



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL GELİŞTİRME YAKLAŞIMLARI VE UYGULAMA
SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Seyfettin ABDURREZZAK

Malatya-2021

T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

OKUL GELİŞTİRME YAKLAŞIMLARI VE UYGULAMA
SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Seyfettin ABDURREZZAK

Danışman: Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER

Malatya-2021

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'in danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım *Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin Değerlendirilmesi* başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Seyfettin ABDURREZZAK

ÖNSÖZ

Eğitim sisteminde temel yapı okullardır. Bunun için sistemin niteliğini geliştirmeye ilişkin oluşturulan politikalar ve stratejiler de okulların mevcut koşullarını iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik planlanmaktadır. Bu bakımdan eğitimde niteliğin artırılması için bu işe okullardan başlanması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda yapılan bu araştırmada okul geliştirme alanyazında kabul gören ve etkili olduğu düşünülen yaklaşımların ve uygulamaların ortaya çıkarılması için ilgili alanyazının doküman incelemesi yöntemine göre incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Doktora öğrenimim boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER'e, okul geliştirme alanında beni araştırma yapmaya yönlendirdiği ve tezimin tüm aşamalarında destek olduğu için sonsuz teşekkür ediyorum.

Eğitim Yönetimi alanında yetişmemde çok emeği olan yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU hocama tezimin hazırlık ve planlama sürecinde verdiği önerilerden dolayı teşekkür ederim. Tez İzleme Komitesinde yer alan ve süreç içinde tezime çok değerli katkılar sunan Doç. Dr. Ali KIŞ ve Dr. Öğretim Üyesi Nilgün ÖZTÜRK'e; araştırma sürecinde bana destek olan Prof. Dr. Tuncer BÜLBÜL'e çok teşekkür ediyorum. Doktora öğrenimimde derslerine katıldığım ve bu alanda yetişmemde büyük katkıları olan çok kıymetli hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ'e, Prof. Dr. Niyazi ÖZER'e, Doç. Dr. Sevim ÖZTÜRK'e, Dr. Öğretim Üyesi Mahire ASLAN'a, Doç. Dr. Servet ATİK'e teşekkür ederim.

Tezimin İngilizce çevirilerinde bana yardımcı olan İngilizce Öğretmeni Özlem ABDURREZZAK'a ve akademik çalışmalarımda bana her zaman destek olan eşim Hilal ABDURREZZAK ve oğlum Kuzey ABDURREZZAK'a çok teşekkür ederim.

Seyfettin ABDURREZZAK

Aralık, 2021

Malatya

ÖZET

OKUL GELİŞTİRME YAKLAŞIMLARI VE UYGULAMA SÜREÇLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

ABDURREZZAK, Seyfettin
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
Aralık-2021, XIII + 281 sayfa

Bu çalışmanın genel amacı, okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının kuramsal gelişim sürecinin sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, *okul geliştirme nedir? Okul geliştirmenin bileşenler nelerdir? Niçin okullar geliştirilmelidir? ve okul geliştirme nasıl olmalıdır?* sorularına cevap aranmıştır. Araştırmada okul geliştirmenin tarihsel gelişim süreci dönemler halinde incelenmiş ve bu dönemlerdeki okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarında *'neyin/nelerin etkili olduğunun'* ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırma modeli doküman incelemesi yöntemine göre kurgulanmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından okul geliştirme alanyazında kapsamlı bir doküman taraması gerçekleştirilmiştir. Araştırmada incelenen dokümanları okul geliştirme alanında İngilizce ve Türkçe dili ile basılı ve dijital ortamda yazılmış kitaplar, kitap bölümleri, doktora tezleri, dergi makaleleri, bildiriler ve raporlar oluşturmuştur. Araştırma kapsamında dokümanlar google scholar, ERIC, ProQuest, EBSCO, Dergipark, YÖK Tez Tarama gibi veri tabanlarında ve akademik yayın dijital ortamlarında taranmıştır. Bunlar arasında basılı olan dokümanlar araştırmacı tarafından edinilmiştir. Araştırmada 25 tek yazarlı kitap, 48 editörlü kitap bölümü, 56 doktora tezi, 171 makale ve 28 rapor olmak üzere toplam 328 doküman incelenmiştir. Her bir araştırma problemi temelinde dokümanlarda betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Benzer kodlar kategoriler altında toplanmıştır. Temalar alt problemler dikkate alınarak araştırmacı tarafından

