

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

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YÜRÜTMEKTE OLDUKLARI
OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ
(KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Funda YALÇIN

Ankara
Mayıs,2010

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

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YÜRÜTMEKTE OLDUKLARI
OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ
(KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Funda YALÇIN

Danışman: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Ankara
Mayıs, 2010

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Funda YALÇIN' a ait “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yürütmekte Oldukları Okul Geliştirme Çalışmalarının İncelenmesi (Kastamonu İli Örneği)” başlıklı çalışması jürimiz tarafından/....../2010 tarihinde Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan:.....

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Üye:

ÖN SÖZ

Hızla değişmekte olan çevre ile etkileşim içinde olan eğitim örgütlerinin, toplumun beklentilerine cevap verebilmek için davranış esnekliği olan, kendi kendini değerlendirebilen ve çatışmaları yönetebilen bir örgüt yapısına sahip olması gerekmektedir. Okul geliştirme çalışmaları ise eğitim örgütlerinin temel unsuru olan okulların, sosyal, kültürel, yapısal ve teknolojik alanlarda gelişmeleri takip etmesini ve yenileşmeye uyum sağlamasını amaçlamaktadır. Okul geliştirme çalışmaları, okulu daha etkili ve verimli hale getirebilmek, böylece okulu daha başarılı kılmak ve okul iklimine olumlu yönde katkı sağlamak adına tüm çabaları kapsamaktadır. Okul yönetimi, okul geliştirme çalışmalarının başkanı statüsünde olduğu için çalışmalara yön verilmesi açısından öneme sahiptir. Etkinliklerin organizasyonunda, amaçların ve hedeflerin belirlenmesi aşamasında, faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde ve sonuçların değerlendirilmesinde okul yönetiminin personeline daima destek olmasının gerektiği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin, okul geliştirme çalışmalarına katkısının olduğu, öğretmenlerin ise okul yönetiminin bu konudaki yaklaşımından etkilendiği düşünülebilir. Bu nedenle bu araştırmada, öğretmenlerin çeşitli demografik değişkenlerine göre görüşlerinden yararlanarak, okul yöneticilerinin kurumlarında yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarına olan katkısı incelenmiştir.

Bu çalışmanın yürütülmesinde, engin bilgi birikimiyle desteğini hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım Sayın Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e, ölçeğin geliştirilmesi aşamasında bana yol gösteren Sayın Yrd. Doç. Dr. Feridun SEZGİN'e, Sayın Emine GÖKÜŞ'e ve çalışmamın her aşamasında yanımda olan arkadaşım Sayın Arş. Gör. Emel TÜZEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, yaşamım boyunca sevgi ve desteğini esirgemeyen, her an yanımda hissettiğim, başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme sonsuz teşekkür ederim...

Funda YALÇIN

Ankara, Mayıs 2010

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİNİN YÜRÜTMEKTE OLDUKLARI OKUL GELİŞTİRME ÇALIŞMALARININ İNCELENMESİ (KASTAMONU İLİ ÖRNEĞİ)

YALÇIN, Funda

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

Mayıs – 2010, xii+89 Sayfa

Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden yardım alarak yöneticilerinin okul gelişimi çalışmalarına olan katkısını incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini, 2008-2009 eğitim öğretim yılının 2. döneminde Kastamonu ili merkezindeki 36 resmi ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 337 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Konu ile ilgili literatür taraması yapılmış ve teorik kısım oluşturulmuştur. Araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Birinci bölümde araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin demografik değişkenlerini belirlemek amacıyla kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise resmi ilköğretim okulu yöneticilerinin okul geliştirme çalışmalarına olan katkısını belirlemek amacıyla okul geliştirme ölçeğine yer verilmiştir. Okul geliştirme ölçeği için, yerli ve yabancı literatür taranıp, uzman görüşleri de alınarak ‘okul geliştirme ölçeği’ geliştirilmiştir. 52 maddeden oluşan Likert türü ölçek, 50 kişiye uygulanarak bir pilot uygulama yapılmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen veriler SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Science) programına aktarılarak istatistikî analizler yapılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t testi ve varyans analizleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre,

İlköğretim okullarında görev yapan 51 ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre, okul yönetiminin okul gelişimi çalışmalarına olan katkısı konusunda daha olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, okul yönetiminin liderliği hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, ancak fiziksel kaynakların, insan kaynaklarının, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi ve çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin branş öğretmenlerinin görüşlerinden daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin branş değişkenine göre, okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına olan katkısı hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

21-30 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, farklı kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdemleri ile okul yönetiminin liderliği ve insan kaynaklarının yönetimi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken; okullarındaki fiziksel kaynakların, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi ve çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin görüşlerinin, diğer öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Bu değişkene göre öğretmenlerin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak bu değişkene göre öğretmenleri görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Liderlik ve çevre toplum ilişkileri boyutunda üniversiteden, insan kaynaklarının ve bilgi-teknolojik ekipmanların yönetimi boyutlarında görev yapılan okuldan, fiziksel kaynakların yönetimi boyutunda ise MEB hizmetiçi eğitim kurumlarından eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğu gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul geliştirme, liderlik, fiziksel kaynaklar, insan kaynakları, bilgi ve teknolojik ekipmanlar, çevre ve toplum ilişkileri.

ABSTRACT

STUDY OF SCHOOL DEVELOPMENT ACTIVITIES CONDUCTED BY PRIMARY SCHOOL ADMINISTRATORS (KASTAMONU PROVINCE SAMPLE)

YALÇIN, Funda

Master's, Department of Educational Administration and Inspection

Thesis Advisor: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR

May – 2010, xii+86 Pages

This study has been carried out for the purpose of analyzing the contributions of school administrators to school development activities with the help of the opinion of teachers working at official primary schools with regards to this subject. The samples of this study are constituted of the 337 primary school teachers at 36 primary schools in the central district of the province of Kastamonu during the 2nd semester of the 2008-2009 academic year. In the collection of the data pertaining to the study, a data collection instrument consisting of two sections has been developed. In the first section there are personal details for the purpose of determining the demographic variables of teachers constituting the study sample and in the second section there is a school development scale with the purpose of determining the contributions of official primary school administrators to the school development activities. Domestic and foreign literature has been scanned and the opinions of experts have been consulted to in order to develop the 'school development scale'. A pilot application has been performed by implementing the Likert Scale consisting of 52 articles on 50 persons. The statistical analyses of data obtained through data collection instruments have been performed by conveying them to the SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Science). Frequency, percentage, arithmetical average, t- test and variance analyses have been used in the analysis of the data. According to the findings of the study,

It has been observed that teachers working at primary schools, who are over the age of 51, have a more positive opinion compared to that of younger teachers on the contributions of the school administration to school development activities. No significant difference was determined between the opinions on the leadership of the school administration according to the age variable however a significant difference was determined between opinions on the

administration of physical resources, human resources, information and technology equipment and relations with the local public.

It has been observed that class teachers had more positive opinions in contrast to branch teachers. No significant difference was determined between opinions on the contribution of the school administration to school development activities according to the branch variable of the teachers.

It has been determined that teachers with a seniority of 21-30 years had a more positive opinion than those with different seniorities. No significant difference has been determined between the seniority of teachers and opinions on the leadership of the school administration and the management of human resources but a significant difference has been determined between opinions on the administration of physical resources, information and technological equipment and relations with the local public.

It has been determined that the opinions of teachers working at their current school for a period between 11-15 years were more positive compared to those of other teachers. No significant difference has been determined between the opinions of teachers according to this variable.

It has been determined that the opinions of teachers, who had previously received training on school development activities, were more positive. However, no significant difference has been determined between the opinions of teachers according to this variable.

It was observed that teachers educated at universities had a more positive opinion in terms of leadership and relations with the local public, teachers trained at the school they work in had a more positive opinion in terms of the administration of human resources and information-technological equipment, and teachers trained through in-service training of the Ministry of National Education had a more positive opinion in terms of the administration of physical resources.

Keywords: School development, leadership, physical resources, human resources, information and technological equipment, relations with the local public.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

GİRİŞ

1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar.....	6
1.6. Tanımlar.....	7

KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. 21.Yüzyılda Okul.....	8
2.2. Okul Yönetiminin Liderliği.....	10
2.3. Fiziksel Kaynakların Yönetimi.....	15
2.4. İnsan Kaynaklarının Yönetimi.....	18
2.5. Bilgi ve Teknolojik Ekipmanların Yönetimi.....	22
2.6. Çevre ve Toplum İlişkileri.....	25
2.7. Türkiye’ de Gerçekleştirilen Okul Geliştirme Çalışmaları.....	28
2.8. Yurt Dışında Gerçekleştirilen Okul Geliştirme Çalışmaları.....	35

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	39
-------------------------------	----

3.2. Evren ve Örneklem.....	39
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi.....	41
3.4. Verilerin Toplanması.....	47
3.5. Verilerin Analizi.....	47

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Geliştirme Çalışmalarına Okul Yönetiminin Katkısına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	49
4.2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Okul Geliştirme Çalışmalarına Okul Yönetiminin Katkısına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	52
4.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Okul Geliştirme Çalışmalarına Okul Yönetiminin Katkısına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	55
4.4. Öğretmenlerin Halen Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Okul Geliştirme Çalışmalarına Okul Yönetiminin Katkısına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	58
4.5. Öğretmenlerin Okul Geliştirme Çalışmaları Hakkında Önceden Eğitim Alıp Almamalarına Göre Okul Geliştirme Çalışmalarına Okul Yönetiminin Katkısına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	61
4.6. Okul Geliştirme Çalışmaları Hakkında Önceden Eğitim Alan Öğretmenlerin Bu Eğitimin Alındığı Kuruma Göre Okul Geliştirme Çalışmalarına Okul Yönetiminin Katkısına İlişkin Görüşlerine Ait Bulgu ve Yorumlar.....	65

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar	69
5.2. Öneriler.....	73

KAYNAKÇA.....	76
----------------------	-----------

EKLER

Ek 1. Veri Toplama Aracı.....	82
Ek 2. Uygulama İzni.....	85
Ek 3. EARGED İzin Belgesi.....	86

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular...	40
Tablo 2. Okul Geliştirme Anketinin Güvenirlik Katsayısı.....	42
Tablo 3: Okul Geliştirme Anketinin Madde Toplam Korelasyonları.....	43
Tablo 4: Okul Geliştirme Anketinin Faktör Analizi.....	44
Tablo 5: Okul Geliştirme Anketinin Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri.....	46
Tablo 6: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri.....	49
Tablo 7: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Varyans Analizi.....	50
Tablo 8: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri.....	52
Tablo 9: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri.....	55
Tablo 10: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Alt Boyutlara İlişkin Varyans Analizi.....	56
Tablo 11: Öğretmenlerin Halen Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 12: Öğretmenlerin Halen Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Alt Boyutlara İlişkin Varyans Analizi.....	60
Tablo 13: Öğretmenlerin Okul Geliştirme Çalışmaları Hakkında Önceden Eğitim Alıp Almamalarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri.....	62
Tablo 14: Okul Geliştirme Çalışmaları Hakkında Eğitim Alınan Kurumun Çeşidine Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri.....	65
Tablo 15: Öğretmenlerin Okul Geliştirme Çalışmaları Hakkında Eğitim Aldıkları Kurumun Çeşidine Göre Alt Boyutlara İlişkin Varyans Analizi.....	67

KISALTMALAR

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGP: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

MLO: Müfredat Laboratuvar Okulları

EARGED: Milli Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı

ÖME: Öğrenci Merkezli Eğitim

OGYE: Okul Gelişimi Yönetim Ekibi

1. GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim insan ve hayat arasında bir köprü durumunda olduğundan, toplumdaki gelişmelere paralel olarak insanların eğitilmeleri ve yetiştirilmeleri gerekir. Okul böyle bir ortamda gelişmeleri takip etmek ve gelişen şartlara ve ilerleyen teknolojiye uyum sağlayacak insan yetiştirmek zorundadır.

Toplumsal ve ekonomik alandaki değişimler ile eğitim arasındaki ilişki çift yönlüdür. Değişimden doğacak sonuçlardan eğitim etkilenebileceği gibi, eğitim çıktıları ile toplumsal değişim ve yenileşme de meydana gelebilir (Özdemir, 2000: 26).

Bir toplumda, toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilen okul, eğitim sisteminin en önemli ögesi konumundadır. Bir toplumun ekonomik, sosyal, kültürel ve teknik yönden gelişmesi, eğitim sayesinde gerçekleşecektir. Toplumun ihtiyaç duyduğu vasıflı insan gücünün yetiştirilmesi, Türk eğitim sisteminin en başta gelen görevidir. Tüm dünyada örgün eğitimin verildiği yer okullardır. Okullarda verilen eğitimin kalitesi, ülkenin gelişmesi ile paralellik gösterdiği için gelişen teknolojinin takip edilmesi gerekmektedir. Eğitim yönetiminin görevi ise, eğitim kurumlarını tespit edilen amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlamak ve etkili bir şekilde kullanmaktır. Okul yönetimi ise eğitim yönetiminin sınırlı bir alanını kapsamaktadır. Okul eğitim yöneticileri tarafından alınan kararların uygulandığı ortam olduğu için, okul yönetimi hedeflenen amaçlara ulaşma aşamasında önemli bir role sahiptir.

Eğitim içinde oluşma sürecini yaşayan paradigmlar, eğitime yeni bir kimlik kazandırmaktadır. Teknoloji geliştikçe özellikle, bilgi iletişim teknolojisi geliştikçe, bilgi insanlara okullar aracılığı yerine iletişim araçları aracılığı ile ulaşmaya başlamıştır. Tüm bunların sonucunda ise insanların ihtiyaçları, ilişkileri ve yaşam tarzları değişmeye

başlamıştır. Geçmişte bilgilerin yayılma kaynağı olan okullar, günümüzde güncelliğini yitirmiş bilgilerin tekrar edildiği depolar haline gelmiştir. Okullar değişim, gelişim, yenileşme ve geleceği temsil etme söylemlerinin sahibi olmalarına karşın, gerçekte statükoyu korur hale gelmişlerdir. Okullar, kendileri değişmeden insan ve toplumu değiştiremeyeceklerdir (Çağlar, 2004: 66).

21. yüzyılın okulunda örgütsel dönüşüm, sektörel dönüşümün etkisinde kalarak nitel olarak gözlenebilen bir düzeye ulaşacaktır. Eğitim işgörenlerinin becerilerini ve anlayışlarını geliştirmek, eğitim öğretim süreçlerini yeniden yapılandırmak vazgeçilmez bir öneme sahip olacaktır. Bu çerçevede de yeni kaynaklar oluşturmak ve kaynakları daha etkili kullanmak üzerinde hassasiyetle durulması gereken bir konu olacaktır.

Eğitim kurumlarının, toplumda egemen olan değerlerin korunması ve aynı zamanda yeni değerlerin edinilmesini sağlamak gibi çift yönlü bir görevi vardır. Eğitim sisteminde ve okulların işleyişinde yapılacak değişimlerin eğitimin doğasından ve okulların özgün koşullarından kaynaklanması gerekmektedir. Bu nokta da yapılması gereken ise, yeni değerlerin eğitimciler tarafından özümsemesi ve gerekli yapı ve kültürün eğitimciler tarafından şekillendirilmesidir. Okul yöneticileri, dönüşüm için okulun varlık nedenini oluşturan amaçları, evrensel değerler ve yerel gerçekler doğrultusunda yeniden yorumlamalıdır. Bu konuda sağladığı katkı, öğretmenlerin değişime adapte olması açısından büyük öneme sahip olacaktır (Özden, 2005: 154-155).

Bilgi toplumuna geçiş sancılarının yaşandığı şu günlerde eğitime olan talep ve toplumun eğitimden beklentileri de değişmiştir. Bilgi toplumunda var olması istenen insan profili önceki yüzyıllardan çok daha farklıdır. Artık birey siyasal, sosyal, kültürel ve teknolojik açıdan yeterli donanıma sahip olmalıdır (Özdemir, 2000: 20-21).

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

birliğine dayalı ve sürekli gelişime açık okul kültürünü anlayışı ile yeniden yapılandırılmalıdır.

1.2. Amaç

Toplumsal kurumları etkisi altına alan sosyal, siyasal, ekonomik ve teknolojik alandaki değişimler, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsuru olan okulları da çok yönlü olarak etkilemektedir. Kendi bünyelerinde değişimi özümseyebilen okullar, çevresel değişimlere hızla uyum sağlayabildikleri gibi toplumu da değişime hazır hale getirebilmektedirler. Değişim; eğitim örgütlerinin amaç, yapı ve davranış gibi özelliklerinde kalıcı değişikliklere ve çevreye uyum sağlamalarında çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarına yol açmaktadır. Tüm bu sebepler eğitim örgütlerinin esas unsuru olan okulların, gelişmelerini, çevreye uyum sağlayıp değişikliklere adapte olabilmelerini, yenilik yapmalarını, açık ve dışa dönük stratejiler geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Çalık, 2003).

Okul yönetimi, toplumsal değişmeye cevap verme açısından öneme sahiptir. Eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanması olan okul yönetimi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanarak, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmakla sorumludur. Okul yöneticisi, okulu bir roller sistemi olarak gördüğü sürece başarılı olabilecektir. Okul yöneticisi daima karşılıklı ilişki içerisinde olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol beklentilerini göz ardı etmemelidir (Bursalıoğlu, 2000).

Bu düşüncelerden hareketle yapılan bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarını inceleyerek, okul yöneticilerinin toplumsal değişmeye ve yenileşmeye uyum sağlayabilme açısından okullarını ne ölçüde etkin kılabilindiklerini saptamaktır. Bu araştırmanın alt problemleri ise şunlardır;

İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin:

- a. Okul yönetiminin liderliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

- b. Kurumlarındaki fiziksel kaynakların yönetimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- c. Kurumlarındaki insan kaynaklarının yönetimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- d. Okullarındaki bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
- e. Kurumlarındaki çevre ve toplum ilişkilerine okul yönetiminin katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Önem

Örgütler, kendilerine hayat veren bir çevre içinde yaşarlar. Bu çevre, son yıllarda giderek artan bir şekilde değişmeye ve belirsizleşmeye başlamıştır. Eğitim örgütüyle çevre arasındaki karşılıklı etkileşim ve bağımlılık sebebiyle, dışarıda meydana gelen değişiklikler, eğitim örgütlerini de değişmeye zorlamaktadır. Okul geliştirme kavramı ise, tüm bu değişikliklere cevap verme sürecidir. Okul geliştirme ağırlıklı olarak okulun beşeri-sosyal yapısı ve kültürü üzerinde yoğunlaşması ile beraber, yapı ve teknolojik unsurlarında geliştirilmesini ihmal etmemektedir.

Hızla değişmekte olan çevre ile sürekli karşı karşıya olan eğitim örgütünün; kendi kendini değerlendirme yeteneğine sahip, davranış esnekliği olan ve çatışmaları yönetebilen bir örgüt yapısına sahip olması gereklidir. Okul geliştirme çalışmaları, okulu daha etkili ve verimli hale getirebilmek, böylece okulu daha başarılı kılmak ve okul iklimine olumlu yönde katkı sağlamak adına tüm çabaları kapsamaktadır. Okul geliştirme çalışmalarının tam anlamıyla okula fayda sağlayabilmesi için, o okula ait okul kültürü bir bütün halinde ve karşılıklı etkileşim içinde ele alınıp incelenmelidir.

Eğitim örgütü, sürekli olarak değişmekte olan çevre şartlarına maruz kaldığı ve çoğu kez de bu hızlı değişime ayak uyduramadığı için ülkemizin geleneksel sorunları arasında yer almaktan kendini alıkoyamamıştır. Milli eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği, coğrafi şartların yol açtığı zorluklar, okullaşma oranının düşük olması, hızlı nüfus artışı, yöneticilerin yetersizliği v.b. Merkezi yönetimin karakterli milli eğitim sistemini geliştirmesi ve yeni atılımların esasta merkezden yapılması sorunların çözümü

için önemli bir adım olabileceği gibi, yerel eğitim yöneticilerinin çabaları da göz ardı edilemeyecek kadar gerekli ve değerlidir. Çünkü, bir yönetici dahil olduğu örgütü geliştirmeyi gerçekten istiyorsa gerçekleştirebileceği bir şeyler mutlaka vardır ve olmalıdır. Eğitim örgütündeki maddi anlamdaki yapısal sorunların haricindeki diğer sorunların temelinde insan kaynağındaki yetersizlik vardır. Eğitim yöneticisi, prosedür ve evrak akışı gibi klasik görev adamlığı rolünün ötesine geçen yönetici olmalıdır. Eğitim yöneticileri modern anlamdaki yönetim için yeterli donanıma sahip olmalı ve enerjilerini kendi sorumluluk alanlarına yöneltmelidir.

21. yüzyılın eğitimi üzerinde düşünmek insan ilişkilerinin sonsuz potansiyeli üzerinde düşünmek demektir. Eğitimi, merceğini varlıklar üzerinden kaldırıp oluşlar ve süreçler üzerine koyduğu zaman insanın sonsuz gücünü de keşfedebilecektir. Böylece eğitiminin gücü kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bu inanç eğitimin bir şartlandırma, kalıplama aracı olarak değil, bir yaratma, zenginleştirme ve var olma aracı olarak kullanılmasına yol açacaktır (Çağlar, 2004: 75).

Küçülen, globalleşen ve yumuşayan dünyamızda eğitim yöneticisinin tüm bu gelişmelere paralel yeni ürünler geliştirmesi beklenmektedir. Bunun içinde yöneticiler, sorunların çözümü sürecinde öncelikle kendi katkılarını gözden geçirmelidir ve sistemin kusurlarını kendi sorumluluk alanları açısından gidermenin gayreti içinde olmalıdır. Kendi yetki ve sorumluluk alanları dışındaki konulardan çok inisiyatiflerinde bulunan çalışmalara yönelmelidirler.

Okul geliştirme çalışmaları toplumların değişme ve yenileşme çabalarına paralel olarak sürdürülmek durumundadır. Bu çalışma ile okul yöneticilerinin okulu geliştirme faaliyetleri analiz edilerek, etkili okulların ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Bu sebeple yapılan bu araştırmanın, okulların toplumsal değişme ve yenileşmeye uyum sağlamalarına ışık tutabilmek amacı taşıyan okul geliştirme çalışmalarına, okul yöneticilerinin ne ölçüde katkısının olabileceğini değerlendirmek adına farklı bir bakış açısı koyabileceği düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

1. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin, kullanılan veri toplama aracına içtenlikle cevap verdiği varsayılmaktadır.
2. Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin, okul geliştirme alanı ile ilgili temel bilgi ve becerilere sahip olduğu ve okul gelişimi konusunda değerlendirme yapabilecek durumda oldukları varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1. Araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Kastamonu ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan ve örneklem içerisine alınan ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Örneklem için seçilen okullarda okul gelişimi yönetim ekiplerinin çalışmaları hakkında bir gözlem yapılmamıştır. Okul yöneticilerinin okul geliştirme çalışmalarına katkısına ilişkin bulgular, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

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

Liderlik: Liderlik, insanların enerjilerini, bilgi ve becerilerini zorlayıcı yöntemler kullanmadan, onları etkileyerek ve motive ederek belirli yöne yönlendirmektir (Halis, 2003).

Öğretim Liderliği: Okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır (Şişman, 2002: 59).

Değişme: Değişme, ister planlı olsun, ister plansız, herhangi bir sistemin (kişi veya örgüt), bir süreç veya ortamın belli bir durumdan başka bir duruma dönüşmesidir (Özdemir, 2000).

Yenileşme: Önceden planlanmış belirli bir değişmedir (Özdemir, 2000).

