarında yer vermelidir.

Araştırmacılar için Öneriler

1. Bütün okullara yaygınlaştırılarak uygulamaya konulan, “Okul geliştirme çalışması yapılması ve okullarda OGYE’nin oluşturulması” genelgesiyle, MLO olmayan okullarda yürütölen okul geliştirme ve OGYE çalışmalarının, bu çalışmada ulaşılan sonuçlardan -MLO’larda başarısız olduğu görölen uygulamadan-hareketle, diğer okullarda nasıl gerçekleştirildiğinin araştırılarak, sonuçların karşılaştırılması yapılabilir.

2. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle, “Okul geliştirme için ne yapmalı, nasıl bir yol izlenmeli?” konusunda alanda çalışan akademisyen, bakanlık uzmanları, milli eğitim yöneticileri, uygulama düzeyindeki okul yöneticileri ve öğretmenler ile ilköğretim müfettişleri, öğrenciler ve veliler üzerinden bir araştırma yapılabilir.

3. Bir okul bütün yönleriyle ele alınarak, okulla ilgili tüm öğelerin katılımının sağlanacağı örnek olay türü bir araştırma ile “Bu okulu nasıl geliştirebiliriz, bunun için neler yapmak gerekir?” türü sorulardan hareketle bir araştırma yapılabilir.

4. Okul yöneticilerinin çok fazla inisiyatif kullanamadıkları, merkezi ve bürokratik bir örgüt yapısı içerisinde yer alan okullarda, okul yöneticilerinin, okul geliştirmede nasıl rol oynayabileceği araştırılabilir.

5. Araştırmada elde edilen veriler ve ulaşılan sonuçlara göre, araştırmaya katılan tüm gruplarca, uygulamaların daha çok kağıt üzerinde ve rutin olarak yapılması gerekenleri yerine getirmekten öteye geçmediği, üstten zorlamalarla – rapor istendiği ve bu raporları hazırlamak için- yapılması ciddi bir yanılısama olarak görölmektedir. Ancak işin daha da ilginç olan yönü, herkesin bunun böyle yürütölmüş olduğunun farkında olmasıdır. Bu anlamda, genel olarak bir “değer ve etik” sorunu olduğu gibi, aynı zamanda bir “mesleki etik” sorunu olduğu da gözlenmektedir. Özellikle “mesleki değer ve etik” konusunda “miş gibi yapmanın” değer oluşturma ve varolan değerleri gelecek kuşaklara taşıma sorumluluğu olan okulların, değer

aşındırmasının ne tür eğitimsel ve toplumsal sonuçlar doğurabileceğinin, bu ve benzeri araştırma sonuçlarından da yararlanarak araştırılması önemli bir çalışma olabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2002). **Aktif Öğrenme**. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Açıkgöz, K.Ü. (2000). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası, 3. basım.
- Açıkgöz, K. (1999a). “Eğitimde Reform Girişimlerinde Temel Eğilimler” **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Özel sayı: 10, 1-8.
- Açıkgöz, K. (1999b). “Okula Dayalı Yönetim ve Öğretmenin Rolü” **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**. Özel sayı: 10, 378-381.
- Açıkgöz, K. (1994). **Eğitimde Etkili Yönetici Davranışları**. İzmir: Kanyılmaz Matbaası
- Açıkgöz, K. (1993). “Okulun Yeniden Yapılanması.” **Eğitim Bilimleri Dergisi**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Yayını, 2 (4), 71-81.
- Açıkgöz, K. (1987). “Katılmanın Kuramsal Temelleri ve Katılma Araştırmaları” **Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. Ankara Ünivesitesi Basımevi. Cilt 20, sayı, 1-2.
- Açıkgöz, K. (1984). “Öğretmenlerin Okuldaki Kararlara Katılımı”, Ankara: Hacettepe Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Akçay, C. (2003).”Küreselleşme, Eğitimsel Yoksunluk ve Yetişkin Eğitimi” **Milli Eğitim Dergisi**, sayı 159.
- Aksu, M.B. (1996). “Hizmetiçi Öğretmen Eğitimi ve Değerlendirilme Sorunu”. **Eğitim Yönetimi**. Yıl 2, sayı 2, bahar. Ankara: PEGEM.
- Apple, M. W. (1995). **Education and Power**. New York and London: Routledge. Second Edition.
- Apple, M. W. (2004). **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar**. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. (Çev. Fatma Gök vd.).

- Artan, İ. (1997). “Örgütsel Değişim ve Gelişme” **Endüstri ve Örgüt Psikolojisi**. Türk Psikologlar Derneği, KalDer ortak yayını (Edit., Suna Tevrüz) 2. basım.
- Asano, M. (2000). “School Reform, Human Rights, and Global Education” **Theory Into Practice**, 39 (2), 7-14.
- Aydın, M. (1991). **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi. 3. basım.
- Aytaç, K. (1980). **Avrupa Eğitim Tarihi Antik Çağdan 19. Yüzyılın Sonlarına Kadar**. Ankara: Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları- 225, Eğitim Tarihi Serisi -1, 11. basım.
- Aytaç, T. (2000). “Eğitim Yönetiminde Yeni Bir Paradigma Okul Merkezli Yönetim” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 6 (21) 55-81.
- Balcı, A. (1993). **Etkili Okul Kuram, Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Özel Yayın.
- Balcı, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**. Ankara: Özel Yayın.
- Balcı, A. (2000). **Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama**. Ankara: PEGEM A Yayıncılık, 2. basım.
- Baltaş, A. (2001). **Değişimin İçinden Geleceğe Doğru Ekip Çalışması ve Liderlik**. İstanbul: Remzi Kitabevi. 2. basım.
- Barış, B. (2002). “İlköğretim Okullarında Uygulanan Davranış Yönetim Politikalarının Okul Geliştirme Sürecine Etkileri”. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Başaran, İ.E. (1998). **Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış**. Ankara: Kendi yayını.
- Bates, R. (2001). “Eleştirel Teori Açısından Eğitim Yönetimi” (Çev: S. Turan; M. Şişman). **Eğitim Yönetimi**. 7 (28), 573-592
- Beare, H., Caldwell, B.J. ve Millikan, R.H. (1994). **Creating an Excellent School**

Some New Management Techniques. Routledge. London. Five Published.

Berg, M. F.(2005). “Shaping School Culture While Implementing A Structured School Improvement Plan”. The Universty of Wisconsin-Madison. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

Bilgin, N. (2000). **İçerik Analizi.** İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: 109

Brown, J. A.(1994). “Implications of technology for the enhancement of decisions in School-Based Management Schools”. **International Journal of Instructional Media.** 21 (2), 9-87

Bryk, A.S. ve Schneider, B. (2003). “Trust in Schools A Core Resource For School Reform.” **Educational Leadership.** 60 (6), 40- 44.