adlandırılmıştır. Araştırmada 9 tema 14 kategori elde edilmiştir. Araştırma bulgularında okul geliştirmede en çok okul liderliğine vurgu yapıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak okul geliştirmede kabul gören ve süreçte etkili olduğu düşünülen yaklaşım ve uygulamaların sırasıyla şunlar olduğu görülmüştür: (1) okulda olumlu ve destekleyici okul kültürü ve ikliminin geliştirilmesi (2) okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması, (3) öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi, (4) öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi, (5) öğretmenler arası işbirliği ve yardımlaşmanın teşvik edilmesi, (6) okul öz değerlendirmesi ve veriye dayalı karar verme uygulamalarına yer verilmesi, (7) okul hesap verebilirliğinin sağlanması, (8) okula uzman desteğinin verilmesi, (9) müfredatın değişimi (10) planlı okul gelişimi yaklaşımının benimsenmesi, (11) aile ve toplum desteğinin alınması ve (12) uygulamalarda sürdürülebilirliğin sağlanmasıdır.

Anahtar Sözcükler: Okul Geliştirme, Okul Etkililiği, Değişme, Reform, Eğitim Politikaları

ABSTRACT

EVALUATION OF SCHOOL IMPROVEMENT APPROACHES AND IMPLEMENTATION PROCESSES

ABDURREZZAK, Seyfettin
Ph.D., İnönü University, Institute of Educational Sciences
Department of Educational Administration

Thesis Advisor: Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER
December-2021, XIII + 281 pages

The aim of this study is to systematically examine, evaluate and analyze the theoretical development process of school improvement approaches and practices. In line with this general purpose, what is school improvement? What are the components of school improvement? Why should schools be developed? and how should the school improvement process be? answers to the questions were sought. In the research, the historical development of school development was examined in periods and it was aimed to reveal 'what was effective' in school development approaches and practices carried out in these periods.

The research was designed according to the document analysis method, which is one of the qualitative research methods. For this purpose, a comprehensive document review of the school improvement literature was carried out by the researcher. The document review scope of the research consisted of books, book chapters, doctoral dissertations, journal articles, papers and reports written in English and Turkish languages and in print and digital media in the field of school development. The documents were searched in databases and academic publication digital environments such as google scholar, ERIC, ProQuest, EBSCO, Dergipark, YÖK Thesis Search. Among these, the printed documents were obtained by the researcher. In the research, a total of 328 documents, including 25 single-authored books, 48 editorial book chapters, 56 doctoral dissertations, 171 articles and 28 reports, were examined. Data analysis was done on the

basis of each research problem. Content analysis and descriptive analysis were made on the documents. Themes were named according to sub-problems by the researcher and similar codes were gathered under categories named by the researcher. In the research, 9 themes and 14 categories were obtained. It was seen that school leadership was most emphasized in the school improvement.

As a result, it has been seen that the approaches and practices that are accepted and thought to be effective in school development are respectively as follows: (1) developing a positive and supportive school culture and climate at school (2) defining the leadership roles of the school principal, (3) improving the professional knowledge and skills of teachers, (4) improving teaching practices and student learning outcomes, (5) promoting cooperation and cooperation among teachers, (6) including school self-evaluation and data-based decision making practices, (7) ensuring school accountability, (8) providing external expert support to the school, (9) change of the curriculum, (10) adopting a planned school development approach, (11) receiving family and community support, and (12) ensuring sustainability in practices.