Gelişme: Gelişme, küçüklükten büyüklüğe, yalınlıktan karmaşıklığa doğru nitelik ve nicelikçe değişimin oluşumudur (Özdemir, 2000).

Reform: Reform, yönetim sisteminin yapısında, hizmet tercihlerinde, personel rejiminde, iş görme zihniyeti ve yöntemlerinde, karar verme sürecinde, siyasal sistemle olan ilişkilerinde ve sistemi harekete geçiren dürtülerde köklü değişiklikler demektir (Özdemir, 2000).

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. 21. Yüzyılda Okul

Yirminci yüzyılın çeyreğinde başlayıp, günümüzde yoğunluk kazanarak devam eden paradigmatik değişimler, eğitim sisteminde değişimi zorunlu kılmaktadır. Eğitimin amacına, öğrenmenin doğasına, bilimsel bilginin değerine, okulların yapı ve işleyişine ilişkin bu değişimlerin eğitimciler tarafından anlamlandırılarak eğitimin çağdaş bir yorumunun yapılması gerekmektedir. Bilgi Toplumu'nun temel değerlerinden olan “üretim paradigması” bilgi tabanını değiştirerek, eğitilmiş insanın tanımını ve öğrenme-öğretmeye ilişkin anlayışları da etkilemiştir (Özden, 2005:13).

Bilgi çağının okulu, topluma ve çevreye daha açık olmalı, daha çok bireyselliğe yer vermelidir. Bu nedenle de daha çok çeşitliliği barındırabilmelidir. Bilgi çağının eğitimi, toplumların birbirine kalın sınırlarla kapalı olduğu ve birbirleri arasında etkileşimin daha az olduğu dönemlerdeki gibi ağırlıklı olarak belirli değerleri aktaran ve önceki kuşakların yaptıklarını yineleyen değil, yeni şeyler yapabilme yeteneği olan insanları yetiştirmeyi temel amaç edinmelidir (Erdoğan, 2005:103).

Eğitim, sürekli olarak ülkemizin geleneksel sorunları içerisinde yer almıştır. Milli eğitime ayrılan bütçenin yetersizliği, coğrafi şartların yol açtığı zorluklar, okullaşma oranının düşük olması, hızlı nüfus artışı v.b. Eğitim alanındaki mevcut durum ve gelişmelerin objektif biçimde analiz edilmesi gereklidir. Merkezi yönetimin karakterli milli eğitim sistemini geliştirmesi ve yeni atılımların esasta merkezden yapılması gereklidir. Ancak günümüzde yaşamakta olduğumuz eğitim öğretim sorunlarının çoğunun yerel eğitim yöneticilerinin çabaları ile de giderilebileceği bir gerçektir (Fındıkçı, 2004:106).

Eğitim sistemleri yaşamdaki yeri gereği, değişime açık, değişime neden olan ve değişimi yöneten sistemler olmak zorundadır. Eğitim yöneticilerinin ise, ekonomik,

demografik, siyasal, teknolojik, sosyo-kültürel, ekolojik ve örgütsel olan değişim dinamiklerini tanıması, algılaması ve karşılaşılabileceği sorunlara karşı hazırlıklı olması gerekmektedir. Eğitim sisteminde meydana gelen değişimler neticesinde toplumun okuldan beklentilerinde de farklılaşmalar olmuştur. Okulun görevi, basit düzeyde sayısal beceriler kazandırma, okuma-yazmayı öğretebilme ve temel görgü kurallarını öğretebilmenin ötesine geçmiştir. Okullar 21.yüzyıldaki değişimlere uyum sağlayabilmek için, somut düzeydeki bilgiyi soyut düzeye çıkarma ve neden sonuç ilişkisi kullanabilme becerilerini kazandırmak zorunluluğundadır. Bilgi teknolojilerindeki değişimler sonucunda okullar gibi okul yöneticileri de kendilerini geliştirerek önemli yeni roller üstlenmişlerdir (Şirin, 2007).

Çelik (2000)' e göre; değişimi gerçekleştirme sürecinde okul yöneticisinin liderlik özellikleri büyük öneme sahiptir. Değişim karşısında okul yöneticisi, okulun etkililiğini arttırabilecek içsel bir bakış açısı ve okulu çevreleyen dışa yönelik bir bakış açısı geliştirmek zorundadır. Değişimin hızına uyum sağlayamayan okul yöneticisi, bir çok fırsatı kaçırabilir. Okul yöneticisi, değişmeye engel olan değerlerin yerine, değişmeye katkı sağlayan değerleri benimsediği sürece değişme gerçekleşebilir.

2006 yılında yapılan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Projesi (PISA) çalışmaları ülkemizin diğer ülkeler arasındaki yerini ortaya koymaktadır. PISA, matematik, fen bilimleri ve okuma becerileri olmak üzere 3 temel alanı kapsamaktadır. Türkiye, matematik alanında OECD üyesi 30 ülke arasında 29. sırada, araştırmaya katılan 57 ülke arasında ise 43. sırada yer almaktadır. Okuma becerisi alanında ise OECD üyesi ülkeler arasında 28., katılımcı ülkeler arasında 37. sırada yer almaktadır. Fen Bilimleri alanında ise OECD üyesi ülkeler arasında 29., katılımcı ülkeler arasında ise 44. sırada yer almaktadır (PISA, 2007). Bu veriler eğitim sistemimizin performans göstergeleri hakkında bilgi vermektedir. Ulaşılan sonuçlar, eğitim sistemimizi iyileştirme adına yapılması gereken pek çok çalışmanın olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenler doğrultusunda, eğitim sistemimizin, okullarımızın ve okula ilişkin süreçlerin farklı bir bakış açısıyla yeniden ele alınması gerekmektedir.

MEB (2007)' ye göre, okul gelişim planı, okulun etkili bir kurum haline getirilmesi için önemli bir araçtır. Okul içinde eğitim ve öğretimin niteliğini güvence altına alarak, okulun kendi bünyesinde belirlediği stratejik amaçlarına ve hedeflerine

ulaşması için yol gösterici niteliği taşır. Okul toplumunun hayal gücünün ve bu gücün eyleme dönüştürülebilmesinin gerektirdiği yeterliklerin yerinde ve zamanında kullanılmasını okul gelişim planı sağlar.

2.2. Okul Yönetiminin Liderliği

Liderlik konusunda yazarlar çeşitli tanımlar yapmaktadır. Liderliği bazı yazarlar, insanları istenen biçimde hareket ettirme yeteneği olarak tanımlar. Deitzer ve arkadaşlarına göre (1979), belirli kişisel ya da grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin diğer kişilerin faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecine liderlik denir (akt. Ceylan, Keskin ve Eren, 2005:33). Fakat, Morphet ve arkadaşları için liderlik; “bir toplumsal sistemde; bir aktörün, söz konusu sistem içinde işbirliği yapmayı kabul eden öteki aktörleri etkilemesidir” (akt. Memişoğlu, 2003:88). Lider ise başkalarını belirli amaçlar doğrultusunda davranışa sevk eden kişidir. Liderliğin temelinde başkalarını etkileme vardır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003:216). En sade tanımla lider, sonucu değiştiren kişidir ve ayırt edici kişilik özelliklerine sahiptir (Baltaş, 2005:123).

Liderlik kimi yazarlara göre ise, belirli kişisel veya grup amaçlarını gerçekleştirmek üzere, bir kimsenin diğer kişilerin faaliyetlerini etkilemesi ve yönlendirmesi sürecidir (Ceylan ve diğerleri, 2005:33).

Yiğit (2002:18-19)’e göre liderliğin öğeleri şu şekilde listelenebilir;

- insanlara değer vermek,
- görüş (vizyon) sahibi olmak,
- destek,
- güdüleme (motivasyon),
- güç,
- etkileme,
- iletişim becerileri,
- yönetim becerileri,
- anlaşmazlıkları çözme becerileri,

- güçlü bir ruh yapısına sahip olmak.

Yapılan hemen hemen bütün etkili okul araştırmalarından elde edilen bilgiler, okul yöneticisinin okulun etkililiği konusunda anahtar bir rol oynadığını göstermektedir. Murpyhy (1998)' e göre, yöneticinin öğretim liderliği davranışı, okul etkililiğinin temel kestiricisi durumundadır. Yöneticinin sahip olduğu liderlik stili ile okulunun etkililik düzeyi arasında aktif bir ilişkinin olduğu bilinmektedir (akt. Balcı, 2002: 113).

De Bevoise (1984)' ye göre, öğretimsel lider olarak okul yöneticisi, öğretmenler arasındaki grup ilişkilerini, güçlendiren, eğitim ve okulun amaçlarını geliştiren, öğrenme için ihtiyaç duyulan kaynakları sağlayan ve öğretmenleri denetleyip değerlendiren kişidir (akt. Çelik, 2000).

Okulun temel işlevi öğrenmeyi öğrenmektir. Okul yöneticisi ise okulun bu görevini yerine getirmek için öğretimsel liderlik özelliklerine de sahip olmak durumundadır. Şişman (2002)' ye göre öğretim liderliği; okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır. Bu bilgiden anlaşılmaktadır ki, okullardaki değişimin odağında okul yöneticisi bulunmaktadır. Köklü bir değişme gerçekleştirmek için başlangıç noktası olarak okul yöneticisinin kendini yeterli ve etkili hale getirmesi ile mümkün olacaktır. Öğrenme karşılıklı etkileşimin olduğu, dinamik ve karmaşık bir süreç olduğu için okul yöneticilerinin öğrenme durumları ile ilgili karşılaşılabileceği değişiklikleri önceden kestirebilmesi olanaksızdır. Okuldaki öğrenme sürecinde etkili olan okul ve sınıf ortamı, öğrenci, öğretmen, içerik, teknoloji, araç-gereç, öğretim yöntemi gibi etkenlerden en verimli şekilde yararlanılabilmesi konusunda okul yöneticileri sahip oldukları öğretimsel liderlik özelliklerinden yararlanmalıdır.

Yönetici ve öğretmenler okul geliştirme çalışmalarının hazırlanması sürecinde ve karar verme aşamasında birlikte hareket ettikleri zaman, ortak sonucu da birlikte kabullenmek zorunda kalırlar. Yöneticiler ve öğretmenler arasındaki düşünce alışverişi, okul yaşantısına olumlu katkı sağlar. Böylece ortak amaç olan “öğrenci başarısını artırma” hedefine hizmet edilmiş olunmaktadır. Başarılı bir okulda, yöneticiler,

öğretmenlerin öğretimsel liderliğini geliştirmelerine yardımcı olur. Okul yöneticileri, etkili öğretim konusunda öğretmenlere denetim sürecinde yol gösterir. Öğretmenler, öğretim yöntemlerini geliştirdiklerinde, öğrencilerin başarı düzeyi artar . Eğitim sistemi daima dinamik bir yapıya sahiptir. Okul yöneticisi, hızla değişen düşüncelere, stratejilere ve inançlara uyum sağlamak zorunluluğundadır. Toplumun beklentilerini karşılayabilen etkili bir okulun yöneticisi, öğretimsel liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Öğretimsel liderliğin alanı, okul yöneticisinin sınıftaki öğretimsel etkililiği sağlamada kullandığı kararlar, stratejiler, yöntemler ve felsefeden oluşur (Çelik, 2000).

1980'lerden günümüze kadar yapılan çalışmalar doğrultusunda okul yöneticilerinin pasif ve otoriter tutumlarından kurtulup, öğretim lideri olma yolundaki ilerleyişleri hız kazanmıştır. Özellikle okul geliştirme çalışmalarında okul yöneticisi, değişimin lideri ve merkezi desteği olan kişidir. Okul yöneticilerinin, değişim uzmanı (ajanı) olarak seçilmeleri, yetiştirilmeleri ve desteklenmeleri neticesinde; yöneticilerin özen gösterdikleri yenilikler sınıflarda büyük oranda uygulanma şansı bulmaktadır (Balcı, 2002: 116).

Şişman (2002)' a göre öğretim liderliği ise, okul yönetimi açısından yaklaşıldığında okul müdürünün, okulda beklenen sonuçlara ulaşabilmek için hem kendisinin yerine getirmek durumunda olduğu, hem de kendisi dışındaki insanları etkileyerek onlar aracılığıyla yerine getirilmesini sağladığı davranışları kapsamaktadır. Okul yönetiminin en önemli görevi; öğrenmeyi gerçekleştirmek için, öğrenmeyi kolaylaştırarak, öğretim ve öğrenme konusunda liderlik yapmaktır.

Sabancı (2007)' ye göre; nitelik, hız, verimlilik ve etkililik gibi kavramların 21.yüzyılda önem kazanmasıyla birlikte, liderlere duyulan gereksinim artmıştır. Liderlerin varlığı, insanların düşünsel ve eylemsel yeni fikirler ortaya koymalarına fırsat sağladığı gibi, enerjilerini örgüt olanakları ile zenginleştirerek işe dönüştürmelerini olanaklı kılar. Okul yöneticilerinin, okullarını geliştirmeye yönelik olarak sahip olması gereken liderlik stillerinden biri de vizyoner liderlik stilidir. Vizyoner liderlik stiline sahip olan okul yöneticileri, vizyoner düşünme, kaynakları kullanma, iletişim, eylem yönelimli olma, risk alma, karar verme ve güdüleme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel değişimin oldukça hızlı yaşandığı bu yüzyılda, okullara düşen tek görev değişime uyum sağlamak değil, değişimin yol göstericisi de

olmaktır. Vizyoner liderlik özelliği taşıyan okul yöneticileri geleceğin getirdiği değişim ve dönüşümler karşısında önderlik rolünü üstlenmektedirler.

Yenileşmenin okul yaşamı için hayati önem taşıdığını düşünen okul yöneticisi, bireylerin kendilerini açıklamaları için ortamlar oluşturmalıdır. Okul yöneticisi, öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini bağımsız ve özgür hissetmelerini sağlayabildiği sürece; okul saygı, sevgi ve güven duygularını içeren yaşanması bir yer olacaktır. Okulun geliştirilmesinde ise en çok etkiye sahip olan faktörler, liderlik, bilginin etkili kullanımı ve personelin iyi yönlendirilmesidir (Özdemir, 2000: 127-128).

Bir okul yöneticisinin lider olarak nitelendirilebilmesi için, çalışma arkadaşlarının onu lider olarak görebilmesi gerekir. Liderlik her hangi bir atamanın sonucu veya makam ya da statüden doğmak yerine bir kişilik ürünüdür. Okul ortamında liderlik rolünü üstlenen okul yöneticisi, okulda birlik ve beraberliği sağlama açısından önemli görevler almaktadır. Okul yöneticisi, çalışma arkadaşları tarafından esin kaynağı olma, kabul edilme ve örnek olma gibi liderlik özelliklerine sahip olmalıdır. Okul yöneticisi okulunu hedeflediği amaçları doğrultusunda yöneterek etkili bir yönetici olmak istiyorsa, okul yöneticisi lider olmak zorunluluğundadır (Erdoğan, 2002).

Okul yöneticisi, okulun stratejik olarak yönlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur. Bu amaçlara hizmet etmek adına, öğrenme ve öğretme süreçlerinde kaliteyi artırma, çalışma arkadaşlarına yol gösterici olma, okulun sahip olduğu maddi ve manevi kaynakları etkin ve etkili bir şekilde kullanma, çalışma arkadaşlarının en üst düzey niteliklere sahip olması için gerekli olan desteği sağlama gibi çalışmalarda bulunmak zorunluluğundadır (Çetin ve Adıgüzel, 2006).

Okulu yenileştirmenin temelinde insan kaynağının geliştirilmesi vardır. okul yöneticisi kendisi başta olmak üzere, kurumundaki insan gücü kaynağını yenileşme doğrultusunda geliştirmekle yükümlüdür. Böylelikle okul, toplumsal sorumluluğunu yerine getirmiş olacaktır. Bu değişime yön vermek adına okul yöneticisinin, çağdaş bilgi, birikim ve beceriye sahip olması gerekir. Okulların modern anlayışla yönetilebilmesi için okul yöneticilerinin, zeka, bilgi, enerji, cesaret, dürüstlük, azim, kararlılık, hoşgörü, sabır, anlayış gibi özellikleri olmalıdır. Ayrıca okul yöneticiliğinin

meslek olarak algılanması ve okul yöneticisi adaylarının bu alanda gerekli eğitimi almaları sağlanmalıdır (Memduhoğlu, 2007).

Şişman (2002)' ye göre; okul müdürlerinin iyi bir öğretim lideri olabilmeleri için öncelikle iyi bir okul yöneticisi olmaları gerekir. Çünkü ülkemizde okul müdürleri, bir lider yerine bir yönetici olarak yetiştirilmekte ve yönetici gibi davranışlar sergilemeleri beklenmektedir. Eğitim alanında gerçekleştirilmesi amaçlanan reformların etkililiği ise büyük ölçüde okul liderlerine bağlıdır. Dolayısıyla eğitimde değişimin gerçekleşeceği yerler okullardır ve bu değişimin gerçekleşebilmesi için okul yöneticilerinin liderlik rolünü üstlenmeleri gerekmektedir. Okulun geliştirilmesine dönük çalışmalar sırasında okul yöneticisi liderlik becerilerini ortaya çıkarmalıdır. Çalışma arkadaşlarını inandığı amaçlar doğrultusunda peşinden sürükleyebilmelidir.

Kurumlar yalnızca en yüksek liderin tutumları ile gelişmez. Sürdürülebilir gelişim için gereken işbirliği yakın örgütsel davranış kadar beslenmelidir. Bunun olması için etrafımızda bir çok liderin olması gerekir. Her düzeyde lidere ihtiyaç vardır. Bir bağlam dahilinde öğrenme bu tür liderlerin oluşmasını sağlar. Daha da ötesi; liderlerin karmaşık sorunlarla baş edebilmesi için işlerinde en azından on yıllık bir gelişim birikimine ihtiyacı vardır. Bir çoğu için liderlik uzun süreç içinde yerleşik hale gelir. Bu açıdan, sürdürülen değişim kültüründe liderliğiniz; bir lider olarak siz değil geride bıraktığınız liderlik davranışları ile değerlendirilecektir (Fullan, 2002).

Hızla değişen çevreye uyum sağlamak için okul yöneticileri transformasyonel liderlik özelliklerine de sahip olmalıdırlar. Transformasyonel liderler, örgütsel yapıda köklü değişimler gerçekleştirerek örgütsel dönüşümü sağlamış olurlar. Dönüşümcü liderler, düşünce ve tavırlarıyla insanları yönlendirerek, insanlar için ortak bir gelecek çizebilen liderlerdir. Eğitimsel yenileşme sürecinde de dönüşümcü liderlere ihtiyaç duyulmaktadır. Çünkü okul ortamındaki değişim aşamasında, değişimin ruh ve heyecanının öğretmenlere aşılması gereklidir. Ancak kendilerini dönüşümün bir parçası olarak hisseden öğretmenler ile başarılı bir değişim süreci geçirilebilir. Transformasyonel liderliğin eğitimsel liderlik açısından temel sonuçları ise şöyledir:

1. Transformasyonel liderler dönüşüm yönelimli olduğu için eğitim sistemi, okul, süreç ve yapılarda köklü değişimleri gerçekleştirmeyi yansıtır.

2. Vizyon geliştirmeyi ve vizyoner liderliği de kapsayan bir liderlik stilidir.
3. Grup hedeflerinin kabulünü güçlendirme, bireysel destek sağlama, vizyon geliştirme, entelektüel uyarım, davranış modeli oluşturma ve yüksek performans beklentisi gibi davranış boyutlarını kapsadığı için eğitimsel liderliğin davranış boyutunu genişletmiştir.
4. Okul liderlerini risk üstlenebilen dönüşüm yönelimli düşünmeye zorlamaktadır.
5. Dönüşümcü lider, değişime uygun okul kültürünü oluşturmaktadır.
6. Transformasyonel liderlik, karizmatik liderlikle eř anlamlı olmadığı gibi karizmatik liderliğin bazı özelliklerini de taşıır.
7. Okulun çevresi ile ilgili değişiklikleri de göz önüne alarak, okulun değişim ihtiyacını karşılar.
8. Etkili dönüşümcü liderler, okullarındaki dönüşümü başarılı bir şekilde gerçekleştiren liderlerdir (Çelik, 2000).

Bursalıoğlu (1979)' na göre; bugünün eğitim liderleri, öncelikle yeterli bilgi birikimine sahip ve çok yönlü bireyler olmak zorunluluğundadır. Ancak böyle liderler, eğitim sisteminin hedeflediği amaçlara yönelik geniş politikaları saptayabilir ve bu amaçları gerçekleştirebilecek çalışmalara imza atabilirler. Lider yönetici, var olan eğitim sisteminin girişimlerinin ne olduğu ile ne olması gerektiğini birbirinden ayırabilen ve bu doğrultuda sorumluluğundaki kaynakları en verimli şekilde kullanabilen kişidir.

21. yüzyıl değişimin en yoğun bir biçimde gerçekleştiği çağ olmaktadır. Ekonomide, sosyal ve kültürel yaşamda, siyasal ve toplumsal düzende ve teknolojik yapıda birçok yeni çalışmalara imza atılmaktadır. Okullarda da değişimin başarılı bir şekilde geçirilmesi için okul yöneticileri, iyi okulun ve iyi öğretilimin ne olduğu hakkında kesin ve açık bir düşünceye sahip olmalıdır. Yaşanmakta olan ya da yaşanılması istenen değişimin doğasını, etkilerini ve hedeflerini etkili bir biçimde özümsemelidir (Erdoğan, 2002: 88).

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarına sahip olma düzeyi ile okul örgütlerinde değişme, okulu geliştirme ve iyileştirme süreçleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Okulda gerçekleştirilecek örgütsel

değişme ve reform sürecinde, okul yöneticisi sahip olduğu liderlik özelliklerinden faydalanmalıdır.

2.3. Fiziksel Kaynakların Yönetimi

21. yüzyılda eğitimin nasıl ve nerede olacağı tartışılmaktadır. Bu tartışmaların temelinde, eğitimin herhangi bir yerde ve herhangi bir zamanda gerçekleşip gerçekleşemeyeceği yatmaktadır. Bu düşüncelerin sonucunda da eğitimin ağırlıklı olarak yapıldığı okul mekanlarının nasıl olması ve nasıl donatılması gerektiği gündeme gelmektedir (Akdemir, Çınar ve Çizmeci, 2007: 201).

Öğrenmenin oluşabilmesi için fiziksel, psikolojik ve sosyal yönlerden hoş bir çevreye ihtiyaç vardır. Eğitim ve öğretim esnasında hedeflenen davranışların kazandırılabilmesi açısından öğrenme ortamı büyük öneme sahiptir. Gelişli (2007: 50)' ye göre öğrenme ortamı; öğrenmeyi sağlayacak öğretim yaklaşımının seçilmesini, buna uygun öğretim çevrelerinin tasarlanarak planlanan etkinliklerin yürütülmesini ve ilgili sürecin değerlendirilmesini içine alan oldukça yeni bir kavramdır.

Günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde gerçekleşebilmesi için fiziksel ortam şartları büyük öneme sahiptir. 16/08/1997 tarihli 4306 sayılı Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim kanunu kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü okul binaları ve tesisleri konusunda çeşitli temel varsayımlar belirlemiştir. Bunlar:

1. İlköğretim kesintisiz sekiz yıldır. İlköğretim bünyesinde okul öncesi sınıfı bulunur.
2. 1 ve 5. yıllar arası her sınıfın öğretmeni vardır. Ancak 4. yıldan itibaren özel mekan gerektiren dersler mümkün olduğunca özel dersliklerde ve branş öğretmenleri tarafından verilir.
3. 6.-8. yıllar arası tüm dersler branş öğretmenlerine tahsis edilmiş özel mekanlarda verilir.
4. Derslikler, eğitim kalitesini sağlamak ve koruyabilmek amacıyla en fazla 30 kişidir. Dersliklerde her öğrenci için ayrı çalışma masası ve sandalyesi bulunur.