Buffet, T. (2005). “The ABCs of School Improvement Planning: Accuantability, Building-Capacity and Compliance” Harvard University (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Caldwell, B. (1990). “School-based Decision-making and Management: International Developments” **School-based Decision-making and Management.** Edited by Judith D. Chapman, London: The Falmer Press.

Carbo, F. J. (2000). “School Improvement Strategies and Trends in Academic Performance at the Elementary School” Athens, Georgia. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Carnoy, M. ve Rhoten, D. (2002). “What Does Globalization Mean for Educational Change? A Comparative Approach” **Comparative Education Review,** 46 (1), 1-9.

Cediel, A. J. (2004). “With an Army: Mobilizing Parents for School Improvement. Harvard Univercity” (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Celep, C. (2000). **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler.** Ankara: Anı

Yayıncılık.

- Chapman, J. D. (1990). "Shool-based Decision-making and Management: Implications for School Personnel" **Shool-based Decision-making and Management**. London, The Falmer Press.
- Contine, T. Ve Christensen, D.D.(1992). **Effective Schools and School Climate**. Educational Systems Associates,Inc., ABD, Nebreska.
- Çalık, T. (2003). "Eğitimde Değişimin Yönetimi: Kavramsal Bir Çözümleme" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 9 (36), 536-557.
- Çalışoğlu, M. (2002). "Normal İlköğretim Okulları ile Müfredat Laboratuvar Okullarında Okutulan 'Cumhuriyet'e Nasıl Kavuştuk' Ünitesinin Öğrencilere Kazandırdığı Bilgi ve Beceri Etkililiği" Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Drucker, P. F. (1994). **Gelecek İçin Yönetim 1990'lar ve Sonrası**. (Çev. Fikret Üçcan) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Yayın no: 327, 2. basım.
- Doyle, J. L. ve Wells, S. (1997). "Social Class and the Effective School Paradigm" **International Journal of Educational Management**. 11 (4), 145-148.
- Dönmez, B. (2001). "Bir Okul Geliştirme Modeli Olarak Müfredat Laboratuvar Okulları Uygulamasının Değerlendirilmesi". **X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**. Bolu:Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 7-9 Haziran cilt II.
- Duman, A. (1998a). "Yerinden Yönetim Anlayışına Göre Eğitimin Yeniden Yapılandırılması" **Demokratik Eğitim Kurultayı**. 2-6 Şubat, Ankara: Eğitim Sen.
- Duman, A. (1998b). "Yerinden Yönetim mi, Yoksa Yerelleşme mi?" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 4 (16), 467- 483.
- Edmons, R. (1979). "Effective Schools for the Urban Poor." **Educational Leadership**, 37 (1), 9-15.

- Ensari, H. (1999). **21. Yüzyıl Okulları İçin Toplam Kalite Yönetimi**. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (2003). **Pozitivist Metodoloji Bilimsel Araştırma Tasarımı İstatistiksel Yöntemler Analiz ve Yorum**. Ankara: ERK.
- Everard, B. ve Morris, G. (1990). **Effective School Management**. Paul Chapman Publishing Ltd, London. Second Edition.
- Fears, A. A. (2005). "A Study of School-based Leadership and the School Improvement Process For Elementary Schools That Have Demonstrated High and Low Student Achievement" Union Enstitute and Universty. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Feijo, L. P. (2005). "The Planning and Development of a New School". New York: New York University. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Fichter, J. (2002). **Sosyoloji Nedir**. (Çev: N. Çelebi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Frechtling, Joy. (2000). "Evaluating Systemic Educational Reform: Facing the Methodological, Practical, and Political Challenges" **Arts Educational Policy Review**, 101 (4), 6-25.
- Fullan, M.G. (1992a). **Successful School Improvement the Implementation Perspective and Beyond**. Open Universty Press, Buckingham.
- Fullan, M. (1992b). "Assumption About Change" **Emergency Librarian**. 20 (1), 1-11
- Fullan, M. (1996). "Professional Culture and Educational Change" **School Psychology Review**, 25 (4), 5-496.
- Fullan, M. (1998). "The Stories of Education Reform: Inside; Inside/Out; Outside/In" **Revised Paper Submitted to Kappan**, December.
- Fullan, M. (2002a). "The Change Leader" **Educational Leadership**, 59(8), 5-16.

- Fullan, M. (2002b). "The New Meaning of Educational Change".
<http://www.leading-learning.co.n2/newsletters/vol01-no03-2002.html>.
 Erişim: 28.02.2004.
- Galvin, J. A. (2005). "A Comperative Study of Educators' Understandins and Perceptions Related to The Feasibility of Recent School Reform Efforts in Rural/Suburban and Urban Settings." Loyola University of Chicago.
 (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Gemici, Y. (2002). "Eğitim Sendikalarının Okul Geliştirme Sürecine Etkileri" İzmir: DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Genck, F. H. ve Klingenberg, A. J. (1991). **Effective Schools Through Effective Management**. Illinois: Illinois Association of School Boards. Revised Edition.
- Geraci, B. (1996). "Local Decision Making: A Report From The Trenches." **Educational Leadership**. 53 (4), 3-53.
- Glasser, W. (1999). **Başarısızlığın Olmadığı Okul**. (Çev: Kıvılcım Teksöz), İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Goldenberg, C. (2003). "Settings For School Improvement." **Internetonial Journal of Disability, Development and Education**. 50 (1).
- Gordon, T. (2000). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. (Çev. Emel Aksay, Edit. Birsen Özkan) İstanbul: Sistem Yayıncılık. 9. basım.
- Guttek, G. L. (1997). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. (Çev. Nesrin Kale) Ankara: Pegem.
- Halasz, G. (1996). "Changes in the Management and Financing of Educational Systems." **European Journal of Education**. 31 (1), 15-57.
- Hale, S.H. (2000). **Comprehensive School Reform Research-baseb Strategies to Achieve High Standards**. WestEd.
- Haney, L. M. (2005). "Teachers on Assignment: An Investigation into Their Roles and

Contributions to School Improvement.” Immaculate College (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Harris, A. (2000). “What Works in School Improvement? Lessons From the Field and Future Directions” **Educational Research**, 42 (1), 1-11.

Hopkins, D. ve Harris, A. (1997a). “Improving The Quality of Education for All” **Support for Learning**, 12 (4), 51-147.

Hopkins, D. ve Harris, A. (1997b). “Understanding The School’s Capacity for Development: Growth States and Strategies.” **School Leadership & Management**, 17 (3), 11-401

Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1996). **Educational Administration. Theory, Research, and Practice**. McGraw-Hill, Inc. Fifth Edition.