Keywords: School Improvement, School Effectiveness, Change, Reform, Education Policies

İÇİNDEKİLER

Sayfa

ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.3. Problem ve Alt Problemler	8
1.4. Araştırmanın Sayıtları.....	9
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Tanımlar.....	9
BÖLÜM II	11
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Okul Geliştirme.....	11
2.2. Okul Geliştirme Alanyazının Tarihsel Gelişim Dönemleri	14
2.2.1. Birinci Dönem- Okul Kültürünün Öneminin Anlaşılması.....	16
2.2.2. İkinci Dönem: Okul Düzeyinde Gerçekleştirilen Bireysel Eylem Araştırmaları Dönemi.....	22
2.2.2.1. Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (Intenational School Improvement Project/ISIP).....	31
2.2.3. Üçüncü Dönem: Değişimin Yönetimi ve Kapsamlı Okul Reformları.....	33
2.2.3.1. Okul Geliştirmede Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımı	34
2.2.3.2. Planlı Okul Geliştirme Yaklaşımı.....	38
2.2.4. Dördüncü Dönem: Öğrenci Başarısının Artırılmasına Yönelik Okulda Kapasite Oluşturma ve Liderlik Uygulamaları	70
2.2.4.1. Okul Geliştirmede Kapasite Oluşturma	74
2.2.4.2. Okul Geliştirmede Lider ve Liderliğin Rolü.....	81

2.2.5. Beşinci Dönem: Sistematik Gelişmeye Doğru	94
2.3. Okul Geliştirmenin Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi	117
2.3.1. Okul Geliştirmede Okul Kültürü ve İklimi	117
2.3.2. Okul Geliştirme ve Okul Etkililiği.....	122
2.3.3. Okul Geliştirmede Değişme ve Yenileşme.....	129
2.3.4. Okul Geliştirmede Öğretmen Rollerini.....	133
2.3.5. Okul Geliştirmede Aile Katılımı ve Desteği.....	138
2.3.5.1. Ailelerin Okula Katılım ve Desteğinin Önündeki Engeller.....	139
2.3.5.2 Aile Katılımı ve Desteğinin Geliştirilmesi	140
2.3.5.3. Aile Katılım Türleri	142
2.3.6. Okul Geliştirmede Hesap Verebilirlik	146
2.3.7. Okul Geliştirmede Okul Öz Değerlendirmesi	151
2.4. İlgili Araştırmalar	156
BÖLÜM III	165
YÖNTEM	165
3.1. Araştırma Modeli.....	165
3.2. Çalışma Kapsamı	169
3.3. Verilerin Toplanması	172
3.4. Verilerin Analizi	174
3.5. Geçerlik ve Güvenilirlik.....	178
BÖLÜM IV	183
BULGULAR ve YORUM.....	183
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	183
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	188
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	192
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	196
4.4.1. Okul Kültürünün Vurgulandığı Birinci Gelişim Dönemine İlişkin İçerik Analizi Bulguları	197
4.4.2. Bireysel Eylem Araştırmalarının Yaygın Olduğu Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulamalarının İkinci Gelişim Dönemine İlişkin İçerik Analizi Bulguları	200
4.4.3. Kapsamlı Okul Reformlarının Yapıldığı Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulamalarının Üçüncü Gelişim Dönemine İlişkin İçerik Analizi Bulguları	204
4.4.5. Sistemik Okul Geliştirmenin Uygulandığı Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulamalarının Beşinci Gelişim Dönemine İlişkin İçerik Analizi Bulguları.....	215

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	219
BÖLÜM V	222
SONUÇ ve ÖNERİLER	222
5.1. SONUÇLAR.....	222
5.1.1. Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar	222
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	224
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	226
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	227
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	236
5.2. ÖNERİLER.....	236
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	236
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	237
KAYNAKÇA.....	238
EKLER.....	259
EK-1. Doküman Listesi	259
EK-2. Etik Kurul Raporu	281

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Okul ve Sistem Geliştirmenin Dönemleri	15
Tablo 2. Okul Geliştirme Planlaması.....	39
Tablo 3. Başarılı Okul Liderlerinin Yaptıkları	85
Tablo 4. Kişisel Liderlik Kaynakları	87
Tablo 5. Ölçüt Örneklem Doküman Listesi.....	170
Tablo 6. Kartopu Örneklem Doküman Bilgileri.....	171
Tablo 7. Okul Geliştirme Yaklaşımı.....	183
Tablo 8. Okul Geliştirmenin Bileşenleri.....	188
Tablo 9. Okulları Geliştirmeye Zorlayan Etkenler	192
Tablo 10. Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin Birinci Gelişim Dönemi	197
Tablo 11. Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin İkinci Gelişim Dönemi.....	201
Tablo 12. Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin Üçüncü Gelişim Dönemi.....	205
Tablo 13. Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin Dördüncü Gelişim Dönemi.....	210
Tablo 14. Okul Geliştirmede Liderlik Davranış ve Uygulamaları	213
Tablo 15. Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin Beşinci Gelişim Dönemi.....	216
Tablo 16. Okul Geliştirmenin İlişkili Olduğu Çalışmalar	220