5. İlköğretim okulu aynı zamanda çevreye açık bir sosyal, kültürel, sportif etkinlikler ve hizmet içi eğitim merkezidir. Okul binaları, öğretim saatleri dışında da tüm yıl boyunca kullanıma açıktır.
6. İlköğretim okulu içinde tüm kullanıcılara açık mekanların yanı sıra, dört farklı yaş grubu için özel mekanlar bulunur.
7. Okul mekanları, programları ve süreleri öğrencilerin akademik, sosyal ve kişisel gelişimini sağlayacak şekilde planlanır.

Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitimin okullarımızda uygulanmaya başlamasıyla hem müfredatta hem de sabit dersliklerde önemli değişiklikler yapılmıştır. Yeni sistemle birlikte sabit dersliklerin yerini, “branş derslikleri” ve “uygulama mekanları” almıştır. Böylelikle Sekiz yıllık kesintisiz zorunlu eğitim modeli ile birlikte yeni mekan standartları da oluşturulmaya başlanmıştır (Akdemir, Çınar ve Çizmeci, 2007: 196).

Okul binalarının ve tesislerinin, bakımlı, temiz, güvenli ve yeterli donanımına sahip olması eğitim öğretimin kalitesi açısından önemlidir. Isınma, aydınlanma ve havalandırmadan kaynaklanan sorunlar öğrencileri fiziksel ve duygusal gelişimini olumsuz olarak etkilemektedir. Ayrıca okul binaları ve tesisleri engelli öğrencilerinde ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmalıdır. Eğitim ve öğretimin sağlıklı bir biçimde gerçekleşebilmesi için fiziksel donanımın standartlarının yüksek olması gerekmektedir (Şahin, 2006: 49).

Öğrenciler, okulda geçirdikleri zamanlarının büyük bir kısmında okul dış mekanlarını kullanmaktadır. Öğrencilerin sağlıklı ve aktif yaşam biçimine özendirilmesi açısından okul dış mekanları büyük öneme sahiptir. Okul bahçelerinin düzenlenmesinde, öğrencilerin sağlıklı gelişimlerini desteklemesine ve fiziksel aktivitelerde bulunmalarına yardımcı olacak şekilde bir yapının oluşturulmasına özen gösterilmelidir. Aktif yaşam biçimini teşvik eden okul bahçeleri, küçük yaşlarda ortaya çıkan obezite gibi hastalıkların önlenmesinde de etkili olmaktadır. Doğal alanlara sahip okul bahçelerinde oynayan ve vakit geçiren çocuklar, daha yaratıcı olmakla birlikte öğrenme ve algılama biçimleri daha etkin olmaktadır. Okul ortamları öğrencilerin çevreye duyarlı, sağlıklı ve aktif bireyler olarak yetiştirilmesi açısından önemli mekanlardır (Özdemir ve Yılmaz, 2009). Okul dış mekanlarının öneminin bilincinde

olan okul yöneticileri, okul geliştirme çalışmalarında yer alan stratejik amaçlarına bu konu ile ilgili olan faaliyetlere yer vermektedir. Böylelikle öğrencilerin ruhsal,sosyal ve bedensel gelişimine destek verilmektedir.

Özdemir ve Yılmaz (2009)' a göre, geleceğe yönelik çalışmalar kapsamında, okul bahçelerinin düzenlenmesi aşamasında öğrencilerinde katılımı sağlanabilir. Öğrencilerin bu çalışmaları, onlardaki sosyal sorumluluk duygusunu ve sosyal iletişimlerini güçlendirecektir. Ayrıca öğrencilerin doğa ile teması sağlanmış olacaktır. 21.yüzyılın yaşam şekli nedeniyle çoğunlukla kapalı mekanlarda pasif aktivitelerle vakit geçiren çocukların, sağlıklı ve doğaya duyarlı olarak yetişmeleri için bu tür çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu tür çalışmalara katılan öğrenciler, okullarına sahip çıkacak ve doğaya karşı daha duyarlı bireyler olarak, çevrelerine daha az zarar vereceklerdir.

Okul binaları ve tesisleri; ilgi çekici ve estetik olarak tasarlanmış, ısı ve ışık sorunu olmayan, her zaman temiz olması sağlanmak zorunda olan yapılardır. Eğitim ve öğretim etkinliklerinin en üst düzeyde gerçekleştirilebileceği biçimde olmalıdır. Okul içerisindeki bütün mekanların en etkili şekilde kullanım programlarının yapılması gerekmektedir (MEB, 2007: 79).

2.4. İnsan Kaynaklarının Yönetimi

İnsanın, evrende en üstün varlık olarak bilinmesi nedeni ile var olan birçok unsurun insan için olduğu düşünülmektedir. Fakat bununla birlikte insanlar yaşamları içerisinde birçok olumsuz etkene maruz kalmaktadır. Tüm bu olumsuz etkenler bireylerin yaptığı işlerde ve diğer etkinliklerinde verimini düşürmektedir. Bireyler bu durumlara karşı çeşitli önlemler almakta yada bu tedbirler çalıştığı kurum tarafından alınmaktadır. İnsan kaynakları yönetimi konusunda kurumda insanın verimliliğinin artırılmasını sağlayan en önemli etkenlerden biri “geliştirme” etkinliğidir. Geliştirme etkinliği, bireyin hizmete girmesiyle başlayıp, hizmetten ayrılmasına kadar geçen tüm süreci kapsar. Ülkemizde son yıllarda bu etkinlik birçok kurumda uygulanmaya başlamıştır. Eğitim sektöründe de bu konu ile ilgili çeşitli adımlar atılmıştır (Mercin, 2005: 129-130).

Eğitim alanında meydana gelecek değişikliklerin uygulama aşaması okullarda gerçekleşmektedir. Her geçen gün gelişen teknolojiye, hızla değişen toplumsal değerlere, sürekli artan toplumsal ve bireysel ihtiyaçlara eğitim sisteminin cevap vermesi gerekmektedir. Bu noktada okullar; gelecekte oluşacak vizyonlara göre sürekli kendilerini yenilemek ve performansını gözden geçirmek zorundadır. Başarılı, bilgi ve beceri sahibi bir insan kaynakları yönetimi sayesinde, tüm bu değişikliklerin üstesinden kolaylıkla gelinebilir (Argon, 2001:62).

Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler okuldaki insangücü kaynağını oluşturur. Öğretmenler; henüz istenen nitelikleri kazanmamış, üzerinde çalışılarak eğitim sürecinde işlenecek kaynak konumunda olan öğrencileri işleyen kaynaktır. Okul yöneticileri ise işlenen insangücü kaynağı olan öğrencilerin en iyi şekilde yetiştirilmesinden ve işleyen insangücü kaynağı olan öğretmenlerin etkili bir şekilde performans göstermesinden sorumlu olan kaynaktır. Üstelikte okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerin hizmet içinde yetiştirilmeleri için uygun bir örgütsel iklim sağlaması da gerekmektedir. Görülmektedir ki eğitim sektörünün en önemli özelliği insan ilişkilerine dayalı bir kurum olmasıdır.

Okul yönetiminin en önemli görevi, sahip olduğu kaynakları en verimli ve etkili bir biçimde kullanmaktır. Okul yöneticisi sunduğu olanaklarıyla öğretmenlerin hayata ve eğitime bakış açılarını genişletebilmelidir. Öğrencilerine ise yeni ufuklar açabilmelidir. Okul yöneticisi, okulu kuruluş amaçlarına uygun olarak yaşatmalıdır. Tüm bu hedeflerin gerçekleşmesi için okul yöneticisinin birçok özelliğe sahip olması gerekmektedir. Yapılan bazı araştırma sonuçlarına göre Fındıkçı (2002) okul yöneticisinin şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

- Gerekli bilgileri toplayıp analiz edebilme,
- Mantıklı sonuçlara varıp, mantıklı kararlar verebilme,
- Planlama, yürütme ve kontrol edebilme,
- Zamanında karar verip, uygulayabilme,
- Problem çözümü sürecinde kurumunda olan herkesi katabilme,
- Strese dayanıklı olma,

- Sözlü ve yazılı iletişim becerilerine sahip olma,
- Geniş ilgi alanlarına sahip olma,
- Yüksek motivasyon ve kuşkuya sahip olma,
- İyi tanımlanmış eğitim felsefesi ve eğitim değerlerine sahip olma.

Örgütlerde etkiliği sağlayarak örgütü başarıya götüren en önemli faktör, örgütlerin sahip olduğu insan kaynağıdır. Bu nedenle, modern toplumun yaşam standartlarının getirdiği değişime uyum sağlamak için, insan kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılması zorunluluk haline gelmiştir. İnsan kaynakları yönetimi ise, örgütün sahip olduğu insan kaynaklarını gerçekleştirmeyi planladığı hedefleri doğrultusunda verimli bir şekilde kullanmayı amaçlar. Ayrıca çalışanlarının ihtiyaçlarının karşılanmasına ve mesleki gelişimlerine de katkıda bulunur. Bu nedenle insan kaynakları yönetimi hem örgüt içi performansı artırır, hem de çalışanların yaşam kalitesini yükseltir. Değişimin eğitim alanında gerçekleştiği somut ortam okullardır. Okullardaki insan kaynağı elemanları ise yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerden oluşur. Eğitim alanındaki değişimin başarıyla sonuçlanması için okulda var olan insan kaynaklarının buna inanmaları ve yeterli donanıma sahip olmaları gereklidir (Çalık ve Şehitoğlu, 2006).

Okul yönetiminin en önemli görevlerinden biri okuldaki insan kaynağının gelişimini destekleyerek, başarılı olmalarını önleyici engelleri ortadan kaldırmaktır. Bu amacına ulaşmak isteyen okul yöneticisi, okuldaki iletişim kanallarını açık tutmalıdır. Okul yönetiminin liderlik davranışları ile öğretmenlerin bireysel ve kurum bazında başarı düzeylerinin yükselmesi arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Bu nedenle bilgi ve beceri sahibi bireyler yetiştirmek isteyen lider okul yöneticileri, kurumlarındaki insan kaynağını geliştirmek üzerine çaba harcamalıdır (Kurt, 2007).

Çelik (2000)' e göre eğitim yönetimi, insan davranışlarında istenen davranış değişikliğini sağlamak amacıyla madde ve insangücü kaynaklarını kullanma sürecidir. Eğitim yönetimine uygulanan insan kaynakları yaklaşımı ise, okulun eğitimsel değerlerinden ödün vermemek şartıyla okul değerleriyle işletme değerlerini bütünleştirmek olarak ifade edilmiştir. Fakat okullardaki insan kaynakları öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşması sebebiyle, okul boyutunda ele alınan insan

kaynakları yaklaşımı, insanın diğer maddi ve parasal kaynaklardan daha önemli olduğunu kabul eder. Bu yaklaşım temelinde, insana değer vermeyi ve bireyin ihtiyaçları ile okulun ihtiyaçlarını bütünleştirdiği için okulun örgütsel yapısına uygun düşer.

Eğitimde yenileşme sürecinin etkili olabilmesi için okuldaki insan kaynağı elemanlarından biri olan öğretmenlerinde, okulda karar alma aşamasında söz sahibi olması gereklidir. Düşüncelerinin önemi olduğunu hisseden öğretmenlerde işdoymu artmakta ve okulları ile bütünleşmeleri sağlanmaktadır. Okul yöneticileri iyi planlanmış ve dikkatle uygulanan karara katılım süreciyle, öğretmenlerin fikirlerini özgürce dile getirmelerini ve karar alma sürecinde etkin olmalarını teşvik etmelidir. İyi planlanmamış karar alma sürecinde öğretmenler aktif olarak rol alamayacakları için olumsuz bir sosyalleşme süreci yaşayacaklardır. Bu nedenle okul yöneticileri, öğretmenlerin karara katılımını sağlayarak motivasyonlarını, güdülenmelerini, kişisel doyumlarını ve duyarlılıklarını arttırmış olacaktır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000).

İnsan kaynakları yönetiminin en önemli özelliği, insanı merkeze almasıdır. Bu yaklaşım sayesinde birey çalışma ortamının değerlerini benimseyerek, mutlu ve uyumlu bir yaşantıya sahip olacağı için, örgütsel amaçlara başarılı bir şekilde ulaşılması sağlanacaktır. İş verimine katkı sağlandığı gibi, çalışma ortamında meydana gelen kişisel problemlerin çözümünde de insan kaynakları yönetimi aktif biçimde rol almaktadır (Fındıkçı, 2002).

Okullardaki yenileşme girişimlerinin ardından, okul örgütünün verimliliğinde kısa süreli bir düşüş yaşanabilir. Okul yöneticisi bu olumsuz durumun etkisinden kurtulmak için çeşitli önlemler almalıdır. Öğretmenlerin alınan kararlara katılmasını teşvik etmek, yenileşmeyi tanıtmak, yenileşmenin kuruma sağlayacağı yararları açıklamak, gönüllü bireylere önem vermek, yenileşmenin uygulama aşamasını açıklamak, özendirici olmak ve öğretmenlere değerli olduklarını hissettirmek, öğretmenlerin yapılacak çalışmalarda aktif rol almalarına katkıda bulunacaktır (Başaran, 2004).

Açıkalın (1999)' a göre, her bireyin evrende tek olduğu düşüncesi dikkate alınmalıdır. Her kişinin farklı yetenekleri vardır ve kişinin sahip olduğu becerilerini

geliştirmesi için fırsat verilmesi gereklidir. Ancak o zaman birey başarılı ve mutlu olacaktır. İnsan kaynakları yönetimi, bireyi tanımalı, onun kimliğine saygı duymalı, başarılı olacağı alanlara yönleltmeli ve başarılarını değerlendirmelidir. İnsan kaynağının kalitesini arttırmak için, insanların beyinlerini ve zihinsel yeteneklerini tanıtarak onu kullanma becerilerini geliştirmek, düşünmeye ve hatta “farklı düşünmeye” yatkın insanlar olmalarını sağlamak önemli çalışmalardır.

İyi performansı ödüllendirmeye çalışmak kurum için faydalıdır ancak temel nokta bu değildir. İyi bir eğitim sağlamak faydalıdır ancak bu da sınırlı bir stratejidir. Örneğin; bir bağlam içinde öğrenme, okul müdürleri kendi sistemleri içinde geliştikçe gerçek problemlerini ve çözümlerini araştırdıkları bölgedeki çalışma takımlarına dahil oldukları zaman gerçekleşir. Bağlam dışında öğrenme okul müdürleri bir çalışmaya veya konferansa katıldıkları zaman gerçekleşir. İkincisi ileriki gelişmeler için bir veri olabilir ancak gerçekten bir değişim sağlayacak bir bilgi türü değildir. Çalıştığın yerde öğrenme veya bir bağlam dahilinde öğrenme çok önemli bir sonuç sağlar çünkü daha özeldir ve sosyaldır. Bir bağlamda öğrenme siz ilerledikçe liderliği de ilerletmek ve sistemi geliştirmektir. Bu tür öğrenme kurumu ve bağlamı (sosyal çevreyi) geliştirmektir. Bir bağlam dahilinde öğrenme sürdürülebilirlikle ilgilidir çünkü sistemi sürekli gelişmesine olanak sağlayan bir yolla geliştirir. Bu durumlar iş yerindeki diğer insanlardan öğrenme, mevcut ve ileriki liderlerin yardımları, iyi fikirlerin ve uygulamaların seçilmesi, performansın gözlemlenmesi ve benzeri durumlardır (Fullan, 2002).

Örgütlerde insan kaynaklarına yönelik çalışmalara gereken önem verildiğinde, nitelikli işgören için çekici bir ortam oluşturularak, başarılı bulunan çalışanın örgütteki devamlılığı sağlandığı gibi çalışanın güdülenme ihtiyacı da karşılanmış olur. Eğitim sektöründe de bu görev okul yöneticilerinin sorumluluğuna verilmektedir. Okul yöneticileri, okullarında oluşturdukları olumlu örgüt kültürü ve örgüt iklimi sayesinde, tüm personel ve öğrenciler için “okul” içerisinde bulunmaktan zevk alınan bir ortam haline getirilebilir. Okullar tek tip insan yetiştirmekten uzak olmalıdır. Çünkü eğitimin temel amacı, bireylerin öğrenme kapasitelerini arttırarak onların kendi yeteneklerini geliştirmelerini ve farklı düşüncelere sahip bireyler olmalarını sağlamaktır.

2.5. Okulda Bilgi Ve Teknolojik Ekipmanların Yönetimi

Günümüzde eğitim öğretim ortamını daha etkili hale getirmek için çeşitli teknolojik ekipmanlardan sıklıkla yararlanma ihtiyacı doğmuştur. Tepegöz, televizyon, bilgisayar, video, slayt makinesi, VCD ve sinevizyon gibi teknolojik olanaklar eğitim öğretimin kalıcı ve ilgi çekici olması konusunda öneme sahiptir. Araç ve gereçlerin kullanımı, öğretim sürecini zenginleştirerek öğrenmeyi arttırmaktadır. Teknolojik donanım bu etkiyi:

1. Çoklu öğrenme ortamı sağlayarak,
2. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yardımcı olarak,
3. Dikkat çekerek,
4. Hatırlamayı kolaylaştırarak,
5. Soyut şeyleri somutlaştırarak,
6. Zamandan tasarruf sağlayarak,
7. Güvenli gözlem yapma olanağı sunarak,
8. Farklı zamanlarda birbiri ile tutarlı içeriği sunarak,
9. Tekrar tekrar kullanılma olanağı sağlayarak,
10. İçeriği basitleştirip kolay anlaşılır hale getirerek, oluşturduğu ifade edilmektedir (Yalın, 2002).

Teknolojik donanımın okullarda yeterli miktarda ve kullanılabilir durumda olmasının yanında, bu araç ve gereci kullanacak personelinde eğitilmiş olması gereklidir. Yapılan araştırmalarda okullara araç-gereç için yatırım olmasına rağmen öğrenme ve öğretme etkinliklerinde önemli değişikliklerin olmadığı gözlenmiştir. Bu durumun nedeni ise öğretmen ve eğitimcilerin teknolojik ekipmanı kullanma bilgi ve becerisinden yoksun olması ya da gelişi güzel ciddi bir planlama yapılamadan, eğitim öğretim etkinliklerinde çok az düzeyde kullanılmasıdır (Şeker, Yener ve Özkaya, tarihsiz).

Teknoloji, insan yaşamında büyük öneme sahiptir. Teknolojinin kullanımı, yeri ve konumu bireylerin öğretme ve öğrenme süreçlerinde aktif olarak yer alır. Eğitim açısından teknoloji öğretimde yardımcı bir rol üstlenmelidir, ama öğretimin amacı olmamalıdır. Eğitim teknolojisi; öğretme ve öğrenme süreçlerini tasarlayarak,

uygulamayı, değerlendirmeyi ve tüm bu işlemlerin sonuçlarına göre de geliştirmeyi içerir. Öğretim teknolojisi ise; televizyon, projeksiyon, akıllı tahta, bilgisayar gibi teknolojik donanımı ifade eden iletişim araçlarını içerir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001).

Öğretim sürecinde, öğrencilerin farklı türlerde öğrenme becerilerine sahip olduğu unutulmamalıdır. Dersin işlenişi esnasında kullanılan çeşitli materyaller her bir öğrenciye öğrenme şansı tanıyacaktır. Özellikle geleneksel düz öğretim anlayışından yararlanamayan öğrenciler için bu yaklaşım büyük önem taşımaktadır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alarak hazırlanan öğrenme-öğretme durumları sayesinde yüksek düzeyde verim sağlanacaktır (Gelişli, 2007).

Öğrenmeyle ilgili olarak yapılan araştırmalarda görselliğin öğrenmeyi kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Dersin işlenişi esnasında görsel öğeler içeren materyallerin kullanımının arttırılması öğrenmenin kalıcı hale gelmesine yardımcı olmaktadır. Böylelikle eğitimde hedeflenen başarıya ulaşmak için sağlam adımlar atılmış olacaktır. Ancak öğretmenler materyal kullanımı konusunda çeşitli nedenlerden dolayı gereken hassasiyeti göstermedikleri için dersin işlenişi tek tip düz anlatım olmaktan ileriye gidememektedir. Öğrenme esnasında işitsel araçlar kullanıldığında ise öğrenme daha hızlı olmaktadır. Bir öğretme etkinliğinin birçok duyu organına hitap etmesi gereklidir. Ne kadar çok duyu organına hitap edilirse öğrenme o kadar iyi ve kalıcı olur. Bilgilerin unutulması ise o kadar geç olur. Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre insanlar:

Okuduklarının	%10'unu
İşittiklerinin	%20'sini
Gördüklerinin	%30'unu
Söylediklerinin	%70'inin
Görüp işittiklerinin	%50'sini
Yapıp söylediklerinin	%90'ının hatırlar.

Eğitim öğretim araçları, öğrenme ortamını daha verimli bir hale getirerek öğretmenlerin en büyük yardımcısı olmaktadır. Fakat unutulmaması gerekir ki

öğretmenler olmadan sadece teknolojik donanım hiçbir anlam ifade etmez (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001).

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte eğitim öğretim ortamları da geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşıp, aktif öğrenme prensiplerine göre yeni düzenlemelere geçmeye başlamıştır. Günümüzde eğitimin hedefi, bilgiyi üreten ve bilgiyi kullanan bireyler yetiştirmektir. Öğretmenlerden beklenen ise bu doğrultuda kendilerini geliştirmeleridir. Yöneticiler, hem öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlamalı, hem de aktif öğrenmenin gerçekleşebilmesi için okul binalarında gerekli teknolojik donanımı sağlamalıdır (Yılmaz, 2007).

Demirel, Seferoğlu ve Yağcı (2001)' ya göre, ders araç gereçlerine dayalı olarak yapılan öğretimin yararları şunlardır:

- Öğrencilerin güdülenme düzeyleri artar.
- Öğrenmeyi somutlaştırır.
- Bir yaşantı ortamı sağlar.
- Öğretme-öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar.
- Laf kalabalığını önler, yani sözden ekonomi sağlar ve zamanı daha iyi değerlendirmeyi sağlar.
- Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırma ve pratik yapmayı sağlar.

Ders araç gereçlerine dayalı olarak yapılan öğretimin ortaya çıkarabileceği olası sakıncalar ise şunlardır:

- Öğrencilerin düşünmelerini azaltabilir.
- Kimi durumlarda dili daha çok kullanmayı gerektirmeyebilir.
- Araç gerecin temin edilmesi pahalı olabilir, sürekli taşınması zahmetli olabilir.
- İstenilen her aracı anında etkili bir şekilde kullanmak için gerekli zaman ve hazırlık yeterli olmayabilir.
- Bazı araçların (işitme araçlarının) kullanımında ilgi çabuk dağılabilir .

Her birey farklı öğrenme stillerine sahiptir. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencilerin öğrenme ihtiyacı ve şekli doğrultusunda materyal kullanımı gerekmektedir. Okullarımızda kullanılan ders araç ve gereçlerinin sayısı arttıkça, hemen hemen bütün öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyacına cevap verilebilecektir. Teknolojik donanım, bilgiyi öğrenciye, kolaylıkla algılayabileceği, kullanabileceği ve özümseyebileceği bir biçimde sunar. Ayrıca öğrenciler, sunulan bilginin miktarı, sunuluş şekli ve zaman sınırlaması olarak da kontrole sahip olmaktadır (Yalın, 2002).