Huber, S. G. (1998). **Dovetailing School Effectiveness and School Improvement**. ICSEI.

Huberman, M. (1992). “Critical Introduction” in M. Fullan (ed). **Successful School Improvement the Implementation Perspective and Beyond**. Open Universty Press, Buckingham.

Jeffs, T. (1993). “Okulda Çocuk Hakları” **Çocuk Hakları**. (Der. Bob Fraklin) İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Joyce, B., Calhoun, E. ve Hopkins, D. (1999). **The New Structure of School Improvement Inquiring Schools and Achieving Students**. Philadelphia: Open University Pres.

Karasar, N. (1994). **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. Ankara: 3A Araştırma Danışmanlık Ltd., 6. basım.

Karip, E. ve Köksal, K. (1996). “Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi” **Eğitim Yönetimi**, 2 (2), 245-257

Kushman, J. W., ve Yap, K. (1999). “What Makes the Difference in School

- Improvement? An Impact Study of Onward to Excellence in Mississippi Schools” **Journal of Education for Students Placed at Risk**, 4(3), 22-227.
- Lane, T. N. (2004). “Comprehensive School Improvement Mandates: The Challenge for Iowa’s Small Schools” DRAKE University (Yayımlanmamış Doktora Tezi)
- Leithwod, K. ve Steinbach, R. (1993). “The Consequences for School Improvement of Differences in Principal’ Problem-Solving Processes”. **School-Based Management and School Effectiveness**. Edited by Clive Dimmock. London: Routledge.
- Leithwod, K. ve Menzies, T. (1998). Forms and Effects of School Based-managemet: A Review. **Educational Policy**. 12 (3), 22-325.
- Little, M. E. ve Houston, D. (2003). “Comprehensive School Reform: A Model Based on Student Learning” **Journal of Disability Policy Studies**, 14 (1), 54-62.
- Loup, K. S. ve Blase, J. (1999). “Political Forces in Education: Bright Prospects in the Shift to Systemic Reform” **NASSP Bulletin**, 83 (606), 39-47.
- MEB. (1995). **MLO Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1997). **Okul Gelişim Modeli Planlı Okul Gelişimi**. Ankara: ME Basımevi.
- MEB. (1999). **Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. 2. basım.
- MEB. (2002). **Müfredat Laboratuvar Okulları MLO Modeli**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. Düzeltilmiş 3. basım.
- MEB. (2003). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Morgan, R. M. (1994). “Eğitim Reformu Tepeden mi Yoksa Tabandan mı Yapılmalıdır?” **Eğitim ve Bilim**. Cilt 18, Sayı 92. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını. (Çev. Ali Şimşek).

- Mortimore, P., Mortimore, J. ve Thomas, H. (1994). **Managing Associate Staff Innovation in Primary and Secondary Schools**. Paul Chapman Publishing Ltd. London.
- Murphy, J. ve Adams, J. E. Jr. (1998). "Reforming America's Schools 1980-2000" **Journal of Educational Administration**, 36(5), 426-444.
- OFSTED (Office For Standart in Education), (1995). **Improving Schools**. HMSO, Second Edition.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (1999). "Eğitimde Değişimi Uygulama Modelleri" **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 5 (17), 91-103.
- Özdemir, S. (2000). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem A Yayıncılık. 4. basım.
- Özdemir, S. M. (2000). "Müfredat Laboratuvar Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Eğitim Araç-Gereçlerini Etkili Kullanma Durumlarına ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bir Araştırma." Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Özden, Y. (1996). "Eğitimde Yeniden Yapılanma Çerçevesinde Otantik Öğretim". **Eğitim Yönetimi**, 2 (2), 271-277.
- Özden, Y. (1998). **Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar**. Ankara: PEGEM
- Öztürk, H. (1999). "Müfredat Laboratuvar Okulları Projesi'nin İşleyişinin Değerlendirilmesi" Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisasn Tezi).
- Peker, Ö. (1995). **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği**. Ankara: TODAİE Yayınları, NO: 258
- Potts, R. M.Y. (2004). "An Investigation of the Relationship Between Teachers' Perceptions of School Improvement and the Academic Achievement of Their Students" (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1982). “ Too Soon to Cheer? Synthesis of Research on Effective” **Educational Leadership**, 40 (3), 6-64
- Radikal. (08.04.2004). Okulların Yapısı Eğitime Uymuyor.
- Reynolds, D. (1993). “Linking School Effectiveness Knowledge and School Improvement Practice” **School-Based Management and School Effectiveness**. Edited by Clive Dimmock, Routledge, London.
- Robbins, S. P. (1990). **Organizational Theory; Structure, Desing, and Applications**. Prentice-Hall International, Inc. Third Edition.
- Schoen, L. T. (2005). “Conceptualizing, Dasccribing, and Contrasting School Cultures: A Comparative Case Study of School İmprovement Processes” Louisiana State University and Agricultural & Mechanical College (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Sergiovanni, T. J. (1995). **The Principalsip a Reflective Practice Perspective**. Boston: Allyn and Bacon. Third Edition.
- Schein, E. H. (1978). **Örgüt Psikolojisi**. Ankara: TODAİE Yayınları No:173, (Çev. Mustafa Tosun)
- Silver, H. (1994). **Good Schools, Effective schools: Judgements and Their Histories**. Cassell. London.
- Sorrell, J. M. ve Redmond, G. M. (1995). “Interviews in Qualitative Nursing Research: Differing Approaches for Ethnographic and Phenomenological Studies” **Blackwell Science Ltd, Journal of Advanced Nursing**, 21, 1117-1122.
- Spackman, F. (1991). **Teachers’ Professional Responsibilities**. London: David Fulton Publishers.
- Şahin, İ. (1999). “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri”

İzmir: Dokuz Eylül üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Şimşek, H. (1997). **21. Yüzyılın Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye.**

İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Tabar, Ü. (2002). “Müfredat Laboratuvar Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin

Öğretim Teknolojilerinden Yararlanma Durumları”. Ankara: Ankara

Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Taymaz, H. (1992). **Hizmet İçi Eğitim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.** Ankara:

PEGEM, 2. basım.

Tebliğler Dergisi (2003). “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”

Eylül 2003, sayı: 2552

Tekeli, İ. (2004). **Eğitim Üzerine Düşünmek.** Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi

Yayınları, 2. basım, No: 5

Uluğ, F. (1998). “Eğitim Sisteminde Değişme Yapısal Uyum Sorunları” **Kuram ve**

Uygulamada Eğitim Yönetimi. 4 (14), 153-166.