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Etkili Okul Geliştirme Kavramsal Çerçevesi	58
Şekil 2 Sistem Liderliği Rollerini	91
Şekil 3.Sistem Reformunun Temelini Oluşturan Dört Temel İtici Güç	101
Şekil 4. Araştırma Modeli.....	166



KISALTMALAR LİSTESİ

OECD: Uluslararası Ekonomik İşbirliği Örgütü
COPED: Eğitimi Geliştirme için İşbirliği Projesi
DESSI: Okul Gelişimini Destekleyen Yaygınlaştırma Çabaları
ISIP: Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (International School Improvement Project)
SED: Sosyoekonomik Düzey
CSR: Kapsamlı Okul Reformu
ODY: Okula Dayalı Yönetim
MEGP: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
EARGED: Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
BİLGED: Bilgisayar Hizmetleri Genel Müdürlüğü
BDÖ: Bilgisayar Destekli Öğretim
MLO: Müfredat Laboratuvar Okulları
OGEM: Okul Gelişim Modeli
OGYE: Okul Gelişim Yönetim Ekibi
SDP: Comer Okul Geliştirme Programı
NAS: Yeni Amerikan Okulları Programı
IQEA: Herkes için Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi
MSIP: Manitoba Okul Geliştirme Projesi
HRS: Yüksek Güvenirlikli Okul Projesi
ESI: Etkili Okul Geliştirme Projesi
ICSEI: Uluslararası Okul Etkililiği ve Geliştirme Kongresi
ISEP: Okul Etkililiğini Geliştirme Projesi
SMAD: Fark Yaratan Okullar Projesi
NSIP: Hollanda Ulusal Okul Geliştirme Projesi
İKS: İlköğretim Kurumları Standartları
NCLB: Amerika'da Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası
ESSA: Amerika'da Her Öğrenci Başarılı Olur Yasası
OTMG: Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli
TIMSS: Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması
PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bir ülkenin başarılı olabilmesinde, hem rekabetçi bir ekonomiye hem de kapsayıcı bir topluma ihtiyacı olduğu gibi, yüksek beklentileri ve yüksek standartları olan bir eğitim sistemine de ihtiyacı olduğu söylenebilir (Hopkins, 2016). Dünyadaki çoğu ülke değişen ekonomik, demografik, politik ve sosyal zorluklarla mücadele etmek için eğitim sistemlerinde büyük dönüşümler gerçekleştirmişlerdir. Aynı zamanda yeni bilgi çağının, büyük ekonomik değişimlerin ve dünya çapında demokrasinin yarattığı baskıları karşılamak için ciddi okul reformları yapmışlardır (Darling-Hammond, 2010). Özellikle beşeri sermayenin gelişimine ve Dünya Ekonomik Forumu ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı'na (PISA) kamuoyu ilgisinin artması, ülkeleri eğitim sistemlerini geliştirme girişimlerine daha fazla yöneltmiştir (Levin, 2010b).

Eğitim sisteminin istikrarlı olduğu toplumlarda (örneğin, Finlandiya, Kanada, Singapur, Hong Kong) özellikle ebeveynlerin ve politikacıların okulların işlevleri hakkında genel anlamda fikir sahibi oldukları ifade edilir. Nitelikli eğitimden memnun olan bu paydaşlar, bu durumun sürdürülmesi için çaba sarf ederler. Böyle bir eğitim sisteminde değişme girişimleri nispeten daha nadir gerçekleşir (Hargreaves ve Hopkins 1994). Bunun aksine bazı toplumlardaki eğitim sistemlerinde ise okul ve sınıf düzeyindeki uygulamalar ile öğrencilerin öğrenme sonuçlarını geliştirmeye yönelik stratejiler daha önem kazanmıştır. Bu bağlamda yirminci yüzyılın sonlarında bazı Batı toplumları ekonomik büyüme ve sosyal zorluklarla boğuşurken, özellikle ABD ve İngiltere'de öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştirmeye odaklı okul geliştirme girişimleri önemli bir hal almıştır (Hopkins, 2001).