Hızla gelişen teknoloji nedeniyle eğitim alanında da değişimin gerçekleşmesi kaçınılmaz olmuştur. Öğretmen, eğitim alanındaki gelişmelerin izlenip uygulanma aşamasında önemli bir faktördür. Eğitim öğretimin sağlıklı ve başarılı bir şekilde ilerleyebilmesi için, öğretmenlerin değişimi kabul etmeleri ve eğitim teknolojisi alanındaki meydana gelen yeniliklerden haberdar olmaları gerekmektedir. Farklı öğrenme ortamları ile karşılaşan öğrenci ise, yetenek ve beklentilerine uygun öğrenme olanaklarına kavuşabilir. Bu nedenle okul yöneticisi, eğitim teknolojisi alanındaki gelişmeleri takip etmeli ve öğretmenlerinde bu yeniliklerle tanışması için imkan sağlamalıdır. Öğretmenlerin eğitim öğretim alanındaki gelişmelere uyum sağlamak adına girişimlerini desteklemeli, özgün çalışmalarda bulunmaları için fırsat vermelidir (Oral, 2004).

2.6. Çevre Ve Toplum İlişkileri

Okul, eğitim örgütünün halkla iç içe olduğu kapısıdır. Bu nedenle de okulun sorunları toplumu, toplumun sorunları ise okulu; sorunun meydana geldiği andan itibaren etkilemektedir. İnsan gereksinimlerinin çeşitlenmesi, bilgi birikimindeki artış, teknolojiye gelişmeler, nüfus artışı, toplumların giderek karmaşıklaşması, toplumsal bağların zayıflaması, aile yapısındaki çözümler, işsizlik ve nüfus hareketliliği gibi etkenler toplumlarda yaşanan sorunların artmasına neden olmaktadır. Bu nedenlerle okullarda; şiddet, saldırganlık, cinsel taciz, çete faaliyetleri, hırsızlık, sigara, alkol ve uyuşturucu madde bağımlılıkları gibi sorunlar sıklıkla görülmektedir (Özer ve Dönmez, 2007:300).

Okulun örgütsel özelliklerinin yanı sıra eğitim yönetiminde ortaya çıkan yeni eğilimlerde okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesini kaçınılmaz hale getirmektedir. Günümüzde eğitimin ve okulların rolleri ve sorumlulukları sürekli farklılaşmakta ve artmaktadır. Buna karşılık okulların birçok sorunla karşı karşıya olduğu ve bunlara yanıt vermekte zorlandığı görülmektedir. Okulların içinde olduğu böyle bir durumda, toplum desteği ve iş birliğinin sağlanmasının, kaynak sorunu ve tüm diğer sorunların çözümlenebilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Aile yapısında meydana gelen değişimler de okul aile ilişkilerini etkilemektedir. Anne ve baba çocuklarıyla birlikte daha az zaman harcamaktadırlar ve hemen hemen tüm veliler iş yaşamı ile aile yaşamının taleplerini dengelemekte zorluk çekmektedirler. Veliler, çocuklarının yaşamlarına daha az katılmasına neden olan olağanüstü bir baskı altındayken, onların çocuğun eğitime katılmasına daha fazla ihtiyaç vardır. Aileler bu ihtiyacın farkındadırlar. Tüm ülkedeki ailelerin %40'ı çocuklarının eğitimi için yeterli zamanı ayıramadıklarına inanmaktadır. Bu konu, günümüz eğitimi etkileyen en büyük ve en önemli etkenlerden biridir ve çözüm için veliler, okullar ve toplumu kapsayan katılım çabaları gereklidir (Çalık, 2007:127). Okul yöneticilerinin bu nokta da koordinasyonu sağlayabilmeleri takdirde, okul gelişimi adına önemli adımlar atılmış olacaktır. Okul çevre ilişkilerini gelişmesi için okullar, bilgi ve olanaklarını toplumla paylaşabilir ve toplum projelerine çeşitli katkılar sağlayabilir. Bu yöndeki gayretler, toplumu desteğe daha hazır hale getirmede bir anlayış temeli oluşturabilir. Çünkü toplum eğitime öncelik vermiyor olabilir.

Bursalıoğlu (1999: 82-83)' na göre; okulun, çevresi ve bu çevrede yaşayan halk ile olan ilişkilerinde değişiklik yapan çeşitli etkenler bulunabilir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler, bu gelişmeleri izleyen hızlı sanayileşme ve uzmanlaşma, nüfus akımları, sosyal hareketlilik, aşırı şehirleşme, düzenli yarar gruplarının kurulması vb. değişiklik yapan etkenlerden bir kaçıdır. Fakat tüm bunların içinde en büyük öneme sahip olan, toplum ve aile düzeyinde demokratlaşma, üretim ve tüketim görevlerindeki alan ve oran değişimleri ve kültüre yabancı öğelerin sızmasıdır. Bütün bu nedenlerin meydana getirdiği, ekonomik ve psikolojik yan etkenler, okul-çevre ilişkisinin değişmesinde rol oynamaktadır. Bu değişimler, bir eğitim sisteminin etkili çalışabilmesi için gereken kavram ve süreçlerde ortaklığın sağlanması ve sürdürülmesini zorlaştırır.

Toplumsal değişme, yaşamın akışı esnasında kendiliğinden gelişen doğal bir olgudur. Ulusun bir toplumsal kurumunda oluşan değişiklik öteki toplumsal kurumları da etkilediği için, eğitim kurumunun da tüm gelişmelerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu etkileşimlerin sonucunda ise eğitim kurumu yeniliklere uyum sağlayarak dengeye kavuşmaktadır (Başaran, 2006: 46).

Özdemir (2007)' e göre, yaşadığımız toplumsal değişimin ve çağın ihtiyaçlarını karşılayabilmek için okullar ile ebeveynler arasında etkili bir iletişim kurulmalı, okul ile toplum arasında yakın bir çalışma ve işbirliği oluşturulmalıdır. Okullar ahlaki değerlere sahip bireyler yetiştirmede tüm kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenmelidir. Okullar çocukların kişisel ve ahlaki gelişimi açasından öneme sahiptir. Fakat tüm sorumluluk okullara yüklenemez. Aile, çocuğun yaşadığı çevre ve toplum paylaşılan değerlerin aktarılmasında, olumlu benlik duygusunun kazandırılmasında ve bireyin iyi vatandaş olmasında katkıda bulunmaktadır.

Okullardaki eğitimin kalitesini arttırmak için, finansman sorunu dikkate alındığında, okulun kendi iç ve dış dinamiklerinden de faydalanması gereklidir. Okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesi, okul geliştirme çalışmalarına kaynak sağlama sorunun çözümlü açasından önemli bir stratejidir. Ayrıca toplumun desteğinin sağlanmasını yanında, okulun topluma karşı açaıklığını, şeffaflığını ve hesap verilebilirliğini gösterme fırsatı da doğmuştur. Okul aile ilişkilerinin artırılması isteğinin temelinde, öğrencilerin okula devam ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olacağı düşünülmektedir. Devlet okullarındaki finansman kaynağının sınırlı olması nedeniyle, velilerin sağlayacakları toplumsal, ekonomik, kültürel destek ve katkılar, devlet okullarını geliştirmenin en etkili yollarından birinin okul aile ilişkilerinin artırılması olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Bazı durumlarda ise okul faaliyetlerine ailelerin aktif katılımı sağlanamamaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin velilerle ilişkilerinin planlı bir şekilde gerçekleşmemesi ve veli toplantılarının verimsizliği, velilerin geçmişlerinde olumsuz okul yaşantılarına sahip olması, ailelerin ekonomik problemleri, ailelerin eğitim düzeylerinin düşük olması, ev ve okul kültürünün farklılığı gibi sebepler aileleri okul kurumundan uzaklaştırmaktadır. Bu engelleri ortadan kaldırmak için okul yönetimi, velilerle işbirliği yapmaya yönelik olarak öğretmenleri teşvik etmeli ve buna uygun bir okul ortamı oluşturmalıdır (Çalık, 2007).

Aileler öğrencilerin okul ortamı dışındaki öğretmenleridir. Bu nedenle öğretmenler ve okul yöneticileri, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarında başarılarını yükseltmeleri ve sağlıklı bir kişisel gelişime sahip olabilmeleri için ailelerle daima iletişim içinde olmalıdır. Eğitim açısından destekleyici tutuma sahip ailelerin çocuklarının öğrenmeye daha istekli olduğu, ayrıca ailede şefkat, bakım, sevgi ve ilgi gören çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul ile işbirliği içinde olan ailelerin çocuklarına eğitim desteği sağladığı ve bu nedenle öğrencilerde olumlu davranış kazandırma ve bu durumun sürekliliğini sağlamada verimliliğin arttığının bilgisine ulaşılmıştır. Okul yöneticileri öğrencilere de başarıya ulaşmak için öncelikle veli eğitimini dikkate almalıdır. Bu çalışmalarda öğrencilerin uyum, ruhsal ve bedensel gelişim problemleri, ilgi, beceri ve ihtiyaçları konusunda veliler bilgilendirilmelidir. Okul dışındaki ortamı oluşturan veli ve tüm bireylerin okul ile iletişim kanalları açık tutulmalı, okula olan güven ve işbirliğini geliştirmek için çeşitli etkinlikler düzenlenmelidir. Böylelikle okulun içinde bulunduğu çevre ile dayanışma içerisinde olması ile birlikte, öğrencilerin yararlı birer birey olarak topluma kazandırılması sağlanacaktır (Çelenk, 2003).

2.7. Türkiye’ de Gerçekleştirilen Okul Geliştirme Çalışmaları

21. yüzyılın getirdiği yeniliklerle birlikte eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması ön plana çıkmıştır. Bireyin bilgiye odaklı bir yaşamı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, sorunları çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması beklenmektedir. Hızla çoğalan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulacaktır (Balay, 2004:67).

Bilgi teknolojilerindeki gelişmeler, ekonomik sistemde, kuruluş yeri yapısında ve girişimci tipinde köklü değişimlere yol açması ile birlikte yönetim anlayışında ve örgüt yapısında da çeşitli değişimler meydana gelmiştir. Yeni gelişmeler yönetim anlayışı ve örgüt yapısını kökünden değiştirerek, geleneksel örgütün iç yapısı ve dış çevre ilişkileri yeni boyutlar kazanmıştır (Gürsel, 2003:347).

Örgütsel öğrenme, bilgi toplumunun okulunda temel bir felsefe olmalıdır. Okulun bilgi toplumuna uyum sağlaması sürekli öğrenmesiyle mümkün olur. Okul ortamında sürekli öğrenme ise ancak tüm okul personelinin grup halinde öğrenmesiyle gerçekleşebilir. Okulun asli görevi sürekli eğitim hizmeti vermektir. Bu bakımdan örgütsel öğrenme okul kültürünün bir parçası olmak zorundadır (Çelik, 2002:141). Günümüzde “bireysel öğrenme” kavramı “örgütsel öğrenme” kavramına dönüşmüştür. Çünkü başarı artık sinerji yaratan ekiplerle gerçekleştirilebilmektedir. Sistemlerin mutlak anlamda başarılı olduğu bir alanda bireysel eğitimin çok fazla önemi olmayacaktır. Günümüzde insanlar deha derecesinde zekaya sahip olsalar bile, uzun vadede takım ruhu bilincinde düzenli olarak çalışan ekiplere karşı koyamayacaktır. Öğrenen organizasyonda öğrenme belli zaman ve aralıklarda gerçekleştirilen bir olay olmaktan çıkarılarak, organizasyondaki bütün çalışmalar, işbirliği ve öğrenme temeline oturtulmaktadır. “Öğrenen organizasyon, hızlı ve toplu bir şekilde öğrenen ve kendini sürekli olarak daha iyi bilgi toplayabilen, bunu yönetebilen ve örgütün başarısı için kullanabilen bir örgüt haline getirmeye çalışan organizasyondur. Örgüt içindeki ve dışındaki herkes çalışırken öğrenmeye yönlendirilir”. Diğer bir ifade ile öğrenen organizasyon; uyum ve değişim için kapasitesini ve becerisini sürekli geliştiren organizasyondur (Kıngır & Mesci, 2007:67).

Tablo 1
Öğrenen Örgütlerle Geleneksel Örgütlerin Karşılaştırılması

Geleneksel Örgütler	Öğrenen Örgütler
• İhtiyaç merkezlidir • Problemleri bulmaya yöneliktir • Vizyon yoktur • Şikayetler rahatsızlık olarak algılanır • Yönetimin rolü kontroldür • Yalnızca yönetim takımından oluşur • Prosedür ve kurallar önemlidir • Kısa dönemli planlar yapılır • Farklı misyonu yoktur	• Öğrenci-öğrenme merkezlidir • Problemleri engellemeye yöneliktir • Vizyon hayati önem taşır • Şikayetler öğrenme için fırsattır • Yönetimin rolü değerleri paylaşmadır • Öğrenme takımları hayati önem taşır • Esneklik esastır • Planlar uzun dönemlidir • Misyonu farklıdır

• Öğrenme bireyseldir • Liderlik rütbe ve ayrıcalıktır • Görevler bireyseldir • Öğrenme ihtiyaca bağlıdır • Öğrenmeden eğitim birimi sorumludur	• Bireysel, takım halinde ve örgütseldir • Lider tasarımcı ve öğretmendir • Görevler takım üzerinde odaklaşır • Öğrenme sürekli ve uzun dönemlidir • Herkes öğrenmeden sorumludur
---	---

Kaynak: Töremen, (2001).

Okul yöneticileri uzmanlaşmış bilgi örüntüsüne işlevsellik kazandırabildiği ölçüde okul gelişimine katkı sağlar. Bu konuda yöneticinin öğretmenlerden, öğrencilerden ve velilerden aldığı destek ve katılım başarılı çalışmaların yapılmasını olanaklı kılar. Bireysel öğrenmeden yola çıkarak örgütsel öğrenmeyi gerçekleştirebilen bir okul yöneticisi, kurumunda sürdürmekte olduğu çalışmalarında eşgüdümü sağlayarak verimlilik elde eder. Okul kurumunda varolan sinerji sayesinde; gelişme, değişme ve yenileşme önündeki engeller aşıl原因arak, okul gelişimi adına başarılı çalışmalara imza atılabilmektedir.

Okul yönetimi, eğitim yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır. Bu alanın sınırlarını ise eğitim sisteminin amaçları ve yapısı belirlemektedir. Okul yönetiminin görevi, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaktır. Bu uygulama esnasında ise okulu amaçlarına uygun olarak yaşatabilmelidir. Okul müdürünün bu görevi başarı ile yerine getirebilmesi, okulu bir roller sistemi olarak görmesine, davranışlarını her zaman ilişkili olduğu öğretmenler ve diğer personelin rol ve beklentilerini de göz önünde tutarak ayarlanmasına bağlıdır (Memduhoğlu, 2007:87).

Okullardaki örgütsel davranış biçimi örgütsel yenileşme çalışmaları açısından öneme sahiptir. Okul yöneticileri tarafından alınan kararların öğretmenler tarafından benimsenmesinde sorunlar yaşanabilmektedir. Fakat alınan kararlara öğretmenlerinde katılımı sağlandığı sürece sorunlar ortadan kalkacak ve eğitim örgütleri başarıya ulaşacaktır (Özdemir ve Cemaloğlu, 2000).

Okulda değişme, bir yönüyle okulda egemen olan yerleşik alışkanlıkların, geleneklerin, efsanelerin ve imajların değişmesi demektir. Ancak bunların değişmesi pek de kolay olmayabilir. Çünkü okullar; amaçlar, kurallar, emirler gibi öğelerden

oluşan formal ve rasyonel sistemlerden çok sembolik ağlar tarafından kuşatılmış mekanlardır. Okullarda reform ya da yeniden yapılanma kapsamında yapılan çalışmalar, öğretim kadrosunun değerlendirilmesi, ödül sistemi, karar süreci ve öğretimle ilgili daha çok gözle görülen formal yapılar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Aslında okulun derin anlam yapılarında reform yapılmadıkça, beklenen dönüşümün gerçekleşmesi düşünülememektedir.

Reform mevcut yapı ve uygulamalardaki zayıf noktaların belirlenmesi, düzeltilmesi ve giderilmesi olarak ele alınır. Okullarda reform ya da yeniden yapılanma kapsamında yapılan çalışmalar, öğretim kadrosunun değerlendirilmesi, ödül sistemi, karar süreci ve öğretimle ilgili daha çok gözle görülen formal yapılar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Fakat okulun derin anlam yapılarında reform yapılmadıkça, beklenen dönüşümün gerçekleşmesi düşünülememektedir. Dönüşüm, bir bakıma okulun temel özelliklerinin ve kimliğinin değişmesi olarak ele alındığında, insan ve okul yaşamında okul yöneticileri sembolleri, birer yönetim ve liderlik araçları olarak kullanabilmektedirler. Okul yöneticilerinin köklü değişikliklere imza atabilmeleri açısından, dikkatlerini okul yaşamının semboller dünyasına çevirerek birer sembol yöneticisi, gerektiğinde yeni sembollerin bulucusu olması gerekmektedir (Açıkalın, Şişman, ve Turan, 2007).

Eğitim yönetimiyle ilgili çağdaş tartışmalarda değişimin merkezi olarak okul görülmektedir. Öğrenen bir örgüt olarak okulda, bir öğretim ve değişim lideri olarak okul yöneticisinin konumu önem kazanmaktadır. Okul ve eğitimin doğasına bağlı olarak eğitim yönetimiyle ilgili çalışma ve araştırmaların, sosyal, politik, kültürel ve ekonomik bir bağlama yerleştirilmesi gerekmektedir (Turan ve Şişman, 2000: 84).

Okul, moral ve ahlaki ilkelerin geliştirilmesi ve yaşanması gereken bir yerdir. Okulun ve eğitimin temel işlevi, erdemli insanlar yetiştirmek ve erdemli insanlardan oluşan bir toplum inşa etmektir. Okul yöneticisinin rolü ise, kurumu bünyesinde koordinasyonu sağlayarak bu ortak değerlerin oluşmasını inşa etmektir (Açıkalın, Şişman ve Turan, 2007).

Ülkemizde okul yöneticisi yetiştirme adına lisansüstü çalışmaların yapılmasının yanı sıra, okul yöneticilerine yönelik çeşitli hizmet içi eğitim programları da

uygulanmaktadır. Fakat esas olan amaç yöneticilerin; bilimin ışığında hareket edebilen, değişime gelişime açık, çağdaş uygulamaları kolaylıkla özümseyebilen birer lider olarak yetiştirebilmektir.

Ülkemizde okul geliştirme adına öne çıkan iki akım vardır. Bunlar:

1. Okul yönetimine yönelik uygulamalar. (Planlı okul gelişim modeli, toplam kalite yönetimi, öğretmen yeterlikleri, performans değerlendirme vb.)
2. Sınıf düzeyine yönelik uygulamalar. (Program geliştirme, materyal tasarımı ve üretimi, sınıfların bilişim tabanlı hale getirilmesi çalışmaları vb.)

Her iki akımda birlikte uygulanmadığı için hedeflenen başarıya ulaşılamamaktadır. Gerçekleştirilen çalışmalara öğrencilerin, velilerin ve toplumun aktif olarak katılmaması, geliştirme çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Okul gelişimi çalışmaları, okul içindeki eğitim öğretim faaliyetlerinin niteliğini artırır. Okul toplumunun hayal gücünden yardım alır ve bu gücün eyleme dönüşmesine olanak sağlayarak, öğrenme ve öğretme süreçlerinin kalitesini geliştirir. Okulun eğitim felsefesini, hedeflerini ve bu hedeflere nasıl ulaşacağını okul toplumunun tüm üyeleri ile paylaşır. Okul gelişimi çalışmaları plan dahilinde gerçekleştirilir. Okul Gelişim Planının iki temel unsuru vardır. Bunlar;

1. Planlama süreci: tasarım, uygulama, gözden geçirme, izleme ve değerlendirme.
2. Ürün: okul gelişim raporu, okulun performansına ait sonuçlar, öğrencilere ait belgelerdir (MEB Planlı Okul Gelişim Modeli, 2007).

Okul geliştirme kavramı ile etkili okul kavramı birbiri ile ilişki içerisindedir. Balcı (2002)' ya göre etkili okul, mükemmel okulu yaratma ya da mükemmel okulu yaratma yollarını bulmadır. Okul etkililiği, etkililik hedeflerini gösterirken; okul geliştirme, bu hedefleri gerçekleştirme yol ve yaklaşımlarını gösterir. Etkili okul ve okul geliştirme kavramları birbirini tamamlayıcı özelliktedir. Okul geliştirme, değişimin okulda, okulunda daha büyük bir eğitim sisteminde yuvalandığını vurgular. Okul geliştirme amaçları öğrenci, öğretmen ve örgütü kapsar. Okul geliştirmede son hedef, öğrenci gelişiminin, başarı ve ilerlemesinin güçlü kılınmasıdır. Okul geliştirme, etkili

okul bilgi birikiminin etkili olmayan okullara uygulanmasıdır. Okul geliştirmede etkili okul bulgularının, kültür nedeniyle uyarlanarak yerel okula uygulanması gereklidir.

Dünyada, lkemizde yaşanan değişim süreci eğitim sistemimizin temel unsuru olan okullarımızı da dönüşüme zorlamaktadır. Öğrencilerin yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, karar verme, problem çözme, işbirliği kurma, kendi kendini yönetme gibi becerilere sahip bireyler olarak yetiştirilmesi, okulların verdiği eğitim ğretim hizmetlerinin hedefleri arasında yer almalıdır. Bu hedefler, öğrencilerin okul dışındaki yaşantılarında da başarılı olmaları ve gerçek dünya ile uyum içinde yaşayabilmeleri için öneme sahiptir. Öğrencilerin eğitimsel gereksinimleri okul geliştirme çalışmalarının temel taşlarındandır. Öğrenciyi merkeze alan bu çalışmalarda, tüm okul toplumu yeleri işbirliği içinde olmalıdır. Okulun etkili bir kuruma dönüşebilmesi ve okul gelişiminin desteklenmesi için okul yöneticisi, okulun i ve dış ortamında okul toplumunu oluşturan tüm bireylerle iletişim kanallarını açık tutmalıdır. Sağlıklı bir çalışma ortamı zgr fikirlerin ortaya çıkmasına ve faydalı çalışmaların hayata geçmesine uygun zemini hazırlayacaktır (MEB Planlı Okul Gelişim Modeli, 2007).

Balcı (2002)' ya göre, okulda etkili ğretimi destekleyici bir iklim- kültür oluşturulmalıdır. Bu iklim okulun temel misyonu olan ğretimi vurgulamalı, herkesten yüksek beklentiler içinde olmalı, ortaklaşa planlamayı, akademik ve işbirlikçi ilişkileri özendirmeli, başarının tanınması ve ödüllendirilmesine vurgu getirmeli, öğrencilerin etkili öğrenmesine yol açan düzen ve disiplini işaret etmelidir. Bu kültür doğrultusunda;

- Okulun amaç ve görevleri açıkça belirtilmeli ve üzerlerinde anlaşma sağlanmalıdır.
- Okulda akademik ilgi açığa kavuşturulmalı ve herkesten beklentiler yazılı olarak yayımlanmalıdır.
- Okuldaki tüm yönetimsel ve örgütsel düzenlemeler, sınıftaki ğretimi kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır.