Van Vooren, C. L. (2005). “A Model of School Reform: The Principal’s Use of

Positive Stressors to Change Teacher Behavior in Title I Elementary Schools”

University of La Verne (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Verdis, A., Kriemadis, T. ve Pashiardis, P. (2003). “Historical, Comparative and

Statistical Perspectives of School Effectiveness Research: Rethinking

Educational Evaluation in Greece” **The International Journal of Educational**

Management. 17 (4) 155-165.

Yavuz, Y. (2001). “Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden

Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar

Verme Sürecine Etkileri” İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri

Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2000). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**.
Ankara: Seçkin Yayıncılık. Gözden geçirilmiş 2. basım.

Zoraloğlu, Y.R., Şahin, İ. ve Fırat, N. (2004). “ İlköğretim Okullarının Finansal
Kaynak Bulmada Karşılaştıkları Güçlükler ve Bu Güçlüklerin Okula Etkileri”
Eğitim Bilim Toplum. Cilt 2, sayı 8. Eğitim Sen yayını.

EKLER

1. İzin Yazısı
2. Okulun Fiziki Durum ve Donanımı Formu
3. Yönetici Görüşme Formu
4. Öğretmen Görüşme Formu
5. Formatör Öğretmen Görüşme Formu
6. İlköğretim Müfettişi Görüşme Formu
7. Öğrenci Görüşme Formu
8. Veli Görüşme Formu
9. Kütüphane Gözlem Formu

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

12 KASIM 2004

SAYI : B.08.4.MEM.35.00.03.1/ 43315
KONU: Tez Çalışması.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

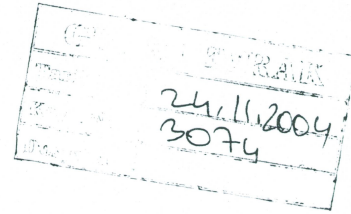
İLGİ: a) 26.10.2004 tarih ve 2870 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamı'nın 10.11.2004 tarih ve 42834 sayılı oluru.

İlgi (a) yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri (Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği) Anabilim Dalı Doktora Programı öğrencisi İdris ŞAHİN'in, "İlköğretim Müfredat Laboratuar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi" konulu doktora tezi ile ilgili olarak, 2004-2005 öğretim yılında, Müdürlüğümüze bağlı İlköğretim Müfredat Laboratuar Okulu yönetici ve öğretmenleriyle görüşme yapması Valilik Makamı'nın ilgi (b) oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi arz ederim.

Ahmet E. AYLA
Müdür
Müdür Yardımcısı

Ek:
1-Valilik Oluru



-Ofis 151
24.11.2004

EK: 2**Okulun Fiziki Durumu ve Donanımı**

Okul Görüşülen kişi Tarih Saat

1. Öğrenci sınıf mevcutları ortalama kaç kişi?
2. Derslikte her öğrenci ayrı bir sırada mı oturuyor?
3. Her öğrenciye ait bir dolap var mı? Varsa uygun biçimde kullanılıyor mu?
4. Okul tam gün öğretim yapıyor mu?
5. Okulun her katında kız ve erkek öğrenciler için ayrı tuvalet ve lavabo var mı?
6. Okulun kütüphanesi var mı? Kaç tane?
7. Kütüphanenin personeli var mı? Varsa üniversitenin ilgili bölümünden mezun mu?
8. Kütüphanede öğretmen ve öğrenci kullanımına açık internet bağlantısı var mı? Varsa, öğrenciler internetten nasıl yararlanıyorlar?
9. Bilgisayar laboratuvarı var mı? Kaç tane? Kaç bilgisayardan oluşuyor? Öğretmeni var mı? Üniversitenin ilgili bölümünden mezun mu?
10. Fen bilgisi laboratuvarı var mı? Varsa donanımı nasıl?
11. Müzik odası var mı? Varsa hangi müzik aletleri ve ekipmanlar var?
12. İş teknik odası var mı? Varsa hangi ekipmanlar var?
13. Resim odası var mı? Varsa hangi ekipmanlar var?
14. Spor salonu var mı? Donanımı nasıl? Hangi ekipmanlar var?
15. Öğretmen çalışma odası var mı? Varsa hangi ekipmanlar var?
16. Çok amaçlı salon var mı? Varsa ne tür etkinlikler için kullanılıyor?
17. Beden eğitimi için kız ve erkek öğrencilere ait ayrı soyunma odaları var mı? Nasıl bir yer? Odalarda neler var?
18. Okul binası fiziksel özürlü öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak durum da mı?
19. Okulda kadrolu yardımcı personelden (hizmetli, memur) hangileri var? Kaç tane?

EK: 3**Yönetici Görüşme Formu**

Okul: görüşme tarihi: saati:

Merhaba ben İdris Şahin, Buca Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. "Müfredat Laboratuvar Okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi" konulu bir araştırma yapıyorum. Amacım bu okullarda, okul geliştirme sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymaktır. Bu araştırmada elde edilecek sonuçların, okul geliştirme çalışmalarına katkı sunacağını umuyorum. Bu bağlamda, okulunuzdaki çalışmaların nasıl yapıldığını ve bu konuyla ilgili görüşlerinizi önemsiyor ve öğrenmek istiyorum.

Görüşme süresince bana söyleyeceklerinizin tümü kesinlikle gizli tutulacak, hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacak, ayrıca, isminiz de rapora yansıtılmayacaktır.

Başlamadan önce, sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz her hangi bir şey var mı?

Sakıncası yoksa, izninizle, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Hazırsanız sorulara başlamak istiyorum.

Soru -1 : İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarında, yönetim süreci nasıl işlemektedir?

1. Okulunuzda, "Okul Geliştirme Yönetim Ekibi" oluşturuldu mu?
2. Ne zaman, nasıl oluşturuldu?
3. OGYE'de kimler var?
4. OGYE, bu yıl ilk iş olarak ne yaptı? Bu işleri yaparken kimlerin görüşünü aldı?
5. OGYE hangi sıklıkta toplanıyor? Toplantıya kim çağırıyor? Belirli bir çalışma yeri var mı?
6. OGYE'de görev alanlar, okul gelişim planı yapmak için, okula ilişkin, istedikleri bilgilere ulaşabiliyorlar mı?
7. Bu yıl için okulun hedefleri kim tarafından, nasıl saptandı?
8. Bu hedeflere ulaşmak için planlama yapıldı mı? Nasıl yapıldı?
9. OGYE'de kararlar kim tarafından, nasıl alınıyor?
10. Alınan kararların duyurusu kim tarafından, nasıl yapılıyor?
11. Alınan kararlar uygulanıyor mu? Uygulamanın denetimi yapılıyor mu? Kim, nasıl yapıyor?
12. Başarılı öğretmenle yeterince başarılı olmayan öğretmeni nasıl ayırt ediyorsunuz, ölçütünüz ne?
13. Öğretmenlere çalışmalarından dolayı ödül veriyor musunuz? Kime, hangi sıklıkta, ne tür ödüller veriyorsunuz?