Eğitim politikaları, müfredat yapılandırmaları, yönetim yapıları gibi çeşitli eğitim reformları sınıflarda, okul koridorlarında, öğretmen odalarında ve çocukların oyun alanları gibi yerlerde gün içinde test edilerek, başarılı olup olmadığı bir ölçüde belirlenebilmektedir (Avalos, 2007). Bir okul kendi içinde çok karmaşık bir varlık olmasının yanında, yerel ve ulusal bileşenlere sahip karmaşık bir eğitim sisteminin de parçasıdır. Yüzyıllar boyunca okula felsefi, ideolojik, sosyal, psikolojik, eğitimsel, politik gibi pek çok bakış açısıyla yaklaşmıştır. Birçok farklı bakış açısıyla okul hakkında çok şey söylenmiştir. Gelenen süreçte, sistematik olarak okulların içinde ve dışında neler olduğu hakkında gerçek bir bilgi birikimi oluşmaya başlamış ve bu bilgi birikimi sayesinde okul geliştirme hakkında yeni bilgiler ortaya çıkmıştır (Bollen, 1996). Bunun yanında eğitim alanında yapılan araştırma sonuçlarının karşılaştırılmalı olarak yayınlanması ve farklı yerlerde bulunan okulların birlikte incelenmesi sayesinde, ebeveynlerin ve toplumun diğer kesimlerinin okulların başarı ve başarısızlık nedenleri hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. Sonuç olarak okuldaki değişim ve geliştirme sürecine ilişkin ilgi giderek artmıştır (Hopkins, 2001).

Okul geliştirme ve tüm okul düzeyindeki reform düzenlemeleri, ülkeler özelinde tek tek ortaya çıkmış ve benzeri görülmemiş bir hızda uluslararası düzeye ulaşmıştır (Stringfield, vd., 2008). Akademisyenler, araştırmacılar, uygulayıcılar ve politika yapıcılar, 1970'li yıllardan itibaren öğretmen etkileri ve okul etkililiği araştırmaları ile iyi okulları inşa etmeye çalışmışlardır. Bu süre zarfında etkili okullar, sistematik okul geliştirme, okulun yeniden yapılandırılması, kapsamlı okul reformu ve okul dönüşümü gibi yaklaşımlar aracılığıyla eğitim sistemindeki tüm öğrencilerin istenilen performans hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için özel müdahaleler gerçekleştirilmiştir (Murphy, 2013). 1980'lerin başından itibaren ise, okulların nasıl geliştirileceği hakkında yeterli bilgi birikimi elde edilmiş ancak sistematik okul geliştirmede başarılı olan örnek uygulamalar çok yaygın olamamıştır (Hopkins, vd., 2014).

Okul geliştirme kavramının genel olarak kullanıldığı iki anlamı vardır: Birincisi, okulları öğrencilerin öğrenmesi için daha iyi yerler haline getirmeye yönelik genel çabalarla ilgili olan sağduyu anlamıdır. İkincisi, okul gelişimi öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştiren ve okulun değişim yönetimi kapasitesini güçlendiren bir yaklaşımdır. Okul gelişimi, öğretme - öğrenmeye odaklanarak öğrenci başarısını artırmakla ilgilidir. Süreç ve onu destekleyen koşullar, okulların nitelikli eğitim sağlama kapasitesini geliştirmeye yönelik stratejilerle ilgilidir (Hopkins, 2005). Myers (1996),

okul gelişimi için öğrenci sonuçlarının önemli olduğunu, ancak bunun yeterli olmadığını belirtmiş ve okul geliştirmede en nihai amacın, tüm paydaşlarla birlikte öğrencilerin yaşamlarında bir fark yaratılması olduğunu vurgulamıştır.