18 Mayıs 1990 tarihinde Hkmetimiz ile Dünya Bankası arasında Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) imzalanarak yürürlüğe girmiştir. Bu proje ile birlikte Türk Milli Eğitim Sistemi adına eğitimde iyileştirme ve yenileştirme yolunda önemli adımlar atılmıştır. MEGP' in temel amacı "ilk ve orta öğretimde kaliteyi ve ğrenci başarısını

arttırmak” tır. Bu amacın gerçekleşmesi için Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli (MLO) geliştirilmiştir. MLO Modeli (1999)’ ne göre başarılı öğrenci; bilimsel düşünme becerisine sahip, araştırmacı ve sorgulayıcı, bilgiyi ezberleyen değil, bilgiye ulaşabilen, bu bilgiyi kullanıp paylaşabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilen, kendini gerçekleştirmiş ve bunun yanı sıra insanlığın ortak değerlerini de sahiplenmiş, yaratıcı, üretken, takım çalışmasına yatkın, öğrenmeyi öğrenmiş ve yaşam boyu öğrenmeyi benimsemiş birey olarak tanımlanmaktadır. Ülkemiz genelinde 7 coğrafi bölgeden seçilen 23 ildeki 208 okul pilot okul olarak belirlenmiştir. Bu okullarda sınıflardaki öğrenci sayılarının 30 kişi olması, tam gün eğitim verilmesi ve eğitim teknolojisinin kullanımına ilişkin esaslar dikkate alınmıştır (MLO Modeli, 1999).

Değişim sürecine uyum sağlamak adına MLO Modeli geliştirilmiştir. Milli Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı (EARGED) da MLO Modelinde yer alan “Öğrenci merkezli eğitim esastır. Okuldaki tüm eğitim, öğretim ve yönetim hizmetleri bu esasa göre düzenlenir.” ilkesini dikkate alarak, Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modelini (ÖME) geliştirmiştir. ÖME Uygulama Modeli’ nde Öğrenci Merkezli Eğitim; bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme ve iletişim kurma becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşp kullanabilen, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve bireyin kendini gerçekleştirmesi için, eğitim sürecinin, her aşamada birey katılımını sağlayacak biçimde yapılandırılması olarak belirtilmiştir (ÖME Uygulama Modeli, 2007).

1999 yılında EARGED tarafından, eğitim kurumlarında planlı ve sürekli gelişimi sağlayan gelişim süreci basamaklarını açıklayan Okul Gelişim Modeli (OGM) geliştirilmiştir. OGM ile birlikte, eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak için eğitim kurumları paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile yönetilir ve işbirliğine dayalı bir çalışma kültürünün okula yerleşmesi sağlanır. Bu amaca hizmet etmek için okullarda Okul Gelişimi Yönetim Ekibi (OGYE) kurulmaktadır (Tebliğler Dergisi, sayı:2506).

Okul geliştirme çalışmalarıyla ilgili olarak dört tane tez çalışmasından söz edilebilir. Bunlar; Bülent Barış (2002) tarafından yapılan “İlköğretim okullarında uygulanan davranış yönetim politikalarının okul geliştirme sürecine etkileri” konulu tez

çalışması, Yusuf Gemici (2002) tarafından yapılan “Eğitim sendikalarının okul geliştirme sürecine etkileri” konulu tez çalışması ve Cemal Tinkılıç (2006) tarafından yapılan “İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizi” konulu tez çalışması birer yüksek lisans tezidir. İdris Şahin (2006) tarafından yapılan “İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi” adındaki tez çalışması ise doktora tezidir. Yapılan bu çalışmalarda, okul gelişiminin sağlıklı bir ilerleyişe sahip olabilmesi için, kurum içinde ortak bir amaç ve anlayış biçiminin oluşturulmasının gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul personelinin motivasyonunun sağlanabilmesi, okul içinde ekip ruhunun oluşabilmesi, bire bir kişiler arası paylaşımın olabilmesi ve her bireyin kendini değerli hissedebilmesi okul gelişimi çalışmalarını başarıya götüreceği vurgulanmıştır.

Cemal Çalık (2007) tarafından ise “Okul- çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme” konulu bir makale yazılmıştır. Çalık (2007)’ a göre, ailelerin okul yönetiminde temel bir öge haline gelmesi onların hakkı ve demokratik toplumun bir gereğidir. Okulda gerçekleştirilen eğitim öğretim faaliyetlerine ve okul yönetimine aile katılımının artması, toplumun desteğini ve memnuniyetini artırma imkanı ortaya çıkaracağı gibi; okulun topluma karşı açıklığını, şeffaflığını ve hesap verilebilirliğini artırma fırsatı da oluşturacaktır. Velilerin katılımı öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir.

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

2.8. Yurtdışında Gerçekleştirilen Okul Geliştirme Çalışmaları

Son yıllarda okulu geliştirme üzerine yapılan çalışmalara, etkili okul ve sınıfı tanımlama süreçlerine oldukça fazla dikkat çekilmektedir. Farklı türdeki çalışmalarda ise insan faktörü sürekli olarak kritik yerini korumakta ve eğitim sisteminin temel unsuru olan okullarda insanlığa nasıl daha kaliteli hizmet verilebilir sorusuna cevap aranmaktadır.

Okul personeli, özellikle öğretmenler ve yöneticiler, gelişme çabalarındaki hayati bağıdır. Sınıf düzeyinde en yüksek derecede olmasa bile öğretmenlerin rolü önemlidir. Purkey ve Smith'in okul etkililiği üzerine yaptıkları yapay ve eleştirel çalışmalarda da belirttikleri gibi, öğretmenlerin desteği ve bağlılıkları olmadan değişim gerçekleşmeyecektir. Bu yüzden, öğretmenlerin okul gelişimiyle olan bağlantılarını anlayamamak okul tarafından verilen eğitimin seviyesinin arttırılamamasına neden olacaktır. Okul Gelişimini Destekleyen Çabaların Yayılması Çalışması bu bağlamda, yeni müfredatların ve yapısal çalışmaların uygulaması olarak okul gelişimine odaklanarak daha fazla anlam kazanmıştır. Çalışma boyunca ülke çapında 146 ilçede okullardaki 61 yenilikçi uygulamayı test edilmiştir. Ülke çapında ulaşılan sonuç öğretmenlerin yeni uygulamaları oldukça başarılı bir şekilde deneyip uyguladıklarıdır. Daha da önemlisi, uygulanan çalışmalar hala kullanılmaktadır ve sınıf uygulamalarında ses getiren bir değişiklikte sonuçlanmıştır. Yeni uygulamalar büyük bir dikkatle işe koşulmuştur. Daha da önemlisi öğretmenler uygulamalardan memnundurlar ve kendilerine ve öğrencilerine fayda sağladığını belirtmektedirler (Crandall, 1983).

Tanım ve bağlam olarak her okul geliştirme projesi değişiklik göstermesine rağmen, okul gelişimine farklı yaklaşımların genel bir sınıflamasını yapmak mümkündür. Hopkins ve West tarafından, projeleri organik yada mekanik, genel yada özel olarak tasvir eden alan sınıflamaları tavsiye edilmektedir. Organik olan okul geliştirme çalışması okulların kendi içlerinde geliştirdikleri genel prensipleri ya da ilkeleri öne sürmektedir. Mekanik okul geliştirme projeleri ise aşama aşama neler yapılacağına dair ilkeler sağlamaktadır. Bazı durumlarda bu yaklaşımlar içerik ve yapısal yaklaşım açısından oldukça fazla zaman aşımına uğramışlardır (Harris, 2000).

Hopkins tarafında geliştirilen proje de, okul, değişimin merkezi olarak görülmüştür. Okulun kendini uzun vadede yenileyecek ve geliştirecek bir yapıya kavuşturulması hedeflemiştir. En önemlisi de proje, okul geliştirme çalışmalarında sıkça tekrar edilecek ve kullanılacak, okul gelişimi ve değişimiyle ilgili 6 önemli olgu öne sürmüştür. Bunlar:

- 1- Okul temelli revizyon ve okulun kendi kendini değerlendirmesi
- 2- Prensipler ve dahili değişim etmenleri
- 3- Dış desteğin rolü

- 4- Araştırma ve değerlendirme
- 5- Eğitim otoritelerince geliştirilen politikalar
- 6- Kavramsal haritalandırma (Harris, 2000).

Gelecekteki yöneticiler büyük resme odaklanmalı ve kavramsal düşünmede ve kurumu insanlar ve takımlar kanalıyla dönüştürmede yetenekli olmalıdır. Amaç sürdürülebilir bilgi değişikliği ise eğitim ve iş yöneticileri sağduyulu olmak zorundadır. Karmaşık değişimi yönetebilmek yeni bir düşünce ve davranış dizisi gerektirir. Enerji, istek ve umut liderliğin 5 temel bileşeninden oluşmaktadır: etik amaçlar, anlayış değişikliği, ilişki geliştirme, bilgi oluşturma ve paylaşma ve bütünlük oluşturma. Etik amaçlar, öğrencilerin yaşamlarında bir değişiklik yapma amacına ek olarak sistem değişikliğini gerçekleştirmede ve sürdürmede önemli bir rol oynar. Kurumlarda yöneticilerin diğerlerine nasıl davrandığı da etik amaçların içindedir. Daha üst seviyede etik amaçlar sosyal çevrede olumlu değişiklikler gerçekleştirme niyetiyle hareket etmek anlamına gelir. Bu konuda açık olmak gerekirse amaç (bölgedeki tüm okullarda) sistemin gelişmesidir. Bu, bir okul müdürünün kendi okulu kadar diğer okulların başarısıyla da ilgilenmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Çünkü tüm sistem ilerleyemezse bir okulda sürdürülebilir ilerlemeden bahsedilemez. Sosyal çevreye olan bu bağlılık iyi yöneticilerin sahip olması gereken şeydir. Bilgi toplumunun derin ve sürekli bir temele oturması için etik ölçütlere sahip olması gerekir. Bilgi üretme ve paylaşma konusunda yeni çalışmalar etkili liderliğin merkezidir. Bilgi toplumu ve etik amaçların (çevreye ve diğerlerine karşı sosyal sorumluluk) birbirine ihtiyacı vardır. Etik değerlerin bilgi olmadan neden ilerleyemeyeceği açıktır. Bu sadece bir değer ifadesi değildir; bilginin teknik kalitesi ve kullanılabilirliği sosyal ve etik derinlik olmadan yüzeysel kalacaktır (Fullan, 2002).

Hopkins ve Lagerwelj (1996)' iye göre; bu organik yaklaşım okul gelişimine ve değişimine farklı düzeylerde bakmanın önemini aydınlatmıştır. Daha yeni bir çalışmada değişim için okulda farklı düzeylerde daha olumlu durumlar oluşturma gerekliliğini vurgulamıştır. Bunlar:

- 1- Bireysel öğretmen düzeyi
- 2- Çalışma grubu düzeyi
- 3- Tüm okul düzeyi (akt. Haris, 2000).

Müdürlerin ve okulun diğer üyelerinin liderlik kavramını yapılandırma ve bu kavramın okul gelişimiyle ilgili olan ilişkisini anlama yollarını belgeleyen araştırmaların sayısı oldukça kısıtlıdır. Hopkins'in çalışmalarında; okul gelişimi, öğrenme-öğretmen sürecine ve onu destekleyen durumlara odaklanarak öğrenmenin arttırılması olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırma sonucunda; yetenekli liderliğin ve öğretmen liderliğinin okul başarısına katkıda bulunduğunu desteklemekte, liderliği paylaşılan sosyal etki süreci olarak tanımlayan literatürü teşvik etmekte, öğrencilerin ve ailelerin genellikle okul gelişiminde liderlik etmekten men edildiklerini vurgulamakta ve geleneksel okul örgütünün liderliğe karşı çıkan bir mimari olduğunu öne sürmektedir. Geleneksel olmayan okul liderliği bakış açılarının işaret ettiği başarılı bir okul için amaçların belirlenip belirlenen amaçlara ulaşılmasıyla ilgili olan konularda farklı düşünce yollarına duyulan ihtiyaç da işin içine katılarak çıkarımlar belirlenmiştir (Foster, 2004:35).

Liderlik konusundaki son ilgi alanı okulların kendi kültürlerini yaratmak için nasıl kendi kendilerine organize olduklarını tartışacak fırsatları sağlamaktadır. Okullardaki liderliğin geleneksel olarak odaklandığı nokta okul yöneticisi iken, liderliğin öğretmenlerce de paylaşılması gerektiğini ortaya koyan tartışmalarda vardır. Bu şekilde çalışanlar uzmanlıklarını ve girişimlerini bir araya getirerek tek başlarına başarabileceklerinden çok daha fazlasını başarabileceklerdir. Bell and Ritchie (1999) grup olarak meslektaşlarını yönlendirirken subject (baş) liderlerin aktif ve dinamik rol almaları gerektiğini böylece okul gelişimine katkıda bulunacaklarını ortaya koymaktadır. Dahası, Glatte (2003) eğer bu, deneyimden kaynaklanan vizyonların paylaşıldığı organik bir süreç ise uygulamaya konulan değişiklikten daha başarılı olunmasının muhtemel olduğunu öne sürmektedir. Bu, paylaşılmış liderliğin uygulandığı örgütleri "communities of practice" (uygulama toplulukları) olarak gören Wegner'in (1999) çalışmasıyla da uyum göstermektedir (akt. Hammersley-Fletcher, 2005).

Fears (2005), müdürlerin liderlik davranış modellerindeki farklılıkları müdürler, öğretmenler ve destek personelin bakış açılarına göre incelemiştir. Araştırmasını 10 yüksek başarı, 11 düşük başarı düzeyinde olan ilkokullarda gerçekleştirmiştir. Müdürlerin liderlik davranışını tanımlamak için, Bolman ve Deal tarafından geliştirilen

liderlik yönelim anketi kullanılmıştır. Yüksek başarı düzeyine sahip olan okullarda farklılıklarla karşılaşılmazken, düşük başarı düzeyindeki okullarda çeşitli sonuçlara rastlanmıştır. Başarısı düşük ve yüksek olan okullarda müdürlerin ve öğretmenlerin aritmetik ortalamaları daima destek personelininkinden daha yüksek bulunmuştur (akt. Şahin, 2006: 90).

Şu andaki okul geliştirme programlarının sınırlılıkları okul geliştirme çalışmalarının en etkili düzeyde sürdürülmesi gerektiğini göstermektedir. Gelecekteki politika değişikliklerinin, okulların gelişimi algılama ve destek ve yardım arama biçimlerini değiştirip değiştirmeyeceği ise net değildir. Bunu tahmin etmek zordur, fakat gelecekteki okul geliştirme çabalarının öncekilerden iki yönden farklılık göstereceğine dair trendler bulunmaktadır. İlk olarak programlar öğrenci performansı üzerinde etki bırakmak durumunda kalacaktır ve ikinci olarak da bu programlar farklı türdeki okulların ihtiyaçlarına cevap vermek durumunda olacaklardır. Neyin işe yaradığı ve en iyi uygulandığına dayanılarak aşağıda okulu geliştirme girişimi için yönergeler sunulmuştur:

- 1- Okul gelişimini teşvik için yol gösterici politikalar kullanmak
- 2- Sistematik program değerlendirmesi sağlamak
- 3- Uygun bir uygulama süresi oluşturma
- 4- Okul etkililiği araştırması yapma
- 5- Sınıfa tekrar değinme
- 6- Farklılaştırılmış geliştirme stratejileri temim etme (Haris, 2000).

3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması, verilerin analizi ve kullanılan istatistiksel işlemler üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2006). Yapılan bu çalışmada hazırlanmış olan Likert tipi anket yardımıyla katılımcıların görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, Kastamonu ili merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan okul yöneticilerinin, kurumlarındaki okul geliştirme çalışmalarına olan katkısının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin okul gelişimi kavramı hakkındaki bilgisinin yeterli düzeyde olmadığı çalışmanın amacına ulaşması açısından göz ardı edilmemiş, bu konuda gereken hassasiyet gösterilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2008-2009 eğitim öğretim yılı 2. dönemin de Kastamonu ili merkezine bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için, evrenin büyüklüğüne bağlı olarak örneklem büyüklüğünün ne olması gerektiğine ilişkin çeşitli kaynaklar bilgi vermektedir. Kastamonu ili Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan verilere göre, Kastamonu il merkezindeki ilköğretim okullarında 742 öğretmen görev yapmaktadır. Bu sayı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Kastamonu ili merkezinde bulunan 48 ilköğretim okulundan random (tesadüfi) yöntemi ile örnekleme temsil etmesi ve müdür

yetkili öğretmenlerin görev yaptığı okullarda dikkate alınarak 36 okul belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini temsil etmesi amacıyla 500 öğretmene anket uygulanmıştır.

Anket uygulama çalışması tamamlandığında, eksik ve hatalı doldurulan anketler çıkarılarak, 337 anket geçerli sayılmıştır. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular sayı ve yüzde olarak Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Kişisel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Değişkenler		n	%
Yaş	20-30 yaş	117	35
	31-40 yaş	115	34
	41-50 yaş	74	22
	51 yaş ve üzeri	31	9
	Toplam	337	100
Branş	Sınıf Öğrt.	169	50
	Branş Öğrt.	168	50
	Toplam	337	100
Kıdem	1-10 yıl	160	47
	11-20 yıl	97	29
	21-30 yıl	66	20
	31-40 yıl	14	4
	Toplam	337	100
Okuldaki hizmet süresi	1-5 yıl	247	73
	6-10 yıl	59	18
	11-15 yıl	16	5
	16-25 yıl	15	4
	Toplam	337	100
Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim aldınız mı?	Evet	108	32
	Hayır	229	68
	Toplam	337	100

Tablo 1’de belirtildiği üzere, örneklemede yer alan öğretmenlerin %35’inin 20-30 yaş aralığında, %50’sinin branş öğretmeni, %47’sinin 1-10 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip olduğu, %73’ünün 1-5 yıl aralığında bulunduğu okulda görev yaptığı, %68’inin ise okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almadığı görülmektedir. Ayrıca tablo 1’de dikkat çekici bir husus da öğretmenlerin yaklaşık $\frac{3}{4}$ ’ünün çalıştıkları okulda 1-5 yıl kıdeme sahip olmalarıdır. Bu durum bize araştırma

örneklemini oluşturan okul personelinin uzun süredir aynı okulda çalışmadıklarını göstermektedir.

3.3 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

İlköğretim okulu yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarını incelemek amacıyla bir anket kullanılması uygun görülmüştür. Araştırmaya ilişkin verilerin toplanmasında iki bölümden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Birinci bölümde araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin demografik değişkenlerini belirlemek amacıyla kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise ilköğretim okulu yöneticilerinin okul geliştirme çalışmalarına olan katkısını belirlemek amacıyla okul geliştirme anketine yer verilmiştir.

Ölçme aracının birinci bölümünü oluşturan kişisel bilgiler kısmında araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş, branş, mesleki kıdem, halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi, okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alıp almadıkları ve eğitim almışlar ise bu eğitimin hangi kurumdan alındığı değişkenleri bulunmaktadır.

Aracın ikinci bölümü için ise, yerli ve yabancı literatür taranıp, uzman görüşleri de alınarak ‘okul geliştirme anketi’ geliştirilmiştir. 52 maddelik Likert türü bir anket hazırlanarak ön uygulama yapılmıştır. Güvenirlik katsayısını hesaplama yolları değişkenlerin türüne, kaynağına, uygulama sayısına göre farklılık gösterir. Hesaplama yolunun farklılığı, güvenilirlik katsayısının yorumsal anlamını da değiştirir. Güvenilirlik, ölçme sonuçlarına karışan hata miktarının bilgisini verir. Güvenirlilik, 0 (sıfır) ile (+1) arasında değerler alır. Güvenirliliğin (+1)’e yakın değerler alması istendiktir. Güvenirlik katsayısının 0,70 den yukarı olması istenen bir sonuçtur (Karasar, 2006). Ölçme aracının her bir maddesi 1 ila 5 arasında likert tipi ölçeklendiğinden güvenilirliğe Cronbach alfa formülü kullanılarak bakılmıştır. Cronbach Alfa (α) Güvenirliğinin, iç tutarlık anlamında bir güvenilirlik anlamı vardır. Çoklu puanlanan maddelerden oluşan ölçme araçlarında kullanılır. 50 kişiye yapılan pilot uygulama sonucunda 52 maddelik “okul geliştirme anketi” nin alfa güvenirlik katsayısına ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Okul Geliştirme Anketinin Güvenirlik Katsayısı

Alt Boyutlar	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Okul Yönetiminin Liderliği (1. boyut)	13	0.94
Fiziksel Kaynakların Yönetimi (2. boyut)	7	0.85
İnsan Kaynaklarının Yönetimi (3.boyut)	16	0.96
Bilgi ve Teknolojik Ekipmanların Yönetimi (4. boyut)	6	0.90
Çevre ve Toplum İlişkileri (5. boyut)	10	0.92
Anketin Tamamı	52	0.97

52 maddelik “okul geliştirme anketi” nin alfa güvenirlik katsayısı 0.97 bulunmuştur. Anket ilköğretim okulu yöneticilerinin okullarını geliştirmeye yönelik çalışmalarını incelemek amacıyla 5’li likert tipinde hazırlanan 52 maddeden oluşmaktadır. Ankette verilen cevaplar “kesinlikle katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, biraz katılıyorum 3, katılıyorum 4 ve tamamen katılıyorum 5 puan” olacak şekilde puanlanmıştır. Hazırlanan anket, 50 öğretmene uygulanarak bir pilot uygulama yapılmıştır. Madde geçerlilikleri, madde toplam korelasyonu istatistiği ile incelenmiştir. Uygulama sonucuna göre anket maddelerinin madde-toplam korelasyonları (madde ayırıcılık katsayıları) değerlendirilmiştir. Madde ayırıcılığı 0.20 değerinden düşük çıkan maddeler için kalitesi düşük madde yorumu yapılır ve 0.20’den az değerlere sahip maddeler bir sonraki uygulama için ankete alınmaz. Madde ayırt etme gücü indeksi 0,21 ile 0,30 arasında ise madde bir sonraki uygulama için gözden geçirilir ve gerekli düzeltmeler yapılır. Ayırt etme gücünün 0.31 ve daha yüksek olduğu maddeler içinse ayırt etme gücü yüksek, kaliteli bir madde yorumu yapılır. Anketi oluşturan tüm maddelerin madde toplam korelasyonlarının 0,30 değerinden yüksek olduğu gözlenmiştir. Madde geçerliklerine ilişkin sonuçlar Tablo 3’ de gösterilmiştir.

Tablo 3: Okul Geliştirme Anketinin Madde Toplam Korelasyonları

Alt Boyutlar	Madde No	Madde- Toplam Korelasyonu
Okul Yönetiminin Liderliği	m1	0.65
	m2	0.75
	m3	0.71
	m4	0.73
	m5	0.66
	m6	0.73
	m7	0.59
	m8	0.64
	m9	0.67
	m10	0.70
	m11	0.69
	m12	0.61
	m13	0.76
Fiziksel Kaynakların Yönetimi	m14	0.50
	m15	0.49
	m16	0.64
	m17	0.53
	m18	0.55
	m19	0.68
	m20	0.56
İnsan Kaynaklarının Yönetimi	m21	0.66
	m22	0.59
	m23	0.65
	m24	0.72
	m25	0.78
	m26	0.72
	m27	0.77
	m28	0.68
	m29	0.52

	m30	0.78
	m31	0.73
	m32	0.71
	m33	0.68
	m34	0.61
	m35	0.69
	m36	0.68
Bilgi ve Teknolojik Ekipmanların Yönetimi	m37	0.75
	m38	0.67
	m39	0.67
	m40	0.66
	m41	0.67
	m42	0.66
Çevre ve Toplum İlişkileri	m43	0.66
	m44	0.71
	m45	0.64
	m46	0.70
	m47	0.80
	m48	0.74
	m49	0.77
	m50	0.46
	m51	0.71
	m52	0.70

Madde-toplam korelasyonu bakımından 0.30 un altında kalan madde olmadığı için anketten hiçbir madde çıkarılmamış ve kalan bu 52 maddenin pilot uygulama güvenilirliği 0.97 hesaplanmıştır. Dolayısıyla araştırmada güvenilirliği 0.97 olan oldukça yüksek bir güvenilirliğe sahip 52 maddelik bir anket kullanılmıştır.