14. Niçin (neye göre) ödül verdiğinizi tüm personele açıklıyor musunuz?
15. Verilen ödüller okulda tartışma konusu oluyor mu?
16. Öğretmenlerin kendi aralarında gruplar oluşturmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
17. Sendikaların veya sendika üyesi olan öğretmenlerin, okulun işleyişine etkileri oluyor mu? Oluyorsa siz bu etkiyi nasıl görüyorsunuz?

Soru 2. İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının iklimini, bu okulların yöneticileri nasıl görmektedirler?

1. (Ortam): Okulunuzun ortamını (havasını- iklimini) nasıl tanımlarsınız?
(Soğuk, sıcak; Sıcak, samimi; Sessiz, sakin; dinamik, hareketli; yenileşmeye açık, girişimci; Neşeli; Gürültülü; Baskıcı)
Niçin böyle tanımlıyorsunuz? Açıklar mısınız?
2. (Güven): Okuldaki kişilerin, birbirleriyle ilişkilerini hangi kavramlarla ifade edersiniz? Veya okuldaki kişilerin, birbirleriyle ilişkilerine ilişkin olarak neler söylemek istersiniz?
(Açık ve dürüst; Samimi, içten; Nazik, kibar; Paylaşım, dayanışma, yardımlaşma; Çıkarıcı, bencil; Vurdum duymaz, bana neci; İçten pazarlıklı; Dedikoducu; Koruyucu, babacan)
3. (Hoşgörü): Okulda farklı görüş ve öneriler dile getirildiğinde nasıl karşılanır, nasıl tepki verilir?
- Farklı görüş belirten merakla dinlenir mi? Saygı mı gösterilir? Alay mı edilir? Kırıcı, yıpratıcı çatışmalar mı yaşanır?
4. (Bağlılık): Bu okulun yöneticisi olduğunuz için ne hissediyorsunuz?
- Okulunuzun adını gururla mı anarsınız? Niçin?
- Ders saatleri dışında okulda bulunur musunuz? Bulunursanız hangi sıklıkta, niçin?
- Başka bir okulda çalışmayı ya da yöneticilikten ayrılmayı düşünüyor musunuz? Neden?

Soru 3. İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının yöneticileri, öğretmenlerini geliştirmek için neler yapmaktadırlar?

1. (Mesleki işbirliği): Öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmaları için neler yapıyorsunuz?

2. (Destek): Öğretmenlerin, öğretim materyallerini geliştirmelerini sağlamak için neler yapıyorsunuz?

- Rehberlik yapıyor musunuz? Yer sağlıyor musunuz?
- Ücretsiz sarf malzemeleri sağlıyor musunuz? Örnek verebilir misiniz?

4. (Teknoloji kullanımı): MLO standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

- Okulunuzdaki eğitim teknolojisi, MLO standartlarını ne derecede karşılıyor?
- Peki, bu teknoloji ne oranda kullanılıyor?
- Okuldaki eğitim teknolojisini kullanmayı bilmeyenlere kim, nasıl yardım ediyor?

5. (HİE) : Hizmet içi eğitim gereksinimi olan öğretmenin, HİE alması nasıl sağlanıyor?

- Okulda, okulun öğretmenleri için hiç HİE kursu düzenlediniz mi? Düzenlediyseniz, ne zaman? Hangi konuda? Ne kadar süreyle, kursu kim verdi?
- Bu okulda çalıştığınız süre içinde katıldığınız HİE kursları neler?
- Bu kurslara nasıl katıldınız (kendi isteğinizle, isteğiniz dışında), kursun size katkısı ne oldu?
- HİE alan öğretmenlerin durumunda (statü, ücret) bir değişiklik oluyor mu?
- Öğretmeler hizmet içi eğitim almaya istekliler mi? Neden?

5. (Okul-Üniversite işbirliği): Eğitim fakültesiyle okulunuzun ortak çalışması veya işbirliği var mı?

- Okulu geliştirmek için fakültenin desteğini aldınız mı veya alıyor musunuz?
- Aldıysanız hangi konularda? Almadıysanız/almıyorsanız neden?

Soru 4. İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının başarısını, okul yöneticileri nasıl görmektedirler?

1. (Başarı): Okulunuzun akademik başarı düzeyini nasıl görüyorsunuz?

- Okulunuzda öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek için ortak bir yaklaşım veya uygulama var mı? varsa nasıl işliyor?
- Okulunuzun başarısını değerlendirmek ve okul gelişim planı yapmada kullanmak için, mezunlarınızın hangi liselere devam ettiğine ilişkin kayıt tutuyor musunuz?

2. (Öğrenci merkezlilik): Okulunuzda, eğitim öğretim veya diğer alanlarda öğrenci isteklerine göre yaptığınız düzenlemeler var mı? Varsa, örnek verebilir misiniz?

Soru 5. İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının müdürleri, veli-okul ilişkisini nasıl değerlendirmektedirler?

1. (Okula ilgi) : Velinin okula ilgisi ve yaklaşımı nasıl?
2. (Katılım): Veliyi etkinliklere katmak için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından neler yapılıyor?
- Veli hangi etkinliklere katılıyor?
 - Katıldıkları etkinliklere nasıl katkı sunuyorlar?
 - Sunulan katkıları yeterli buluyor musunuz?
3. (Düzenleme): Okulunuzda, veli, okul ilişkisine yönelik olarak ne tür düzenlemeler var?
- Velinin okula gelmesi için belirlenmiş zaman dilimleri var mı? Varsa, nasıl belirlendi?
 - Veli okula geldiğinde onu kim karşılıyor?
 - Veli görüşme yeri var mı? Varsa nasıl bir yer?
 - Veli toplantıları hangi sıklıkta yapılıyor? (sınıf düzeyinde, okul düzeyinde)
 - Toplantı veliye nasıl duyuruluyor?
 - Toplantılarda veli nasıl bilgilendiriliyor?

Kişisel ve mesleki bilgiler

- En son mezun olduğunuz okul
- Branşınız
- Kıdeminiz
- Cinsiyetiniz
- Bu okuldaki çalışma süreniz
- Bu süre içinde katıldığınız HİE kursları :
- Bu kursa nasıl katıldınız?: () kendi isteğimle, seçimimle () isteğim dışında
- Kursun size katkısı ne oldu?
- İşiniz gereği yurt dışına gittiniz mi?: () öğretmen () yönetici () kurs veya seminere
- Ne kadar süreyle bulundunuz?
- Bildiğiniz yabancı diller: Ne derecede biliyorsunuz?