Etkili okul geliştirme uygulamaları, belirli bir bütünlük göstermektedir, ancak bunlar her okul için aynı değildir. Öğrencilerin başarısına, okulun yapısına ve somut olmayan okul kültürüne göre değişiklik gösterirler. Aynı zamanda okul içi ve dışındaki paydaşları temsil ederler. Okul geliştirme uygulamaları, her bir okulun 'bağlam özelliğine' uyacak şekilde değiştirilebilir (Hopkins, 2005), çünkü okul geliştirme uygulamalarının, reçetede yazanları işaret eden bir yaklaşım değil, okulların belirli ihtiyaçlarını dikkate alan yaklaşımlar olması gerekir. Bazı okullar, öğrenci devamsızlığı veya öğretmen devri ile mücadele ederken, bazılarının disiplin ve sınıf yönetimi gibi sorunları olabilir (Elgart, 2017). Bu durum, okulun iç koşullarını veya gelişim kapasitesini dikkate almayı ve okul gelişimi için uygulamaları arasında ayırım yapmayı gerektirir. Kısacası, bu yaklaşım okul gelişiminin okul özelinde bir bütün olarak görülmesidir (Hopkins, 2005). Bir eğitim yaklaşımının genellikle diğerinden daha iyi olup olmadığını sormak yerine, bu yaklaşımlardan hangisinin belirli bir amaç için daha etkili olduğunun bilinmesi gerekir. Bu bakımdan, eğitim yaklaşımlarının uygulandığı bağlam, koşullar ve amaçlar önemlidir (Hunt, 1970).

Diğer yandan okul geliştirmenin başarılı veya başarısız olması, okulun yönetimine bağlıdır, ancak okul gelişimine başlamak için tek ve uygun olan bir yol yoktur. Her okulun kendi gündemi, katılımcıları, kaynakları ve öncelikleri vardır. Her okul çok karmaşık bir sosyal organizmadır. Bu eğitim görüşü, okulları değişime duyarlı ve tepkisel olan karmaşık, organik sistemler olarak görmeyi vurgular. Ayrıca, okul gelişimi tasarlanırken, kısa ve uzun vadeli yaklaşımlar arasında bir ayırım yapmak da önemlidir. Kısa vadede taktik, reaktif ve belirli bir konuyu ele almak gerekliken, uzun vadede bütüncül bir yaklaşımı temsil eden çok daha stratejik ve proaktif bir yaklaşım gerekir. Uzun vadeli bir stratejik yaklaşım, okulun vizyonu ve temel amaçları ile doğrudan ilişkilidir. Ayrıca, her bir okulun belirli gelişimsel ihtiyaçlarını ele alarak gelişimsel önceliklerinin karşılanmasını sağlar (Harris, 2002). Aynı zamanda okulların öz değerlendirme yöntemiyle kendi performanslarını değerlendirmeleri, geliştirilmesi gereken alanlarını teşhis etmeleri ve bilinçli kararlar alabilmeleri için veri kullanımı önemlidir (Schildkamp, 2019). Bu bağlamda bir okuldaki değişime ve gelişmeye katkıda bulunan bir dizi önemli faktör vardır (Harris, 2002). Bunlar:

- *Katılım:* Herhangi bir değişiklik öğretmenlerin planlamaya ve karar almaya katılmasını gerektirir.
- *Bağlılık:* Öğretmenlerin bu değişikliği uygulamada etkili olacakları için değişime bağlı olmaları gerekir.
- *Baskı ve destek:* Değişimin gerçekleşmesi için baskı ve teknik/duygusal destek gerekir.
- *Harici destek:* Danışmanlar veya bölge yönetimi gibi harici kaynaklardan verilen destek, değişiklik sürecinin önemli bir boyutudur. Harici değişim temsilcisi yeniliğin engellenmesini durdurabilir ve değişim hızının korunmasını sağlayabilir.
- *Personel gelişimi:* Yeni programa sürekli destek sağlamak için personel geliştirme faaliyetlerinin hayata geçirilmesi gerekmektedir. Personel geliştirme faaliyetleri göreve özel ve öğretmenlerin kaygı ve becerilerine yönelik olmalıdır.