Ölçme aracının geçerliği için 50 kişilik gruba uygulanan pilot uygulama sonucunda Varimax yöntemiyle faktör analizi yapılmış ve bulguları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Okul Geliştirme Anketinin Faktör Analizi

Faktör	Öz değerler			Varimax döndürme sonucu Faktör yüklerinin kareleri toplamı		
	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %	Toplam	Açıklanan Varyans %	Birikimli Varyans %
1	23.82	45.81	45.81	9.22	17.74	17.74
2	3.13	6.01	51.82	6.03	11.59	29.33
3	1.99	3.82	55.64	5.56	10.68	40.02
4	1.71	3.28	58.92	5.13	9.87	49.88
5	1.59	3.05	61.97	3.99	7.68	57.56
6	1.15	2.22	64.19	3.24	6.23	63.79
7	1.10	2.12	66.30	1.38	2.51	66.30
8	0.99	1.90	68.20			
9	0.93	1.80	70.00			
10	0.87	1.68	71.68			
11	0.80	1.54	73.22			
12	0.72	1.38	74.60			
13	0.70	1.35	75.95			
14	0.69	1.33	77.28			
15	0.67	1.28	78.56			
16	0.60	1.16	79.72			
17	0.57	1.10	80.82			
18	0.56	1.07	81.89			
19	0.52	1.01	82.90			
20	0.51	0.98	83.87			
21	0.47	0.92	84.79			
22	0.47	0.90	85.69			
23	0.46	0.88	86.56			
24	0.43	0.82	87.39			

25	0.39	0.75	88.13			
26	0.38	0.73	88.86			
27	0.36	0.68	89.54			
28	0.35	0.67	90.21			
29	0.33	0.63	90.84			
30	0.33	0.62	91.47			
31	0.31	0.59	92.06			
32	0.30	0.57	92.63			
33	0.28	0.55	93.17			
34	0.28	0.53	93.71			
35	0.27	0.51	94.22			
36	0.26	0.49	94.79			
37	0.26	0.49	95.20			
38	0.23	0.45	95.65			
39	0.22	0.43	96.08			
40	0.22	0.42	96.50			
41	0.21	0.41	96.91			
42	0.20	0.39	97.30			
43	0.18	0.35	97.65			
44	0.18	0.34	97.99			
45	0.17	0.32	98.31			
46	0.15	0.30	98.60			
47	0.15	0.29	98.89			
48	0.14	0.26	99.15			
49	0.13	0.25	99.40			
50	0.12	0.23	99.63			
51	0.11	0.22	99.85			
52	0.08	0.15	100.00			

Açıklanan toplam varyans incelendiğinde 52 madde için uygulama verilerine göre maddelerin 7 faktör altında toplandığı ve 7 faktörlü ölçme aracı ile ölçülen özelliğin %66'sının açıklandığı söylenebilir. Ankette bulunan alt boyutlardan fiziksel kaynakların yönetimi ve bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi alt boyutları

birleştirilmiştir. Faktör Analizi sonucunda faktörlere düşen maddelerin döndürülmüş faktör yük değerleri Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5: Okul Geliştirme Anketinin Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri

Madde Sayısı	Faktörler						
	1	2	3	4	5	6	7
m4	0.75	0.26	0.15	0.16	0.19	0.12	-0.03
m10	0.74	0.13	0.19	0.14	0.09	0.24	0.14
m5	0.73	0.09	0.21	0.22	0.08	0.13	0.03
m11	0.72	0.17	0.20	0.26	0.14	0.03	0.11
m6	0.71	0.05	0.28	0.23	0.21	0.16	0.07
m9	0.71	0.18	0.20	0.14	0.9	0.14	0.19
m1	0.70	0.25	0.17	0.21	-0.02	0.13	-0.01
m2	0.70	0.24	0.21	0.28	0.14	0.09	0.01
m7	0.66	0.38	0.01	0.10	0.06	0.01	0.43
m3	0.65	0.25	0.35	0.19	0.09	0.02	-0.01
m13	0.65	0.24	0.19	0.31	0.22	0.16	0.04
m12	0.61	0.12	0.11	0.16	0.20	0.22	0.03
m21	0.44	0.19	0.16	0.37	0.31	0.16	-0.08
m39	0.21	0.75	0.17	0.06	0.30	0.21	-0.04
m40	0.18	0.68	0.25	0.18	0.21	0.10	0.20
m41	0.19	0.65	0.15	0.24	0.23	0.22	0.08
m36	0.40	0.64	0.11	0.30	0.07	0.08	0.05
m38	0.22	0.63	0.27	-0.00	0.35	0.24	-0.07
m42	0.28	0.60	0.27	0.18	0.17	0.08	0.13
m52	0.25	0.57	0.51	0.02	0.13	0.17	-0.10
m37	0.31	0.53	0.23	0.35	0.16	0.14	0.19
m31	0.33	0.45	0.17	0.44	0.10	0.33	-0.04
m46	0.20	0.23	0.73	0.16	0.25	0.12	-0.04
m48	0.30	0.23	0.70	0.21	0.15	0.16	-0.01
m51	0.22	0.36	0.68	0.11	0.28	0.10	-0.05
m50	0.11	-0.03	0.62	0.21	0.14	0.06	0.22

m47	0.41	0.36	0.62	0.18	0.13	0.15	-0.01
m49	0.29	0.33	0.61	0.21	0.17	0.27	0.08
m45	0.29	0.11	0.60	0.18	0.17	0.18	0.06
m44	0.29	0.27	0.55	0.12	0.15	0.42	0.02
m23	0.32	-0.03	0.31	0.66	0.21	0.15	-0.01
m26	0.34	0.25	0.25	0.65	0.08	0.18	0.09
m24	0.47	0.20	0.19	0.63	0.10	0.09	0.05
m22	0.16	0.02	0.35	0.62	0.24	0.16	0.17
m27	0.45	0.38	0.20	0.58	0.08	0.16	0.04
m28	0.43	0.24	0.15	0.56	0.13	0.14	-0.08
m25	0.50	0.27	0.19	0.55	0.15	0.20	0.02
m30	0.47	0.40	0.13	0.53	0.14	0.17	0.04
m29	0.25	0.43	-0.11	0.40	0.07	0.26	-0.04
m32	0.29	0.29	0.23	0.42	0.23	0.35	0.10
m14	0.13	0.14	0.15	0.07	0.83	0.02	0.02
m15	0.12	0.09	0.22	0.16	0.73	-0.05	0.15
m20	0.09	0.26	0.14	0.11	0.65	0.31	-0.03
m16	0.32	0.27	0.26	0.07	0.58	0.18	-0.12
m19	0.21	0.34	0.28	0.24	0.55	0.16	-0.12
m18	0.11	0.23	0.12	0.17	0.50	0.37	0.21
m17	0.13	0.30	0.15	0.21	0.35	0.27	0.09
m34	0.20	0.26	0.15	0.19	0.14	0.74	-0.01
m35	0.23	0.26	0.27	0.29	0.13	0.65	0.07
m33	0.30	0.06	0.39	0.30	0.15	0.57	0.01
m43	0.24	0.33	0.33	0.18	0.20	0.49	0.01
m8	0.22	0.10	0.09	0.04	0.05	0.05	0.83

Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması madde seçimi için iyi bir ölçüdür. Görüldüğü gibi tüm maddelerin faktör yük değerleri yüksek bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılacak anketi Kastamonu ilindeki okullarda uygulayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı, Kastamonu İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Müdürlüğü'ne başvurulmuş ve bu doğrultuda 30.04.2009 tarihli 7917 sayılı valilik oluru alınarak ilköğretim okullarında anket uygulanmaya başlanmıştır (Ek 2). Anketin uygulanması aşamasında, anketler okullara araştırmacı tarafından bizzat gidilerek dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra anketler uygulanmıştır. Uygulama sonucunda toplamda 337 anket numaralandırılarak değerlendirmeye alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenler tarafından doldurulan anketler incelenmiş ve bu veriler kodlanarak SPSS 15.0 (The Statistical Packet for Social Scieces) paket programına işlenmiş daha sonra da bilgisayarda verilerin istatiksel işlemleri yapılmıştır.

Verilerin güvenilirlik ve faktör analizinin yapılması sonrasında birbiriyle ilişkili sorular faktörler altında gruplandırılmıştır. Anketlerin iç tutarlılık düzeyleri güvenilirlik analizi ile belirlenmiştir. Branş ve okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alıp almama değişkenleri ile ilgili yapılan karşılaştırmalarda t-testi; ikiden fazla alt kategorisi olan yaş, mesleki kıdem, halen görev yapılan okuldaki hizmet süresi ve okul geliştirme çalışmaları hakkında hangi kurumdan eğitim alındığı değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi olarak .05 değeri ölçüt alınmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde kişisel bilgilere ait bulgular ile araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, tablo ve açıklamalarıyla birlikte verilerek bunlara dayalı yorumlar yapılmıştır.

4.1. Öğretmenlerin yaşlarına göre okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına katkısına ilişkin görüşlerine ait bulgu ve yorumlar.

Araştırmanın alt problemleri, araştırmanın örneklemini temsil ettiği varsayılan öğretmenlerin yaş değişkenlerine göre incelenmiştir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre okul yönetiminin liderliği, okullarındaki fiziksel kaynakların, insan kaynaklarının, bilgi ve teknolojik ekipmanlarının yönetimi ve çevre toplum ilişkilerine okul yönetiminin katkısına ilişkin görüşlerinin ortalama istatistikleri Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri

Yaş		N	Ortalama	Std. Sapma
Liderlik	20-30 yaş	117	4.02	0.71
	31-40 yaş	115	4.07	0.66
	41-50 yaş	74	4.15	0.71
	51 yaş ve üzeri	31	4.22	0.77
	Toplam	337	4.09	0.70
Fiziksel kaynakların yönetimi	20-30 yaş	117	3.42	0.81
	31-40 yaş	115	3.63	0.76
	41-50 yaş	74	3.62	0.86
	51 yaş ve üzeri	31	4.00	0.81
	Toplam	337	3.59	0.82
İnsan kaynaklarının yönetimi	20-30 yaş	117	3.71	0.67
	31-40 yaş	115	3.94	0.67
	41-50 yaş	74	3.90	0.81
	51 yaş ve üzeri	31	4.05	0.73
	Toplam	337	3.86	0.71
Bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi	20-30 yaş	117	3.74	0.86
	31-40 yaş	115	4.01	0.74
	41-50 yaş	74	4.03	0.79
	51 yaş ve üzeri	31	4.34	0.61
	Toplam	337	3.95	0.80
Çevre ve toplum ilişkileri	20-30 yaş	117	3.45	0.81
	31-40 yaş	115	3.79	0.82
	41-50 yaş	74	3.87	0.86
	51 yaş ve üzeri	31	4.06	0.68
	Toplam	337	3.71	0.84

51 yaş ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ($\bar{X}=4.22$, $S=0.77$), fiziksel kaynakların yönetimine ($\bar{X}=4.00$, $S=0.81$), insan kaynaklarının yönetimine ($\bar{X}=4.05$, $S=0.73$), bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimine ($\bar{X}=4.34$, $S=0.61$) ve çevre toplum ilişkilerine ($\bar{X}=4.06$, $S=0.68$) ilişkin görüşleri, daha genç öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin ortalama değerlerin ($\bar{X}=3.42$) ve ($\bar{X}=4.34$) arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerler incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak öğretmenlerin yaşlarına göre okul yönetiminin liderliği, okullarındaki fiziksel kaynakların, insan kaynaklarının, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi ve çevre toplum ilişkilerine okul yönetiminin katkısına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p
Liderlik	Gruplar arası	1.39	3	0.46	0.95	0.42
	Gruplar içi	163.01	333	0.49		
	Toplam	164.40	336			
Fiziksel kaynakların yönetimi	Gruplar arası	8.87	3	2.96	4.55	*0.00
	Gruplar içi	216.58	333	0.65		
	Toplam	225.45	336			
İnsan kaynaklarının yönetimi	Gruplar arası	4.32	3	1.44	2.89	*0.04
	Gruplar içi	165.73	333	0.50		
	Toplam	170.04	336			
Bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi	Gruplar arası	10.79	3	3.60	5.87	*0.00
	Gruplar içi	204.16	333	0.61		
	Toplam	214.96	336			
Çevre ve toplum ilişkileri	Gruplar arası	14.566	3	4.86	7.30	*0.00
	Gruplar içi	221.366	333	0.67		
	Toplam	235.933	336			

*p<0.05

Varyans analizine göre öğretmenlerin yaşları ile okul yönetiminin liderliği hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$). Ancak öğretmenlerin yaşlarına göre okullarındaki fiziksel kaynakların, insan kaynaklarının, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi ve çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur($p<0.05$). Bulunan bu fark öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yönetiminin etkililiği konusunda; fiziksel kaynakların, insan kaynaklarının, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetiminde ve çevre toplum ilişkilerinde farklı bakış açılarına sahip olduklarını gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin, fiziksel kaynakların ve bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetiminde okul yönetiminin yeterliliği açısından yaş değişkenine göre farklı düşüncelere sahip olmalarının nedeni; bu tür maddi imkanların etkili olduğu alanlarda ileri yaşlardaki

öğretmenlerin okul yönetiminin etkinliğinin sınırlandığını görüşüne sahip oldukları, genç yaşlardaki öğretmenlerin ise maddi kaynakların yönetimi açısından okul yönetimini daha girişken tavırlar sergilemeleri gerektiğini düşündükleri söylenebilir. İnsan kaynaklarının yönetimi ve çevre toplum ilişkilerinde ise ileri yaşlardaki öğretmenlerin okul yönetiminin çalışmaları hakkında tutumlarının olumlu yönde olmasının nedeni, yaşlarının verdiği yıpranma neticesinde bu alanlardaki çalışmalardan beklentilerinin düşük olması olabilir. Genç yaşlardaki öğretmenlerin ise, meslekteki yıpranma oranlarının düşük olması, idealist bir yaklaşıma sahip olmaları ve enerji dolu yapıları nedenleriyle, okul yönetiminin bu alanlardaki çalışmalarını yetersiz gördükleri söylenebilir. Ancak öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yönetiminin liderliğine bakış açılarının değişmediği söylenebilir. Bu sonucun sebebi, genç yaşlardaki öğretmenlerin lider okul yöneticisinin hangi özelliklerinin olduğu bilgisine sahip olmamaları, ileri yaşlardaki öğretmenlerin ise emeklilik süreleri yaklaştığı için yöneticiyi olduğu gibi kabullenme stratejisini benimsemeleri olabilir.

Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan, okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından değerlendirildiği çalışma sonuçlarına göre, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin görüşlerinde ise anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Meydana gelen bu farklılaşmanın en önemli nedenlerinden biri, ileri yaşlardaki öğretmenlerin eğitim öğretim kurumlarında uzun süre çalışmaları sebebiyle sistemi olduğu gibi anlama ve kabullenme eğiliminden kaynaklandığıdır. Genç öğretmenlerin ise güncel bilgi donanımına sahip olmaları ve idealist tavırlar sergilemeleri sisteme girme aşamasında bu tür farklılaşmalara neden olabilir.

4.2. Öğretmenlerin branşlarına göre okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına katkısına ilişkin görüşlerine ait bulgu ve yorumlar.

Araştırmanın alt problemleri, araştırmanın örneklemini temsil ettiği varsayılan öğretmenlerin branş değişkenlerine göre fark gösterip göstermediği bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. T testi sonucunda bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Branşlarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri

Alt Boyutlar	Branş	N	Ortalama	Std. sapma	t	Sd	p
Liderlik	Sınıf Öğrt.	169	4.11	0.72	0.58	335	0.71
	Branş Öğrt.	168	4.06	0.68		333.68	
Fiziksel kaynakların yönetimi	Sınıf Öğrt.	169	3.68	0.84	2.05	335	0.32
	Branş Öğrt.	168	3.50	0.79		333.79	
İnsan kaynaklarının yönetimi	Sınıf Öğrt.	169	3.87	0.74	0.27	335	0.46
	Branş Öğrt.	168	3.85	0.69		333.62	
Bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi	Sınıf Öğrt.	169	3.99	0.82	0.80	335	0.76
	Branş Öğrt.	168	3.92	0.78		334.55	
Çevre ve toplum ilişkileri	Sınıf Öğrt.	169	3.79	0.84	1.70	335	0.93
	Branş Öğrt.	168	3.63	0.83		334.98	

*p<0.05

İlköğretim okullarında sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=4.11$, $S=0.72$), branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=4.06$, $S=0.68$) göre çok az bir farkla daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak, sınıf öğretmenlerinin okul yönetiminin liderliğine ilişkin görüşleri ile branş öğretmenlerinin okul yönetiminin liderliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

Cemaloğlu (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçları da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin branşlarına göre okul yöneticilerinin liderlik stillerinin incelendiği araştırma da öğretmenlerin okul yöneticilerinin liderlik stillerine ilişkin algılarının hangi branştan olurlarsa olsun değişmediği sonucuna

ulaşılmıştır. Branşın bu konuda belirleyici olmamasının nedeninin ise eğitim kurumlarında homojen bir yapının var olduğu inancıdır.

Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin okullarındaki fiziksel kaynakların yönetimine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.68$, $S=0.84$), branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=3.50$, $S=0.79$) göre çok az bir farkla daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak, sınıf öğretmenlerinin okullarındaki fiziksel kaynakların yönetimine ilişkin görüşleri ile branş öğretmenlerinin okullarındaki fiziksel kaynakların yönetimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla okulda geçirdikleri süre daha fazladır. Okulun ısıtma, havalandırma, temizlik, ortak kullanılan alanların bakım ve onarımı ile ilgili yaşanan sorunlar yada olumlu gelişmeler sınıf öğretmenlerini daha çok etkilemektedir. Bu durum, sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin okullarındaki fiziksel kaynakların yönetimine ilişkin görüşlerinin, branş öğretmenlerinin görüşlerine göre çok az bir farkla daha olumlu olmasının nedeni olabilir. Fakat sınıf ve branş öğretmenlerinin okul yönetiminin, fiziksel kaynakların yönetimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının sebebi ise, okul yönetiminin fiziksel kaynakları genel anlamdaki ihtiyaçları karşılayabilecek niteliğe getirmesinin olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin okullarındaki insan kaynaklarının yönetimine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.87$, $S=0.74$), branş öğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=3.85$, $S=0.69$) göre daha olumludur. Ancak istatistiksel olarak, sınıf öğretmenlerinin okullarındaki insan kaynaklarının yönetimine ilişkin görüşleri ile branş öğretmenlerinin insan kaynaklarının yönetimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Çalık ve Şehitoğlu (2006)'nın okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri adlı çalışmasında, öğretmenlerin branş değişkenine göre görüşlerinde, okul yönetiminin insan kaynakları yönetimi çalışmalarında etkililiği konusunda herhangi bir farklı bakış açısına sahip olmadıkları

sonucuna ulaşılmıştır. Branş değişkenine göre öğretmenlerin insan kaynakları yönetimi alanında okul yönetiminden farklı beklentilere sahip olmadıkları söylenebilir. Okul ortamında saygı, dürüstlük, güvenirlik, iş ahlakı, anlayış, sevgi ve sabır gibi değerlere önem verilmesinin sınıf ve branş ğretmenlerinin ortak görüşü olduğu düşünülebilir.

Sınıf ğretmenlerinin bilgi ve teknolojik ekipmanların kullanımına ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.99$, $S=0.82$), branş ğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=3.92$, $S=0.78$) göre çok az bir farkla daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak, sınıf ğretmenlerinin bilgi ve teknolojik ekipmanların kullanımına ilişkin görüşleri ile branş ğretmenlerinin bilgi ve teknolojik ekipmanların kullanımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$). Branş ğretmenleri tek bir branş dersi verdikleri halde, sınıf öğretmenleri pek çok farklı branş dersleri vermektedir. Sınıf ğretmeninin kullandığı materyalde her derse göre çeşitlilik gösterdiği için materyal kullanımına duyulan ihtiyaç branş öğretmenine göre daha fazladır. Bu durum, sınıf ğretmenlerinin bilgi ve teknolojik ekipmanların kullanımına ilişkin görüşlerinin, branş ğretmenlerinin görüşlerinden çok az bir farkla daha olumlu olmasının nedeni olabilir. Ancak sınıf ve branş ğretmenlerinin okul yönetimi için, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi açısından olumlu görüşe sahip oldukları ifade edilebilir.

Sınıf ğretmenlerinin evre ve toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri ($\bar{X}=3.79$, $S=0.84$), branş ğretmenlerinin görüşlerine ($\bar{X}=3.63$, $S=0.83$) göre daha olumludur. Ancak istatistiksel olarak, sınıf ğretmenlerinin evre ve toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri ile branş ğretmenlerinin evre ve toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$). Sınıf ğretmenlerinin beş yıl boyunca aynı sınıfı okutmaları, branş ğretmenlerinin ise her yıl farklı sınıfı okutmaları veli-evre-toplum ilişkilerine bakış açılarında farklılığa neden olabilir. Bu durum, sınıf ğretmenlerinin evre toplum ilişkilerine ilişkin görüşlerinin, branş ğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumlu olmasının nedeni olabilir. Fakat, sınıf yada branş ğretmenlerinin okul yönetiminin evre toplum ilişkileri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının nedeninin, bu çalışmada örneklem olarak seçilen okullarda sağlıklı bir okul-evre-toplum ilişkisinin hakim olduğu söylenebilir.

4.3. Öğretmenlerin kıdemlerine göre okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına katkısına ilişkin görüşlerine ait bulgu ve yorumlar.