EK: 4**Öğretmen Görüşme Formu**

Okul: görüşme tarihi : saati :

Merhaba ben İdris Şahin, Buca Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. "Müfredat Laboratuvar Okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi" konulu bir araştırma yapıyorum. Amacım; bu okullarda, okul geliştirme sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymak. Bu çalışmada elde edilecek sonuçların, okul geliştirme çalışmalarına katkı sunacağını umuyorum. Bu bağlamda, okulunuzdaki çalışmaların nasıl yapıldığını ve bu konuyla ilgili görüşlerinizi önemsiyor ve öğrenmek istiyorum.

Görüşme süresince bana söyleyeceklerinizin tümü kesinlikle gizli tutulacak, hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacak, ayrıca, isminiz de rapora yansıtılmayacak. Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum.

Başlamadan önce, sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz her hangi bir şey var mı?

Sakıncası yoksa, izninizle, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Hazırsanız sorulara başlamak istiyorum.

Soru -1 : İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarında, yönetim süreci nasıl işlemektedir?

1. Okulunuzda, "Okul Geliştirme Yönetim Ekibi" oluşturuldu mu?
2. Ne zaman, nasıl oluşturuldu?
3. OGYE'de kimler var?
4. OGYE, bu yıl ilk iş olarak ne yaptı? Bu işleri yaparken kimlerin görüşünü aldı?
5. OGYE hangi sıklıkta toplanıyor? Toplantıya kim çağırıyor? Belirli bir çalışma yeri var mı?
6. OGYE'de görev alanlar, okul gelişim planı yapmak için, okula ilişkin istedikleri bilgiye ulaşabiliyorlar mı?
7. Bu yıl için okulun hedefleri kim tarafından, nasıl saptandı?
8. Bu hedeflere ulaşmak için planlama yapıldı mı? Nasıl yapıldı?
9. OGYE'de kararlar kim tarafından, nasıl alınıyor?
10. OGYE'nin aldığı kararların duyurusu kim tarafından, nasıl yapılıyor?
11. Alınan kararlar uygulanıyor mu? Uygulamanın denetimi yapılıyor mu? Kim, nasıl yapıyor?
12. Okul müdürü, başarılı öğretmenle yeterince başarılı olmayan öğretmeni nasıl ayırt ediyor, ölçütü ne?

13. Öğretmenlere çalışmalarından dolayı ödül veriliyor mu? Kime, hangi sıklıkta, ne tür ödüller veriliyor?
14. Okul müdürü, niçin (neye göre) ödül verdiğini açıklıyor mu?
15. Verilen ödüller okulda tartışma konusu oluyor mu?
16. Öğretmenlerin kendi aralarında gruplar oluşturmalarını okul yönetimi nasıl değerlendiriyor?
17. Sendikaların veya sendika üyesi olan öğretmenlerin, okulun işleyişine etkileri oluyor mu? Oluyorsa siz bu etkiyi nasıl görüyorsunuz?

Soru 2. İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının iklimini, bu okulların öğretmenleri nasıl görmektedirler?

1. (Ortam): Okulunuzun ortamını (havasını-iklimini) nasıl tanımlarsınız?

(Soğuk, sıkıcı; Sıcak, samimi; Sessiz, sakin; dinamik, hareketli; yenileşmeye açık, girişimci; Neşeli; Gürültülü; Baskıcı)

Niçin böyle tanımlıyorsunuz? Açıklar mısınız?

2. (Güven): Okuldaki kişilerin, birbirleriyle ilişkilerini hangi kavramlarla ifade edersiniz?

Veya okuldaki kişilerin, birbirleriyle ilişkilerine ilişkin olarak neler söylemek istersiniz?

(Açık ve dürüst; Samimi, içten; Nazik, kibar; Paylaşım, dayanışma, yardımlaşma; Çıkarıcı, bencil; Vurdum duymaz, bana neci; İçten pazarlıkları; Dedikoducu; Koruyucu, babacan)

3. (Hoşgörü): Okulda farklı görüş ve öneriler dile getirildiğinde nasıl karşılanır, nasıl tepki verilir?

- Farklı görüş belirten merakla dinlenir mi? Saygı mı gösterilir? Alay mı edilir? Kırıcı, yıpratıcı çatışmalar mı yaşanır?

4. (Bağlılık): Bu okulun öğretmeni olduğunuz için neler hissediyorsunuz?

- Okulunuzun adını gururla mı anarsınız? Niçin?
- Ders saatleri dışında okulda bulunur musunuz? Bulunursanız hangi sıklıkta, niçin?
- Başka bir okulda çalışmayı düşünüyor musunuz? Neden?

Soru 3. İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının yöneticileri, öğretmenlerini geliştirmek için neler yapıyorlar?

1. (Mesleki işbirliği): Öğretmenlerin mesleki işbirliği yapmaları için okul yönetimi neler yapıyor?
2. (Destek): Öğretmenlerin, öğretim materyali geliştirmelerini sağlamak için okul yönetimi neler yapıyor?
 - Rehberlik yapıyor mu? Yer sağlıyor mu? Sarf malzemelerini ücretsiz sağlıyor mu?
3. (Teknoloji kullanımı): MLO standartları hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
 - Okulunuzdaki eğitim teknolojisi MLO standartlarını ne derecede karşılıyor?
 - Peki, bu teknoloji ne oranda kullanılıyor?
 - Okuldaki eğitim teknolojisini kullanmayı bilmeyenlere kim, nasıl yardım ediyor?
4. (HİE) : Hizmet içi eğitim gereksinimi olan öğretmenin, HİE alması nasıl sağlanıyor?
 - Okulda, okulun öğretmenleri için hiç HİE kursu düzenlendi mi? Düzenlediyse, ne zaman? Hangi konuda? Ne kadar süreyle, kursu kim verdi?
 - Bu okulda çalıştığınız süre içinde katıldığınız HİE kursları neler?
 - Bu kurslara nasıl katıldınız (kendi isteğinizle, isteğiniz dışında) Kursun size katkısı ne oldu?
 - HİE alan öğretmenlerin durumunda (statü, ücret) bir değişiklik oluyor mu?
 - Öğretmeler hizmet içi eğitim almaya istekliler mi? neden?
5. (Okul-Üniversite işbirliği): Eğitim fakültesiyle okulunuzun ortak çalışması veya işbirliği var mı?
 - Okulu geliştirmek için fakültenin desteği alındı mı veya alınıyor mu?
 - Alındıysa, hangi konularda? Alınmadıysa / alınmıyorsa neden?