Bu sayılanlarının yanı sıra okul geliştirme programlarının en önemli ortak özelliklerinden biri de, standart başarı puanlarına göre öğrenci başarısını artırma girişimleridir. Bunun yanında standart başarı puanları ile ölçülmeyen başka önemli eğitimsel sonuçlar da vardır, ancak akademik başarıdaki gelişme paydaşların eğitimden beklentilerini daha çok karşılamaktadır. Bu nedenle okul gelişimi, elde edilen kazancı ölçmeye odaklanmaktadır (Edmonds, 1982). Eğitimin en önemli hedeflerinden biri olan öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi de okul geliştirme alanının odaklandığı konuların başında gelmektedir. Okul geliştirmede öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi elbette önemli ama tek başına yeterli olmayan bir hedeftir. Bir okulda öğrenci öğrenme sonuçlarının artırılması okul etkililiği ve okul verimliliği kavramlarıyla açıklanmaktadır. Bir okulun etkili olması okula ilişkin koşullarının, niteliklerinin iyileştirilmesi ve geliştirmesi ile mümkün gözükmektedir. Okulun etkililiğinde ise okul geliştirme öne çıkmaktadır.

Gelişen bir okul zamanla etkinliğini arttırır. Bu nedenle okulun gelişmesi için amaçları, beklentileri, örgütlenmesi, öğrenme biçimi, öğretim yöntemleri ve örgüt kültürünün değişimi gerekmektedir (Hopkins, 2001). Gelişen bir okul, entelektüel ve ahlaki üstünlüklerini nasıl artırabileceğini öğrenir. Bu bakımdan gelişen bir okul,

entelektüel sermayesini (özellikle bilgi yaratma ve aktarma kapasitesi) ve sosyal sermayesini (özellikle güven ve işbirliğini sürdürme kapasitesi) arttırır. Bunun için işe yarayan ve yenilikçi mesleki uygulamalara dayanan stratejiler belirler (Hargreaves, 2001). Okulun gelişiminde asıl odak nokta öğrenci başarısına hangi faktörlerin ve değişkenlerin katkıda bulunduğu belirlenmesidir (Creemers, 1996). Bu faktörlerin en önemlilerinin öğrenme koşulları ve okulun kendi iç koşullarıdır (Bollen, 1996; Harris, 2001; Hopkins, 2001). Okul geliştirmenin nihai hedefi, öğrencilerin ilerlemelerini ve başarılarını arttırmaksa, bunun en iyi yolu okulların kendi gelişim kapasitelerini arttırmalarıdır. Kapasite, öğretmenlerin performansını artırarak, daha fazla kaynak, malzeme veya teknolojiyi okula kazandırarak ve görevlerin nasıl yerine getirileceğini yeniden yapılandırarak geliştirilebilir (Harris, 2002). Sonuç olarak okul gelişiminin odak noktası okulun kendi gelişim kapasitesidir. Bu okulun kendi işleyiş koşulları açısından kendine özgü olması anlamına gelir. Okul gelişim stratejileri, okulun büyüme durumu veya okulun kültürü göz önüne alınmalı ve her bir okulun kendi büyüme durumuna göre uyarlanmalıdır (Hopkins, 2001).

Bu sayılan etmenlere karşın okul gelişiminin önünde engel olarak görülen bazı unsurlar da vardır. Buna göre okul geliştirme sürecini engelleyen ana sorunlar şunlardır (Harris, 2002; Hopkins, 2005):

- *Belirsiz hedefler:* Eğer değişikliğin nedenleri açık değilse öğretmenlerin değişikliğe yönelik çalışmada kararlı olmaları beklenemez. Bu bakımdan okul geliştirme girişimlerinin, okulun içerik ve tanısal analizine dâhil edilmemesi bir engel yaratır.
- *Öncelikler:* Aynı zamanda çok sayıda değişiklik olması gerektiğinde, bazı değişikliklere diğerlerinden daha fazla öncelik verilir. Sınıflardaki öğretime yeterli önemin verilmemesi gelişim için engeldir.
- *Zayıf destek:* Değişimi uygulamak için öğretmenlere yeterli teknik, profesyonel ve duygusal desteğin sağlanması gerekir. Bunun eksikliğinde değişim istedik düzeyde gerçekleşmeyebilir.
- *Uygulamada yetersizlik:* Birçok okul gelişim çabaları başarısızlıkla sonuçlanır, çünkü değişimle ilgili okullara ve sınıflara tam olarak nasıl olması gerektiği

konusunda yeterli ön bilgi verilmemiştir. Bu okul değişiminde yapı ve kültür arasındaki karmaşık dinamiğin anlaşılmasından kaynaklanır.