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre alt boyutlara ilişkin görüşlerinin ortalama istatistikleri Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri

Kıdem		N	Ortalama	Std. Sapma
Liderlik	1-10 yıl	160	4.04	0.73
	11-20 yıl	97	4.08	0.61
	21-30 yıl	66	4.20	0.73
	31-40 yıl	14	4.09	0.78
	Toplam	337	4.09	0.70
Fiziksel kaynakların yönetimi	1-10 yıl	160	3.51	0.84
	11-20 yıl	97	3.50	0.80
	21-30 yıl	66	3.89	0.70
	31-40 yıl	14	3.76	0.95
	Toplam	337	3.59	0.82
İnsan kaynaklarının yönetimi	1-10 yıl	160	3.80	0.70
	11-20 yıl	97	3.87	0.69
	21-30 yıl	66	4.02	0.72
	31-40 yıl	14	3.79	0.84
	Toplam	337	3.86	0.71
Bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi	1-10 yıl	160	3.83	0.86
	11-20 yıl	97	3.97	0.73
	21-30 yıl	66	4.21	0.70
	31-40 yıl	14	4.04	0.78
	Toplam	337	3.95	0.80
Çevre ve toplum ilişkileri	1-10 yıl	160	3.54	0.86
	11-20 yıl	97	3.79	0.81
	21-30 yıl	66	3.98	0.76
	31-40 yıl	14	3.85	0.82
	Toplam	337	3.71	0.84

Kıdemi 21-30 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ($\bar{X}=4.20$, $S=0.73$), fiziksel kaynakları kullanmaya ($\bar{X}=3.89$, $S=0.70$), insan

kaynaklarının yönetimine ($\bar{X}=4.02$, $S=0.72$), bilgi ve teknolojik ekipmanların kullanımına ($\bar{X}=4.21$, $S=0.70$), ve çevre toplum ilişkilerine ($\bar{X}=3.98$, $S=0.76$) ilişkin görüşleri, farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin ortalama değerlerin ($\bar{X}=3.50$) ve ($\bar{X}=4.21$) arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerler incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak öğretmenlerin kıdemlerine göre okul yönetiminin liderliği, okullarındaki fiziksel kaynakların, insan kaynaklarının, bilgi ve teknolojik ekipmanlarının yönetimi ve çevre toplum ilişkilerine okul yönetiminin katkısına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Alt Boyutlara İlişkin Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p
Liderlik	Gruplar arası	1.23	3	0.41	0.83	0.48
	Gruplar içi	163.17	333	0.49		
	Toplam	164.40	336			
Fiziksel kaynakların yönetimi	Gruplar arası	8.09	3	2.70	4.13	*0.01
	Gruplar içi	217.36	333	0.65		
	Toplam	225.45	336			
İnsan kaynaklarının yönetimi	Gruplar arası	2.50	3	0.84	1.66	0.18
	Gruplar içi	167.54	333	0.50		
	Toplam	170.04	336			
Bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi	Gruplar arası	7.01	3	2.34	3.74	*0.01
	Gruplar içi	207.95	333	0.62		
	Toplam	214.96	336			
Çevre ve toplum ilişkileri	Gruplar arası	9.97	3	3.32	4.90	*0.00
	Gruplar içi	225.96	333	0.68		
	Toplam	235.93	336			

*p<0.05

Varyans analizine göre öğretmenlerin kıdemleri ile okul yönetiminin liderliği ve insan kaynaklarının yönetimi hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak öğretmenlerin kıdemlerine göre okullarındaki fiziksel kaynakların, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi ve çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu fark, öğretmenlerin kıdemlerine göre okul yönetiminin etkililiği konusunda; fiziksel kaynakların, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetiminde ve çevre toplum ilişkilerinde farklı bakış açılarına sahip olduğunu gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin kıdem süreleri değiştikçe okul yönetiminin liderliği ve okulundaki insan kaynaklarının yönetimi konusunda farklı düşüncelere sahip olunmadığı söylenebilir.

Cemaloğlu (2007)'nin çalışmasına göre ise kıdemi fazla olan öğretmenlerin kıdemi az olan öğretmenlere oranla okul yöneticilerinin liderlik alt boyutlarını daha fazla gerçekleştirdiği görüşündedir. Genç yaştaki kıdemi az olan öğretmenlerin ekstra çaba, etkililik ve doyum puanlarının düşük olmasının, okul yöneticilerinin mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerden tam verimli bir şekilde yararlanamadıklarını gösterdiği ifade edilmektedir. Bu çalışmada ise kıdem değişkenine göre öğretmenlerin okul yönetiminin liderliği konusunda farklı görüşlere sahip olmadıkları görülmüştür. Bu sonucun nedeni, mesleki kıdemi az olan öğretmenler için liderlik konusundaki bilgilerinin yetersiz olması veya adaptasyon sürecinde iyi gözlem yapamamaları, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler için ise değişime karşı ilgisiz olmaları veya yöneticilerini olduğu gibi kabullenme istekleri olabilir.

Çalık ve Şehitoğlu (2006)'nın çalışmasında ise, öğretmenlerin okul yöneticilerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerindeki yeterliliklerine ilişkin yetiştirme ve geliştirme boyutlarında öğretmenlerin kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Bulunan bu farkın nedeninin mesleki kıdem yükseldikçe okul yöneticilerinin insan kaynaklarını yetiştirme ve geliştirmedeki etkililiklerine ilişkin öğretmen algılarının olumlu yönde arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. Bütünleştirme ve değerlendirme boyutlarında elde edilen sonuçlarda ise öğretmenlerin mesleki kıdemi ile okul yönetiminin insan kaynakları yönetimi işlevlerindeki yeterliliklerine ilişkin anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu çalışmada ise, kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, okul yönetiminin insan kaynaklarının yönetimine ilişkin farklı görüşlere sahip

olmadıkları görülmüştür. Bu sonucun nedeninin, okul yönetiminin öğretmenlere karşı olan tutumlarının kıdemlerine göre farklılık göstermediği olabilir.

Okul yönetiminin, fiziksel kaynakların yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Kıdemi 21-30 yıl arasında olan öğretmenlerin görüşleri farklı kıdemlere sahip olan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmasının nedeni, mesleki tecrübeleri neticesinde öğrenciler ve öğretmenler için fiziksel kaynakların en faydalı biçimde kullanıldığını düşündükleri söylenebilir. Kıdemi daha az olan öğretmenlerin ise, idealist yaklaşımları, beklentilerinin yüksek olması ve mesleki tecrübelerinin az olması sebebiyle okul yönetimini fiziksel kaynakların kullanımı açısından yetersiz gördüğü şeklinde algılanabilir.

Şeker, Yener ve Özkaya (tarihsiz)' nın Konya merkezindeki ilköğretim okullarında fen bilgisi derslerinin verilmesinde teknolojik olanaklardan yararlanma düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmalarında ise, 21 yıl ve daha uzun süredir görevde olan öğretmenlerin farklı kıdemlere sahip öğretmenlere oranla, önemli ölçüde daha fazla video kullandığı belirlenmiştir. Yapılan çalışma da ulaşılan sonuç, bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. İlerleyen yaşlarda teknolojik ekipmanın kullanımının artmasının nedenleri arasında, eğitim faaliyetlerine görsellik katarak öğretimde verimliliği artırmanın hedeflendiği söylenebilir.

Çevre ve toplum ilişkilerine okul yönetiminin etkisi konusunda, 21-30 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşü farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek bulunmuştur ve farklı kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Yirmi yıl otuz yıl gibi uzun süreler görev yapmış öğretmenlerin, mesleki tecrübelerinin yardımıyla okul-çevre ilişkisinin öneminde daha hassas oldukları ve bu yüzden okul yönetiminin bu yöndeki çalışmalarını daha objektif değerlendirdikleri düşünülebilir.

4.4. Öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına katkısına ilişkin görüşlerine ait bulgu ve yorumlar.

Öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri değişkenine göre alt boyutlara ilişkin görüşlerinin ortalama istatistikleri Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11: Öğretmenlerin Halen Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri

Okuldaki Hizmet Süresi		N	Ortalama	Std. Sapma
Liderlik	1-5 yıl	247	4.08	0.69
	6-10 yıl	59	4.10	0.71
	11-15 yıl	16	4.23	0.58
	16-25 yıl	15	4.03	0.99
	Toplam	337	4.09	0.70
Fiziksel kaynakların yönetimi	1-5 yıl	247	3.56	0.81
	6-10 yıl	59	3.70	0.85
	11-15 yıl	16	3.92	0.79
	16-25 yıl	15	3.46	0.89
	Toplam	337	3.59	0.82
İnsan kaynaklarının yönetimi	1-5 yıl	247	3.85	0.69
	6-10 yıl	59	3.92	0.76
	11-15 yıl	16	3.98	0.66
	16-25 yıl	15	3.74	0.91
	Toplam	337	3.86	0.71
Bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi	1-5 yıl	247	3.91	0.79
	6-10 yıl	59	4.08	0.80
	11-15 yıl	16	4.20	0.79
	16-25 yıl	15	3.94	0.89
	Toplam	337	3.95	0.80
Çevre ve toplum ilişkileri	1-5 yıl	247	3.67	0.83
	6-10 yıl	59	3.78	0.86
	11-15 yıl	16	4.09	0.70
	16-25 yıl	15	3.68	1.02
	Toplam	337	3.71	0.84

Halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ($\bar{X}=4.23$, $S=0.58$), fiziksel kaynakların kullanımına ($\bar{X}=3.92$, $S=0.79$), insan kaynaklarının yönetimine ($\bar{X}=3.98$, $S=0.66$), bilgi ve teknolojik ekipmanların kullanımına ($\bar{X}=4.20$, $S=0.79$) ve çevre toplum ilişkilerine ($\bar{X}=4.09$, $S=0.70$) ilişkin görüşleri, farklı sürelerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin ortalama değerlerin ($\bar{X}=3.46$) ve ($\bar{X}=4.23$) arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerler incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre okul yönetiminin liderliği, okullarındaki fiziksel kaynakların, insan kaynaklarının, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi ve çevre toplum ilişkilerine okul yönetiminin katkısına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12: Öğretmenlerin Halen Görev Yaptıkları Okuldaki Hizmet Sürelerine Göre Alt Boyutlara İlişkin Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p
Liderlik	Gruplar arası	0.39	3	0.13	0.26	0.85
	Gruplar içi	164.01	333	0.50		
	Toplam	164.40	336			
Fiziksel kaynakların yönetimi	Gruplar arası	3.01	3	1.00	1.50	0.21
	Gruplar içi	222.44	333	0.67		
	Toplam	225.45	336			
İnsan kaynaklarının yönetimi	Gruplar arası	0.74	3	0.25	0.48	0.69
	Gruplar içi	169.30	333	0.51		
	Toplam	170.04	336			
Bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi	Gruplar arası	2.44	3	0.81	1.27	0.28
	Gruplar içi	212.51	333	0.64		
	Toplam	214.96	336			
Çevre ve toplum ilişkileri	Gruplar arası	2.91	3	0.97	1.39	0.25
	Gruplar içi	233.02	333	0.70		
	Toplam	235.93	336			

*p<0.05

Varyans analizine göre öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süreleri ile okul yönetiminin liderliği, fiziksel kaynakların, insan kaynaklarının, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi ve çevre toplum ilişkileri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu istatistiksel veriye göre, öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki hizmet sürelerine göre okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına ilişkin etkililiği konusunda farklı bakış açılarına sahip olmadıkları söylenebilir.

Okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarında etkililiği konusunda, öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl arasında olanların görüşleri, diğer öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeninin, uzun yıllar aynı okulda görev yapan öğretmenlerin okullarını benimsemeleri, okul yönetimi ile kurdukları samimi ilişki ve okulları ile ilgili sosyal faaliyetlerde de istekli davranışlara sahip olmaları olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin okulda ders saatleri dışında da vakit geçirmesini, öğrencilerin sosyalleşmesini teşvik edici çalışmalar yapmasını ve öğrencilerin psikolojik ve bedensel gelişimi açısından özen göstermesini sağlayan güdüleyici etkenin, öğretmenin okul ortamında okul yönetimiyle kurduğu sağlıklı ilişkiden kaynaklandığı söylenebilir. Görev yaptıkları okulda kısa süreli bir yaşantıya sahip olan öğretmenlerin ise, adaptasyon sürecinde olmaları, geldikleri okuldan farklı bir okul kültürüne girmiş olmaları, henüz tanıma aşamasında olduğu için okul yönetimi ile olan sınırlı ve seviyeli ilişki; okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına olan katkısının daha düşük düzeyde olduğu görüşünde yorumlanabilir. Fakat öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süresinin farklılaşmasına rağmen, okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına olan katkısının olumlu olduğunu düşündükleri ifade edilebilir.

4.5. Öğretmenlerin okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alıp almamalarına göre okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına katkısına ilişkin görüşlerine ait bulgu ve yorumlar.

Araştırmanın alt problemleri, araştırmanın örneklemini temsil ettiği varsayılan öğretmenlerin okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alıp alamamaları

değişkenine göre fark gösterip göstermediği bağımsız örneklemeler için t testi ile analiz edilmiştir. T testi sonucunda bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13: Öğretmenlerin Okul Geliştirme Çalışmaları Hakkında Önceden Eğitim Alıp Almamalarına Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri

Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim aldınız mı?		N	Ortalama	Std. sapma	t	Sd	p
Liderlik	Evet	108	4.22	0.75	2.52	335	0.14
	Hayır	229	4.02	0.67		189.31	
Fiziksel kaynakları kullanma	Evet	108	3.75	0.78	2.45	335	0.70
	Hayır	229	3.52	0.83		220.08	
İnsan kaynaklarının yönetimi	Evet	108	3.99	0.71	2.35	335	0.49
	Hayır	229	3.80	0.70		207.87	
Bilgi ve teknolojik ekipmanların kullanımı	Evet	108	4.12	0.79	2.70	335	0.83
	Hayır	229	3.87	0.79		210.62	
Çevre ve toplum ilişkileri	Evet	108	3.84	0.88	1.92	335	0.36
	Hayır	229	3.65	0.81		196.94	

*p<0.05

Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=4.22$, $S=0.75$), okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almamış olan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ilişkin görüşlerine ($\bar{X}=4.02$, $S=0.67$) göre çok az bir farkla daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak, okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ilişkin görüşleri ile eğitim

almayan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alınıp alınmamasının, öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ilişkin bakış açılarını değiştirmedeği söylenebilir. Bu durumun nedeninin, okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alınsa yada alınmasa da, okul yönetiminin liderliği bilgisinin algılanma biçiminin aynı olduğu düşünülebilir.

Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin fiziksel kaynakları yönetmeye ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=3.75$, $S=0.78$), okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almamış olan öğretmenlerin okul yönetiminin fiziksel kaynakları yönetmeye ilişkin görüşlerine ($\bar{X}=3.52$, $S=0.83$) göre çok az bir farkla daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak, okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin fiziksel kaynakları yönetmeye ilişkin görüşleri ile eğitim almayan öğretmenlerin okul yönetiminin fiziksel kaynakları yönetmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alınıp alınmamasının, öğretmenlerin okul yönetiminin fiziksel kaynakları yönetmeye ilişkin bakış açılarını değiştirmedeği söylenebilir. Bu sonucun sebebinin, fiziksel kaynakların bakanlık tarafından belirli sayılarda ve standartlarda sağlandığının bilinmesi ve okul yönetiminin sadece bakım, onarım, temizlik ve düzen konusunda aktif olabileceğinin bilinmesinin olduğu düşünülebilir. Öğretmenlerin, okul geliştirme çalışmalarının fiziksel kaynakları yönetim kısmında, okul yönetiminin yapabileceği faaliyetlerin sınırlı olduğunu düşündükleri anlaşılabılır.

Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin insan kaynaklarını yönetmeye ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=3.99$, $S=0.71$), okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almamış olan öğretmenlerin okul yönetiminin insan kaynaklarını yönetmeye ilişkin görüşlerine ($\bar{X}=3.80$, $S=0.70$) göre çok az bir farkla daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak, okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin insan kaynaklarını yönetmeye ilişkin görüşleri ile eğitim almayan öğretmenlerin okul yönetiminin insan kaynaklarını yönetmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark

bulunamamıştır($p>0.05$). Okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alınıp alınmamasının, öğretmenlerin okul yönetiminin insan kaynaklarını yönetmeye ilişkin bakış açılarını değiştirmedeği söylenebilir. Öğretmenlerin, okul yönetiminin insan kaynaklarının yönetimi açısından benzer fikirlere sahip olmasının nedeninin, yönetimin kişisel özelliklerinin insan kaynakları çalışmaları ile ilişkili olduğunu ve bu alanda eğitim alınsa da alınmasa da insanlara karşı olumlu yada olumsuz yaklaşımlarının değişmeyeceğini düşünmeleri olabilir.

Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin bilgi ve teknolojik ekipmanları yönetmeye ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=4.12$, $S=0.79$), okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almamış olan öğretmenlerin okul yönetiminin bilgi ve teknolojik ekipmanları yönetmeye ilişkin görüşlerine ($\bar{X}=3.87$, $S=0.79$) göre çok az bir farkla daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak, okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin bilgi ve teknolojik ekipmanları yönetmeye ilişkin görüşleri ile eğitim almayan öğretmenlerin okul yönetiminin bilgi ve teknolojik ekipmanları yönetmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$). Okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alınıp alınmamasının, öğretmenlerin okul yönetiminin bilgi ve teknolojik ekipmanları yönetmeye ilişkin bakış açılarını değiştirmedeği söylenebilir. Video, tepegöz, projeksiyon cihazı, öğretim materyalleri gibi teknolojik ekipmanın bakanlık tarafından temin edildiği, fakat okulda üretilen bilginin yayılımı konusunda okul yönetiminin yoğun çabasının gerektiği öğretmenler tarafından bilindiği düşünülmektedir. Okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alınsa da alınmasa da okul yönetiminin, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetiminde aktif bir rol üstlenmesi gerektiğinin öğretmenler tarafından düşünüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşlerinin ($\bar{X}=3.84$, $S=0.88$), okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim almamış olan öğretmenlerin okul yönetiminin çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşlerine ($\bar{X}=3.65$, $S=0.81$) göre çok az bir farkla daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak, okul geliştirme

alışmaları hakkında eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri ile eğitim almayan öğretmenlerin okul yönetiminin çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$). Okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alınıp alınmamasının, öğretmenlerin okul yönetiminin çevre toplum ilişkilerine ilişkin bakış açılarını değıştirmediği söylenebilir. Bu sonucun nedeninin, öğretmenlerin veli-okul-toplum ilişkisinin öneminin bilincinde olması ve okul yönetiminin bu konudaki yaklaşımının objektif olarak değerdendirilmesi gerektiğini düşündükleri ifade edilebilir.

Okul geliştirme çalışmaları hakkında eğitim alınıp alınmamasının alt boyutlara etki etmediğinin gözleendiğı söylenebilir. Bu sonucun iki nedeni olabilir. Birincisi, öğretmenlere yönelik yapılan bu çalışmaların amacına hizmet etmediğidir. İkincisi ise, yapılan bu çalışmalara ihtiyaç duyulmadığı, öğretmenlerin bu alanda gerekli bilgiye zaten sahip olduğudur.

4.6. Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimin alındığı kuruma göre okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına katkısına ilişkin görüşlerine ait bulgu ve yorumlar.

Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimin alındığı kurum değışkenine göre alt boyutlara ilişkin görüşlerinin ortalama istatistikleri Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14: Okul Geliştirme Çalışmaları Hakkında Eğitim Alınan Kurumun Çeşidine Göre Alt Boyutlara İlişkin Görüşleri

Okul Geliştirme Çalışmaları Hakkında Eğitim Alınan Kurum		N	Ortalama	Std. Sapma
Liderlik	Görev yaptığınız okuldan	13	4.23	0.74
	MEB hizmetiçi eğitimden	78	4.20	0.80
	Üniversiteden	14	4.40	0.54
	Özel bir kurumdan	3	3.90	0.47
	Toplam	108	4.22	0.75
Fiziksel kaynakların yönetimi	Görev yaptığınız okuldan	13	3.60	0.66
	MEB hizmetiçi eğitimden	78	3.82	0.80
	Üniversiteden	14	3.52	0.85
	Özel bir kurumdan	3	3.71	0.66
	Toplam	108	3.75	0.79
İnsan kaynaklarının yönetimi	Görev yaptığınız okuldan	13	4.04	0.52
	MEB hizmetiçi eğitimden	78	4.00	0.76
	Üniversiteden	14	3.94	0.70
	Özel bir kurumdan	3	3.71	0.22
	Toplam	108	3.99	0.71
Bilgi ve teknolojik ekipmanların kullanımı	Görev yaptığınız okuldan	13	4.22	0.71
	MEB hizmetiçi eğitimden	78	4.14	0.79
	Üniversiteden	14	3.96	0.96

	Özel bir kurumdan	3	4.06	0.54
	Toplam	108	4.12	0.79
Çevre ve toplum ilişkileri	Görev yaptığınız okuldan	13	3.77	0.83
	MEB hizmetiçi eğitimden	78	3.84	0.88
	Üniversiteden	14	3.91	0.97
	Özel bir kurumdan	3	3.77	0.87
	Toplam	108	3.84	0.88

Okul geliştirme çalışmaları hakkında üniversiteden eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ($\bar{X}=4.40$, $S=0.54$) ve çevre toplum ilişkilerine ($\bar{X}=3.91$, $S=0.97$) ilişkin görüşleri, farklı kurumlardan eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Okul geliştirme çalışmaları hakkında görev yapılan okuldan eğitim alan öğretmenlerin insan kaynaklarının yönetimine ($\bar{X}=4.04$, $S=0.52$) ve bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimine ($\bar{X}=4.22$, $S=0.71$) ilişkin görüşleri, farklı kurumlardan eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Okul geliştirme çalışmaları hakkında MEB hizmetiçi eğitim kurslarından eğitim alan öğretmenlerin ise okul yönetiminin fiziksel kaynakların yönetimine ($\bar{X}=3.82$, $S=0.80$) ilişkin görüşleri, farklı kurumlardan eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Alt boyutlara ilişkin ortalama değerlerin ($\bar{X}=3.52$) ve ($\bar{X}=4.40$) arasında değiştiği gözlenmektedir. Bu değerler incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Ancak istatistiksel olarak öğretmenlerin okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimleri aldıkları kuruma göre okul yönetiminin liderliği, okullarındaki fiziksel kaynakların, insan kaynaklarının, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi ve çevre toplum ilişkilerine okul yönetiminin katkısına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15: Öğretmenlerin Okul Geliştirme Çalışmaları Hakkında Eğitim Aldıkları Kurumun Çeşidine Göre Alt Boyutlara İlişkin Varyans Analizi

Alt Boyutlar		Karelerinin Toplamı	Sd	Karelerinin Ortalaması	F	p
Liderlik	Gruplar arası	0.79	3	0.26	0.46	0.71
	Gruplar içi	59.31	104	0.57		
	Toplam	60.10	107			
Fiziksel kaynakları kullanma	Gruplar arası	1.35	3	0.45	0.73	0.54
	Gruplar içi	64.45	104	0.62		
	Toplam	65.80	107			
İnsan kaynaklarının yönetimi	Gruplar arası	0.32	3	0.11	0.21	0.89
	Gruplar içi	53.87	104	0.52		
	Toplam	54.19	107			
Bilgi ve teknolojik ekipmanların kullanımı	Gruplar arası	0.51	3	0.17	0.27	0.85
	Gruplar içi	66.30	104	0.64		
	Toplam	66.81	107			
Çevre ve toplum ilişkileri	Gruplar arası	0.14	3	0.05	0.06	0.98
	Gruplar içi	81.81	104	0.79		
	Toplam	81.96	107			

*p<0.05

Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alan öğretmenlerin bu eğitimleri aldıkları kuruma göre okul yönetiminin liderliğine, fiziksel kaynakların yönetimine, insan kaynaklarının yönetimine, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimine ve çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır($p>0.05$).

Okul geliştirme çalışmaları hakkında üniversiteden eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ve çevre toplum ilişkilerine ilişkin görüşleri farklı kurumlardan eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonucun nedeninin, üniversitelerdeki öğretim elemanlarının daha güncel bilgilere sahip olması, anlatım yöntemlerini daha etkili kullanmaları ve öğretmenlerin gözünde saygın bir konumda olmaları olabilir. Özellikle liderlik konusunda güncel ve detaylı bilginin kaynağının üniversiteler olduğu düşünülebilir. Çevre toplum ilişkilerinin yönetimi konusunda, üniversitelerdeki öğretim elemanlarının fikir zenginlikleri öğretmenlerin okul gelişimde okul yönetiminin fonksiyonuna olan bakış açılarını etkilemiş olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Okul geliştirme çalışmaları hakkında görev yapılan okuldan eğitim alan öğretmenlerin insan kaynaklarının yönetimine ve bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimine ilişkin görüşleri, farklı kurumlardan eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin görev yaptıkları okuldaki yönetimle olan birebir ilişkilerinin insan kaynakları yönetimi konusundaki düşüncelerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Okullarındaki teknolojik ekipmanların kullanımına ilişkin okul yönetiminden gelen destek öğretmenlerin, okul geliştirme çalışmalarının bu alanla ilgili bölümüne önem verildiğini düşünmelerine sebep olduğu anlaşılabılır. Okuldaki bilgi akışının her yönde aktif olması, kurum içindeki iletişim kanallarının açık olması ve okul yönetimi ile öğretmenler arasındaki ilişkilerde işbirliği ve yardımlaşmanın esas alınması, öğretmenler tarafından okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarının insan kaynakları ve bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi alanlarındaki faaliyetlerinde verimli çalışmalar yapıldığı algılanmış olabilir.