Soru 4. İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının başarısını, bu okulların öğretmenleri nasıl görmektedirler?

1. (Başarı): Okulunuzun akademik başarı düzeyini nasıl görüyorsunuz?

- Okulunuzda öğrenci başarısını ölçmek ve değerlendirmek için ortak bir yaklaşım/uygulama var mı? Varsa, nasıl işliyor?

2. (Öğrenci merkezlik): Okulunuzda eğitim öğretim veya diğer alanlarda öğrenci isteklerine göre yapılan düzenlemeler var mı? Varsa, örnek verebilir misiniz?

Soru 5. İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının öğretmenleri, okullarındaki veli-okul ilişkisini nasıl değerlendirmektedirler?

1. (Okula ilgi): Velinin okula ilgisi ve yaklaşımı nasıl?

2. (Katılım): Veliyi etkinliklere katmak için okul yönetimi ve öğretmenler tarafından neler yapılıyor?

- Veli hangi etkinliklere katılıyor?
- Veli katıldığı etkinliğe nasıl katkı sunuyor?
- Sunulan katkıları yeterli buluyor musunuz?

3. (Düzenleme): Okulunuzda, veli, okul ilişkisine yönelik olarak ne tür düzenlemeler var?

- Velinin okula gelmesi için belirlenmiş zaman dilimleri var mı? Varsa, nasıl belirlendi?
- Veli okula geldiğinde onu kim karşılıyor?
- Veli görüşme yeri var mı? Varsa nasıl bir yer?
- Veli toplantıları hangi sıklıkta yapılıyor? (sınıf düzeyinde, okul düzeyinde)
- Toplantı veliye nasıl duyuruluyor?
- Toplantılarda veli nasıl bilgilendiriliyor?

Kişisel ve mesleki bilgiler

En son mezun olduğunuz okul

Branşınız

Kıdeminiz

Cinsiyetiniz

Bu okuldaki çalışma süreniz

İşiniz gereği yurt dışına gittiniz mi? ..: () öğretmen () yönetici () kurs veya seminere

Ne kadar süreyle bulundunuz?

Bildiğiniz yabancı diller

ne derecede biliyorsunuz? :

EK: 5**Formatör Öğretmen Görüşme Formu**

Merhaba, ben İdris Şahin, Buca Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. "Müfredat Laboratuvar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi" konulu bir araştırma yapıyorum. Amacım, bu okullarda, okul geliştirme sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymak. Bu araştırmada elde edilecek sonuçların, okul geliştirme çalışmalarına katkı sunacağını umuyorum. Sizin bu konuyla ilgili görüşlerinizi önemsiyor ve öğrenmek istiyorum.

Görüşme süresince bana söyleyeceklerinizin tümü kesinlikle gizli tutulacak, hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacak, ayrıca, isminiz de kullanılmayacaktır.

Sakıncası yoksa, izninizle, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık 30-40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce, sormak veya belirtmek istediğiniz her hangi bir şey var mı? Yoksa, sorulara başlamak istiyorum.

Görüşme tarihi saati

1. Ne kadar süredir il formatörüsünüz?
2. Nasıl oldunuz?
3. Formatörlük için HİE aldınız mı? Aldıysanız ne tür kurslar, ne kadar süreyle?
4. Formatör öğretmen olarak bu projedeki rolünüz ne? Formatör öğretmen ne iş yapar?
5. Çalışma yönteminiz nasıl? Günlük çalışma süreniz nasıl düzenleniyor?
6. Formatör öğretmenlerin çalışmaları denetleniyor mu?
7. Formatör olduğunuz için maaş yada aldığınız ücrette farklılık oluyor mu?
8. Formatörlüğü bırakmayı düşünüyor musunuz?
9. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin size bakışı nasıl? Sorunları sizinle paylaşmaya istekliler mi?
10. MLO'lar, MLO standartlarına uygun ekipmanlara ne oranda sahipler, sahip oldukları teknolojinin diğer okullardaki teknolojiden farkı ne?
11. MLO'larda OGYE'ler nasıl seçiliyor, nasıl çalışıyor, süreç nasıl işliyor?
12. MLO'lar, MLO modeli yönetim anlayışına uygun olarak yönetiliyor mu?
13. MLO yönetimi için ilde ortak bir anlayış var mı?
14. MLO uygulamasını değerlendirir misiniz desem ne söylemek istersiniz?

En son mezun olduğunuz okul

Branşınız

Kıdeminiz

İşinizle ilgili olarak yurt dışına gittiniz mi? Niçin, nereye, ne kadar süreyle?

Yabancı dil biliyor musunuz? Hangi diller, ne düzeyde?

EK: 6**İlköğretim Müfettişi Görüşme Formu**

Merhaba ben İdris Şahin, Buca Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. "Müfredat Laboratuvar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi" konulu bir araştırma yapıyorum. Amacım, bu okullarda, okul geliştirme sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymak. Bu araştırmada elde edilecek sonuçların, okul geliştirme çalışmalarına katkı sunacağını umuyorum. Sizin bu konuyla ilgili görüşlerinizi önemsiyor ve öğrenmek istiyorum.

Görüşme süresince bana söyleyeceklerinizin tümü kesinlikle gizli tutulacak, hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacak, ayrıca, isminiz de kullanılmayacaktır.

Sakıncası yoksa, izninizle, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Başlamadan önce, sormak veya belirtmek istediğiniz her hangi bir şey var mı? Hazırsanız sorulara başlamak istiyorum.

1. Ne zamandan beri MLO teftiş grubundasınız?
2. MLO teftiş grubu müfettişi nasıl olunuyor? Bu amaçla HİE kursuna gittiniz mi? Ne tür kurslar?
3. MLO'ları denetlerken diğer okullardan farklı olarak neye bakıyorsunuz?
4. MLO'da çalışan öğretmenlerle diğer okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki becerileri arasında fark var mı?
5. MLO'ların iklimini nasıl görüyorsunuz? Diğer okullardan farkı ne?
6. MLO'ların başarı düzeyini nasıl görüyorsunuz?
7. MLO'larda okul gelişim planlarını inceliyor musunuz? Planlarda neye dikkat ediyorsunuz?
8. Yapılan okul gelişim planları uygulanıyor mu?
9. MLO'lar MLO modeli yönetim anlayışına uygun olarak yönetiliyor mu?
10. MLO yönetimi için ilde ortak bir anlayış var mı?
11. MLO uygulamasını değerlendirir misiniz desem ne söylemek istersiniz?

En son mezun olduğunuz okul

Öğretmenlikteki branşınız

Kıdeminiz

İşinizle ilgili olarak yurt dışına gittiniz mi?

Bildiğiniz yabancı dil var mı?

EK: 7**Öğrenci Görüşme Formu**

Merhaba ben İdris Şahin, Buca Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. Okul geliştirmeye ilgili bir araştırma yapıyorum. Öğrenci temsilcisi olarak, senin bu konuyla ilgili görüşlerini önemsiyor ve öğrenmek istiyorum. İzin verirsen, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Söyleyeceklerin kesinlikle gizli tutulacak ve hiç kimse dinlemeyecek.

Başlamadan, sormak veya söylemek istediğin her hangi bir şey var mı?

Okul: Öğrenci görüşme tarihi saati

1. Kaçınıcı sınıftasın?
2. Kaç yıldır bu okulda okuyorsun?
3. Ne zamandan beri öğrenci temsilcisisin?
4. Temsilci olmayı kendin mi istedin? Nasıl temsilci oldun?
5. Niçin temsilci olmak istedin? Amacın neydi?
6. Temsilci olduktan sonra neler yaptın? neler yapıyorsun?
7. Öğrenciler olarak kendi aranızda toplantı yapıyor musunuz? Nerede, nasıl yapıyorsunuz?
8. Toplantılarınızda neler konuşuyorsunuz? Karar alıyor musunuz?
9. Aldığınız kararlar yerine getiriliyor mu? Örnek verebilir misin?
10. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin olduğu her hangi bir toplantıya katıldın mı? Cevap hayırsa neden, evetse nasıl?
11. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve öğretmenlerden istekleriniz oluyor mu? Oluyorsa nasıl söylüyorsunuz?
12. İsteklerinize nasıl tepki veriyorlar? Ne diyorlar?
13. Okulunuzda ne tür sorunlar var? Bu sorunlar nasıl çözülebilir?
14. Okulunuzda OGYE diye bir ekip var mı? Varsa, bu ekipte kimler var?
 - Ekibin yaptığı toplantılara katıldın mı? Kaç kez?
 - Katıldığın toplantıda ne yaptın? Konuştun mu? Neler söyledin?
 - Söylediğin şeylere orada bulunanlar ne dedi?
15. Okulunuzda spor, tiyatro, halk oyunları, müzik vb. çalışma yapan topluluklardan hangileri var?
16. Okulunuzu başka okullarla karşılaştırdığında nasıl görüyorsun? Değerlendirir misin?

Kişisel bilgiler

- Bu semtte mi oturuyorsun? Eviniz nerede, okula yakın mı?
- Anne ve babanın eğitim düzeyi ne? Hangi okul mezunular?
- Anne ve baban çalışıyor mu?
- Ailenizin ekonomik durumu nasıl?

EK: 8**Veli Görüşme Formu**

Merhaba, ben İdris Şahin, Buca Eğitim Fakültesi'nde araştırma görevlisiyim. Doktora tez çalışması için "Okul Geliştirme" konulu bir araştırma yapıyorum. Bu çalışmada elde edilecek sonuçların, OG çalışmalarına katkı sunacağını umuyorum. Bir veli olarak bu konuyla ilgili görüşlerinizi önemsiyor ve öğrenmek istiyorum.

Söyleyecekleriniz kesinlikle hiçbir kişi ya da kurumla paylaşılmayacak. İsminiz araştırma raporuna yazılmayacak. Başlamadan önce sormak veya belirtmek istediğiniz her hangi bir şey var mı? Görüşmenin yaklaşık 20-25 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Sakıncası yoksa, izninizle, görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Hazırsanız sorulara başlamak istiyorum.

Okul: Veli : görüşme tarihi : saati :

1. Kaç yıldır bu okulun velisisiniz? Ne zamandan beri okul aile birliğindesiniz?
2. Çocuğunuzu niçin başka bir okul değil de bu okula kayıt ettirdiniz?
3. Kayıtta okulun MLO olmasının etkisi var mı?
4. Müfredat Laboratuvar Okulu hakkında neler biliyorsunuz?
5. Okulda, Okul Aile Birliğinin çalışması için verilen bir yer var mı? Varsa buranın donanımı nasıl?
6. Okula ilişkin bilgiye ulaşabiliyor musunuz? Ulaşıyorsanız nasıl? Ulaşamıyorsanız neden?
7. Hangi sıklıkta, niçin okula geliyorsunuz? Geldiğinizde sizi kim, nasıl karşılıyor?
8. Okulun velilerle ilişkisini nasıl görüyorsunuz? Veli, görüşme odası var mı?
9. Okulun sizden ve velilerden beklentisi ne? Bu beklentiler karşılanabiliyor mu?
10. Okulun hangi etkinliklerine katılıyorsunuz? Nasıl katkıda bulunuyorsunuz?
11. Okulun işleyişini nasıl görüyorsunuz desem neler söylemek istersiniz?
12. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öğrencilerle ilişkilerini nasıl görüyorsunuz?
13. Okulun ortamını (havasını, iklimini) nasıl görüyorsunuz?
14. Okulun başarı düzeyini nasıl görüyorsunuz?
15. Okulu geliştirmek için ne yapmak gerekir?
16. Okulda, OGYE diye bir ekip var mı? Siz bu ekipte misiniz, ekipte kimler var?
 - OGYE'ye girmeniz nasıl oldu? Ne zamandan beri OGYE'de görevlisiniz?
 - OGYE hangi sıklıkta toplanıyor? Toplantılara çağrılıyor musunuz? Kim, nasıl çağırıyor?
 - Peki, toplantılara katılıyor musunuz? Şimdiye kadar kaç kez katıldınız?

- Toplantılar gündemli mi yapıyor? Yapılıyorsa, gündem önceden size bildiriliyor mu?
- Toplantılarda neler yapıyor? Siz ne yapıyorsunuz?
- OGYE'nin çalışmasıyla ilgili olarak ne düşünüyorsunuz?

17. Başka söylemek istediğiniz herhangi bir şey var mı?

Kişisel bilgiler

Cinsiyetiniz:

Öğrenim düzeyiniz:

İşiniz:

Gelir düzeyiniz:

EK: 9
Kütüphane Gözlem Formu

Okul : tarih : saat :

Kütüphane sayısı :

Bulunduğu yer :

Büyükük:

Aydınlanma :

Havalandırma ve ısınma durumu :

Çalışma masa ve sandalye sayısı :

Döşemesi :

Bulunan kitap türü ve sayısı :

Bilgisayar donanımı ve internet bağlantısı :

Görevli personel :

Açık bulunduğu gün ve saatler :

Başka amaçlarla kullanılıp kullanılmadığı :

Diğer notlar :

.....