Okul geliştirme çalışmaları hakkında MEB hizmetiçi eğitim kurslarından eğitim alan öğretmenlerin ise okul yönetiminin fiziksel kaynakların yönetimine ilişkin görüşleri, farklı kurumlardan eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinden daha yüksek

bulunmuştur. Bu sonuca göre, MEB hizmetiçi eğitim kursiyerlerinin okulların fiziki şartlarını, bakanlığın sağladığı asgari düzeydeki imkanları ve maddi kaynakların yetersizliğinin bilincinde olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin ise var olan duruma rağmen neler yapılabileceğinin tartışıldığı bu ortamlarda daha gerçekçi ve somut çözümler üretildiği için birçok konuda okul yönetimine hak verdikleri düşünülebilir. Öğretmenlerin, okul yönetiminin bakanlık tarafından belli sayıda ve standartlarda sağlanan fiziksel kaynakların yönetiminde gereken hassasiyeti gösterdiği ve fiziksel kaynakların kullanımını en elverişli hale getirdiği şeklinde algıladığı söylenebilir.

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarına olan katkısını, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden yararlanarak ortaya koyulmasını amaçlayan bu araştırma sonuçlarına göre,

1. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre okul yöneticilerinin okul gelişimi çalışmalarına olan katkısı hakkındaki görüşleri incelendiğinde, 51 ve üzeri yaşlarda olan öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmüştür. Yaş değişkenine göre alınan standart sapma değerleri incelendiğinde, değerler arasında farkın çok düşük olduğu görülmüştür. Bu düşük farklılık farklı yaş guruplarındaki öğretmenlerin görüşleri arasında belirgin bir görüş ayrılığının olmadığını göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin genel olarak okul yönetiminin çalışmalarından memnun oldukları, fakat tam anlamıyla yeterli görmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre, okul yönetiminin liderliği hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Fakat yaş değişkenine göre öğretmenlerin okul yönetiminin fiziksel kaynakların, insan kaynaklarının, bilgi ve teknolojik ekipmanların ve çevre toplum ilişkilerinin yönetimine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

2. Öğretmenlerin branş değişkenine göre okul yönetiminin okul gelişimi çalışmalarına ilişkin katkısı incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin branş öğretmenlerinin görüşlerinden daha olumlu olduğu gözlenmiştir. İnsan kaynaklarının yönetimi alanında ise, öğretmenlerin farklı branşlara sahip olsalar bile, okul ortamında saygı, dürüstlük, güvenilirlik, iş ahlakı, anlayış, sevgi ve sabır gibi değerlere önem verilmesi açısından genel olarak aynı bakış açısıyla yaklaştıkları görülmüştür. Sınıf ve branş öğretmenlerinin okul yönetimi için, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi açısından olumlu görüşe sahip oldukları görülmüştür.

3. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre okul yönetiminin okul gelişimi çalışmalarına ilişkin katkısı incelendiğinde, kıdemi 21-30 yıl aralığında olan öğretmenlerin görüşlerinin farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre okul yönetiminin liderliğine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Okul yönetiminin, fiziksel kaynakların yönetimine ilişkin öğretmen görüşlerinde kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık gözlenmiştir. Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, okul yönetiminin insan kaynaklarının yönetimine ilişkin farklı görüşlere sahip olmadıkları görülmüştür. Okul yönetiminin bilgi ve teknolojik ekipmanları yönetimine ilişkin farklı kıdemlere sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Çevre toplum ilişkilerine okul yönetiminin katkısı incelendiğinde farklı kıdeme sahip öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir.

4. Öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre okul yönetiminin okul gelişimi çalışmalarına ilişkin katkısı incelendiğinde, 11-15 yıl aralığında hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin görüşlerinin, farklı sürelerde görev yapmış olan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Fakat, öğretmenlerin halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi değişkenine göre, okul yönetiminin okul gelişimi çalışmalarına katkısı ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

5. Öğretmenlerin okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim alıp almamalarına göre, okul yönetiminin bu çalışmalara katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde, önceden eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinin önceden eğitim almayan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin, okul gelişimi adına önceden eğitim alınsa da alınmasa da görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Okul yönetiminin liderliği, fiziksel kaynakların yönetimi, insan kaynaklarının yönetimi, bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimi ve çevre toplum ilişkileri alanlarında öğretmenlerin görüşlerinin orta düzeyde olumlu olduğu ve tüm öğretmenlerin hemen hemen benzer fikirlere sahip olduğu görülmüştür. Okul geliştirme çalışmaları hakkında verilen eğitimlerin amacına hizmet edemediği yada bu

eğitimlere öğretmenlerin ihtiyaç duymadığı görülmüştür. Çünkü ğretmenlerin görüşleri arasında büyük farklılıklar ortaya çıkmamıştır.

6. Öğretmenlerin okul gelişimi çalışmaları hakkında hangi kurumdan eğitim aldıkları değişkenine göre, okul yönetiminin bu çalışmalara katkısına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Okul gelişimi çalışmaları hakkında üniversitelerden eğitim alan öğretmenlerin okul yönetiminin liderliğine ve evre toplum ilişkilerine ilişkin görüşlerinin, diğer kurumlardan eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Okul geliştirme çalışmaları hakkında görev yapılan okuldan eğitim alan öğretmenlerin insan kaynaklarının yönetimine ve bilgi ve teknolojik ekipmanların yönetimine ilişkin görüşleri, diğer kurumlardan eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu bulunmuştur. Okul geliştirme çalışmaları hakkında MEB hizmetiçi eğitim kurslarından eğitim alan öğretmenlerin ise okul yönetiminin fiziksel kaynakların yönetimine ilişkin görüşleri, diğer kurumlardan eğitim alan öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı' a ait okul sayısının fazla olması ve ülkenin farklı imkanlara sahip bölgelerine dağılmış olması nedeniyle tüm okulların üniversitelerden okul gelişimi konusunda eğitim alma şansının düşük olduğu görülmektedir.

5.2. neriler

1. Okul gelişimi adına verimli çalışmaların yapılabilmesi için, okul yönetiminin genç öğretmenlerin görüşlerine değer vermesi, farklı yaklaşımlara sahip öğretmenlerin fikirlerinden de yararlanması ve idealist öğretmenlere saygı duyması gerekmektedir. Okulların hızla gerçekleşen toplumsal değişmeye uyum sağlayabilmesi için okul yönetiminin, yenilikçi fikirleri teşvik etmesi ve bu fikirleri hayata geçiren uygulamalara destek olması gerekmektedir. Ayrıca okul yönetimi, ileri yaşlardaki öğretmenlerin zengin bilgi birikiminden ve engin tecrübelerinden ortaya çıkan görüşlerinden de faydalanmayı ihmal etmemelidir.

2. Okul yönetiminin branş öğretmenleriyle daha fazla fikir alış verişinde bulunması ve okul ortamındaki gelişmelerden branş öğretmenlerini de haberdar etmesi, okul yönetimiyle branş öğretmenlerinin ilişkisini olumlu yönde etkileyecektir. Farklı türlerdeki okullarda görevlendirme usulüyle çalışan branş öğretmenlerinin okullarının gelişimi adına çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmesi okul yönetimi tarafından takdir ve teşvik edilmelidir.

3. Okul yönetiminin okulunu geliştirmek adına yürüttüğü tüm çalışmalarda, farklı kıdeme sahip olan öğretmenlerle olan ilişkilerinde iletişim kanallarını açık tutması gerekmektedir. Özellikle mesleki kıdemi az olan öğretmenlerin bu çalışmalara katılımı teşvik edilmeli ve ekip bilincinin benimsenmesi sağlanmalıdır. Okul geliştirme çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve güçlükler tespitinde, mesleki tecrübe dikkate alınmaksızın, okul yönetimi tarafından bütün öğretmenlerin fikirlerinden faydalanılmalı ve sağlıklı bir beyin fırtınası ortamı hazırlanmalıdır.

4. Okul yönetiminin, kurumlarında kısa bir süre önce çalışmaya başlayan öğretmenleri ile uzun yıllardır çalışan öğretmenleri arasındaki ilişkilerinde objektif olması gerekmektedir. Farklı okullarda görev yapmış olan öğretmenlerin çalışma yaşantısı açısından daha zengin oldukları dikkate alındığında, okul gelişimine katkılarının daha fazla olacağı söz konusudur. Aynı okulda uzun yıllar görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin artması daha yüksek bir ihtimaldir. Okul yönetimi okul gelişimi çalışmaları adına, aynı okulda uzun süre görev yapmış öğretmenleri için tükenmişlik düzeyini azaltıcı çalışmalara öncelik vermeli, okulunda henüz yeni veya kısa süre önce göreve başlamış öğretmenleri için ise motivasyonlarını artırıcı çalışmalara öncelik vermelidir.

5. Okul geliştirme çalışmaları hakkında verilen eğitimlerin amacına hizmet edemediği yada bu eğitimlere öğretmenlerin ihtiyaç duymadığı görülmüştür. Bu nedenle, verilen eğitimlerin etkililiğinin sağlanabilmesi için daha verimli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi adına eğitimler literatür bilgisinden uzak, uygulamaya dönük olmalıdır. Okul gelişimi hakkında bilgi birikimine

sahip olan öğretmenlerin, okul yönetiminin çalışmalarını objektif olarak değerlendirebilmesi ve çalışmalara yardımcı olması sağlanmalıdır.

6. MEB hizmetiçi eğitim kanalları aracılığıyla ülkedeki tüm öğretmenlerin okul gelişimi konusunda bilgi almaları sağlanabilmektedir. Özellikle bakanlık tarafından gerçekleştirilen çalışmalar neticesinde görev yapılan her okuldaki en az bir öğretmenin bu konuda uzman olması amaçlanmıştır. İlerleyen yıllarda okul gelişimi hakkında ülkedeki tüm öğretmenlerin yeterli bilgi birikime sahip olması hedeflenmektedir. Okul yönetimi, kurumundaki öğretmenlerin okul gelişimi alanında etkin olabilmesi için üst kurumlara gerekli başvurularda bulunmalı ve her öğretmenin eğitim almasını sağlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1999). *İnsan kaynağının yönetimi-geliştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Açıkalın, A., Şişman, M. ve Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Argon, T. (2001). *İnsan kaynakları yönetimi ilkelerine ilişkin bolu ve düzce illeri ilköğretim okulları yönetici ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (2), 61-82.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul-okul geliştirme kuram uygulama ve araştırma*. (3. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baltaş, A. (2005). *Ekip Çalışması ve Liderlik*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Basım Yayın Dağıtım.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (1979). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (5.basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1999). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. (5. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözümlemek*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stillerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (1). 73-112.
- Ceylan, A., Keskin, H. ve Eren, Ş. (2005). Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Yönelik Bir Araştırma. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Dergisi*. 51(16). 32-42.
- Crandall, D. P., (November, 1983). The tacher's role in school improvement. *Educational Leadership*, Vol; 6-9.
- Çağlar, A. (2004). *21.yüzyılda eğitim ve türk eğitim sistemi*. İstanbul: Dem Yayınları.

- Çalık, C. (2007). Okul-çevre ilişkisinin okul geliştirmedeki rolü: kavramsal bir çözümleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27 (3). 123-139.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetim işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 170. 94-111.
- Çalık, T. (2003). Eğitimde Stratejik planlama ve okulların stratejik planlama açısından nitel değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 11 (2). 251-268.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: okul aile dayanışması. *İlköğretim Online E-Dergi*. 2 (2). 28-34.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. (2. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, V. (2002). *Okul kültürü ve yönetimi*. (3. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çetin, M. ve Adıgüzel, S. (2006). İstanbul ili resmi ilköğretim okulu müdürlerinin uzmanlık yeterliliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (2). 167-183.
- Çınar, Ç., Çizmeci, F. ve Akdemir, Z. (2007). 8 yıllık temel eğitim okullarında müfredatın gerektirdiği mekan standartlarının İstanbul okulları üzerinden analizi. *YTÜ Mimarlık Fakültesi E-Dergisi*. 2 (4). 188-203.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S. ve Yağcı, E. (2001). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2007). *PISA uluslararası öğrenci değerlendirme programı ulusal ön rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Erdoğan, İ. (2005). *Türk eğitim sistemi*. (4.basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Fındıkçı, İ. (2002). *İnsan kaynakları yönetimi*. (4. basım). İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Foster, R. (2004). Leadership and secondary school improvement: case studies of tensions and possibilities. *Int. J. Leadership In Education*, 8 (1), 35-52.
- Fullan, M. (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge management in schools. 12 Şubat 2009 tarihinde <http://www.oecd.org/dataoecd/46/43/2074954.pdf>

adresinden alınmıştır.

- Gelişli, Y. (2007). Öğretim teknolojisi kullanımı açısından bir öğretim kurumunun değerlendirilmesi: “red cedar ilköğretim okulu”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 49-68.
- Gürsel, M. (2003). Postmodern çağda örgütsel yapı ve yönetim. M. Sünbül. (Editör). *Eğitime yeni bakışlar II*. Ankara: Mikro Yayınları, ss. 44-67.
- Halis, M. (2003). Leadership styles in organizations: Evidence from the Turkish banking sector. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 15, 35-42.
- Haris, A. (2000). What Works in school? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*, 42(1), 1-11.
- Hammersley-Fletcher, L. & Brundrett, M. (2005). Leaders on leadership: the impressions of primary school head teachers and subject leaders. *School Leadership and Management*, 25 (1), 59-75.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kıngır, S. ve Mesci, M. (2007). Öğrenen organizasyonlar. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (19), 63-81.
- Kurt, T. (2007). Okul yönetiminde insan ilişkileri. S. Özdemir. (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım, ss. 111-146.
- MEB, (2007). *Planlı okul gelişim modeli “okulda stratejik yönetim”*. 20 Şubat 2009 tarihinde http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/Egitimi_gelistirme/calismalar/ogm.html adresinden alınmıştır.
- MEB, (2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*.
- MEB, (1999). *Müfredat laboratuvar okulu modeli*.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-97.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Editörler). (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Memişoğlu, S., P., (2003). Yeni liderlik yaklaşımları ışığında eğitim örgütlerinde lider yöneticilere duyulan gereksinim. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 87-97.

- Mercin, L. (2005). İnsan kaynakları yönetimi'nin eğitim açısından gerekliliği ve geliştirme etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 4 (14). 128-144.
- Oral, B. (2004, 6-9 Temmuz). *Öğretmen adaylarının internet kullanma durumları*. 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunuldu, Malatya.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme ve karara katılma. *Milli Eğitim Dergisi*. 05 Ağustos 2008 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/ozdemir.htm> adresinden alınmıştır.
- Özdemir, Ç. (2007). Toplumsal değişme karşısında aile ve okul. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5 (2). 185-198.
- Özdemir, A. ve Yılmaz, O. (2009). İlköğretim okulları bahçelerinin çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 181. 121-130.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. (6. basım). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2007). Okul güvenliğine ilişkin kurumsal etkenler ve alınabilecek önlemler. *Mili Eğitim Dergisi*. 173. 299-313.
- Sabancı, A. (2007). Müdürlerin vizyoner liderlik özelliklerine ilişkin müdürlerin, müdür yardımcılarının ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. 174. 333-343.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Furkan Ofset.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şeker, R., Yener, D. Ve Özkaya, A. K. (tarihsiz). Konya merkez ilköğretim okullarında fen bilgisi derslerinin verilmesinde teknolojik olanaklardan yararlanma düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma. 10 Mart 2009 tarihinde http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Teknoloji/Poster/t319d.pdf adresinden alınmıştır.
- Şirin, H. (Editör). (2007). Okul ve özellikleri. S. Özdemir. (Editör). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, ss. 49-76.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3 (4). 68-87.
- Yalın, H. İ. (2004). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (10. basım). Ankara: Nabel Yayın Dağıtım.
- Yayımlar Dairesi Başkanlığı (1999). Milli eğitim bakanlığı müfredat laboratuvar okulu uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 62(2506).
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27 (1). 155-167.
- Yiğit, R. (2002). İyi Bir Lider Olmanın Yolları. *Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(1), 17-21.

AÇIKLAMA

Bu anket, ilköğretim okulu yöneticilerinin okul geliştirme çalışmalarına olan katkısını incelemek amacıyla yapılmakta olan bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu araştırmanın amacına ulaşabilmesi, sizin ankette yer alan soruları dikkatle okumanıza ve içtenlikle cevaplamanıza bağlıdır.

Anket ile elde edilen bilgiler, araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır. Bu nedenle ankete adınızı yazmanız gerekli değildir. İlgi ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Kullanılan Ölçek:

- Kesinlikle Katılmıyorum. (1)
Katılmıyorum. (2)
Biraz Katılıyorum. (3)
Katılıyorum. (4)
Tamamen Katılıyorum. (5)

Funda YALÇIN
Gazi Üniversitesi
Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli
Yüksek Lisans Programı Öğrencisi

1. Yaşınız: _____ yıl
2. Branşınız: () Sınıf Öğr.
() Branş Öğr.
3. Öğretmenlikte geçirdiğiniz hizmet süresi: _____ yıl
4. Bu okuldaki hizmet süreniz: _____ yıl
5. Okul geliştirme çalışmaları hakkında önceden eğitim aldınız mı?: () Evet () Hayır
6. Evet ise bu eğitimi nereden aldınız: () Görev yaptığınız okuldan, () MEB hizmetiçi eğitimden,
() Üniversiteden, () Özel bir kurumdan.

No	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Okulumuz yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları), eğitim ve öğrenmeye ilişkin yaklaşımlar hakkında bilgi sahibidir.					
2	Okulumuz yöneticileri, eğitim ve öğrenmeye ilişkin yaklaşımların uygulanmasına liderlik yapar.					
3	Okulumuzda yeni fikirler cesaretlendirilir.					
4	Okulumuz yöneticileri, etkili bir okul yönetimi sağlamak amacıyla okulda gerekli düzenlemeleri yapar.					
5	Okulumuz yöneticileri, kendi performanslarını geliştirmek için sürekli öğrenme çabası içindedir.					
6	Okulumuz yöneticileri, okul gelişimi yönetim ekibi ile birlikte tasarlanmış olan stratejik planları etkili bir şekilde uygular.					
7	Okulumuz yöneticileri, ihtiyaç duyulan her an iletişime açıktır.					
8	Okulumuz yöneticileri, okulumuzun performans göstergelerini (SBS puanlarını, ortaöğretime geçiş oranlarını, vb.) toplumun erişimine açar.					
9	Okulumuz yöneticileri, okul çevresinin yönetime katılması için çaba gösterir.					
10	Okulumuz yöneticileri, okulda olumlu örgüt kültürü ve örgüt iklimi yaratmak için çaba gösterir.					
11	Okulumuz yöneticileri, okul geliştirme çalışmalarına aktif olarak katılır.					
12	Okulumuzun stratejik planı vardır.					

No	Maddeler	1	2	3	4	5
13	Okulumuz yöneticileri, stratejik planın uygulanması konusunda gereken hassasiyeti gösterirler.					
14	Okul binası eğitim öğretim açısından elverişli bir yapıya sahiptir.					
15	Okul bahçesi, öğrencilerin teneffüslerini değerlendirebilmesi için elverişlidir.					
16	Okul binası temiz ve bakımlıdır.					
17	Kantin, temizlik açısından öğrencilerin gönül rahatlığıyla yemek yiyebilecekleri bir ortamdır.					
18	Kütüphanede bulunan kitap türü ve sayısı yeterlidir.					
19	Okul binasının bakım ve onarımı düzenli olarak yapılır.					
20	Okulumuzda yeterli sayıda tuvalet vardır.					
21	Bu okulda iş paylaşımı esastır.					
22	Okulumuzda öğretmenler için seminerler düzenlenir.					
23	Okulumuzda düzenlenen seminerlerin konusu için öğretmenlerin görüşleri alınır.					
24	Okulumuzda, öğretmenlerin hizmet içi eğitim almaları yöneticiler tarafından desteklenir.					
25	Bu okulda bireysel ve mesleki gelişime önem verilir.					
26	Okulumuzda öğretmenlerin farklı yeteneklerine önem verilir.					
27	Yetkilendirme, yaratıcılık ve yenilikçilik konularında okul yönetimi öğretmenlere destek olur.					
28	Okuldaki sosyal kültürel faaliyetler için görevlendirme yapılırken öğretmenlerin ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alınır.					
29	Öğretmenlerin özlük işleri zamanında ve doğru olarak yapılır.					
30	Okul yönetimi öğretmenlerin performanslarını geliştirmeleri için gerekli desteği sunar.					
31	Okulumuzda öğrencilerin bireysel eğitimine önem verilir.					
32	Öğrencilerin okul içindeki veya dışındaki performansları sık sık değerlendirilir.					
33	Okulumuzda, üstün yetenekli öğrencilere yönelik çeşitli etkinlikler yapılmaktadır.					
34	Okulumuzda, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik bireysel çalışmalar yapılmaktadır.					
35	Okulumuz, üstün yetenekli ve özel eğitim alan öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlar.					
36	Bu okulda çalışmaktan memnunuz.					
37	Okul yöneticisi eğitim teknolojisi alanındaki gelişmeleri takip eder.					
38	Okulumuzun, öğretim programı çerçevesinde kullanılması gereken teknolojik ders araç-gereçleri yeterlidir.					
39	Okulumuzda bulunan ders araç-gereçlerine ihtiyaç duyulan her an ulaşılabilir.					
40	Okulumuzda üretilen bilgiye erişim kolaydır (okulun web sayfası, okul gazetesi, okul panosu,vb.).					
41	Okulumuzda bulunan ders araç-gereçlerinin korunmasına ilişkin yeterli güvenlik önlemleri alınmaktadır.					
42	Okul yöneticileri projeksiyon cihazı, tepegöz ve benzeri araç-gerecin kullanımı hakkında öğretmenlerin bilgi edinmesine yardımcı olur.					
43	Okulumuzda sosyal kulüp çalışmaları verimli bir biçimde gerçekleşmektedir.					

No	Maddeler	1	2	3	4	5
44	Okulumuzda toplum hizmeti çalışmaları yapılmaktadır.					
45	Okulumuz, evre gezileri düzenler.					
46	Okul geliştirme çalışmalarına toplumun çeşitli kesimleri (veliler, yakın evre esnafı, STK,vb.) katılır.					
47	Okul yöneticisi, toplumun çeşitli kesimlerinin okul geliştirme çalışmalarına katılmasına yardımcı olur.					
48	Okulumuzda düzenlenen sosyal kültürel faaliyetlere toplumun çeşitli kesimleri katılır.					
49	Okulumuzda, topluma olumlu katkılar sağlayacak çalışmalar yapılmaktadır.					
50	Okulumuz olanaklarını çevresiyle paylaşır (okul bahçesinin otopark olması,vb.).					
51	ocuğumun da bu okulda ğrenci olmasını isterim.					
52	Bu okulu en yakın ğretmen arkadaşıma tavsiye ederim.					