- *Liderlik uygulamaları:* Başarılı bir değişiklik veya yenilik, yönlendirme ve liderlik gerektirir. Okul gelişiminin başarısız olması çoğu zaman okul içinde liderlikten yoksun olmasından kaynaklanır. Değişim ve yeniliklerin okulları nasıl etkilediği değil, bunun birçok okul için nasıl yaygınlaştırılması gerektiği ve bunun etkilerinin bilinmemesi gelişimin önündeki bir engeldir. Okul gelişiminin başarılı veya başarısız olması bu sürecin yönetilme şekline bağlıdır. Her okulun kendi ihtiyaçları, katılımcıları, kaynakları ve öncelikleri vardır.

Okul geliştirmede liderlik elbette çok önemlidir ancak karmaşık sosyal organizasyonlar olan okullardaki değişim süreci, ister yönetici, ister öğretmen olsun tek bir bireye atfedilemez. Bunun yerine değişiklikler farklı tutumlara, ilgi alanlarına ve kapasitelere sahip ve sorumlulukları paylaşan birkaç kişinin uzun süren çabaları ile gerçekleşir (Zala-Mezö, vd., 2019). Okul geliştirme, bir okulun genellikle materyal ve zamanla ilgili durumları olarak anlaşılır ancak bunlar kesinlikle yeterli değildir. Okul geliştirme sürecinde, öğrencilere ve öğretmenlere destek verilmeli, okul kültürü katılımı ve öğrenci merkezli yaklaşımları öne öne çıkarmalıdır (Kelley ve Dikkers, 2016). Okul kaynaklarına yapılan en büyük yatırım ise insan kaynaklarıdır. Okulları daha iyi yerler haline getirme potansiyeline sahip olanlar insanlardır. Bunu yapabilmenin en doğal yolu öğretmenlerin, anne babaların ve toplumun kapsamlı ve dönüşümlü okul gelişimini desteklemeleridir. Bu da okulların "*dünden daha iyi olmasına*" odaklanılmasıyla gerçekleşebilir (Kohler-Evans, vd., 2013). Okulları geliştirmek için bunların yanında tutarlı bir rehberlik sistemi, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması, güçlü aile ve toplum ilişkileri, öğrenci merkezli öğrenme ortamı ve değişimi yönlendiren liderlik uygulamaları alanlarında tutarlı ve düzenli eylemlerin olması gerekir (Bryk, 2010).

Burada sayılan uygulamaların yanı sıra okul geliştirme için neyin/nelerin yapılmasının daha etkili olduğunun bilinmesi okul geliştirmede üzerinde önemle durulması gereken bir konudur. Okul geliştirme ne ifade etmektedir? Okullar niçin geliştirilmelidir? Okul geliştirmede nasıl bir yol/yöntem izlenmelidir? gibi sorular bir okulun geliştirilmesinde cevaplanması gereken sorulardır. Bu araştırmada da belirtilen sorulara cevap bulmak için okul geliştirmede hangi yaklaşımların ve uygulamaların etkili

olduğunun bu alanda yazılmış dokümanların incelenmesiyle ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul geliştirme kavramı özellikle 1970’li yıllardan itibaren eğitim bilimi alanyazına girmiş ve günümüze kadar bir dizi birikimli ve kendine has özellikleri olan tarihsel dönemlerden geçmiştir. Creemers’in (2007) belirttiği gibi, okul etkililiği ve okul gelişiminin başlangıcı ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık’ta ortaya çıkmıştır. Erken zamanlarda bu alana katkı sağlamış Matthew Miles, Ronald Edmonds (ABD) ve Michael Rutter (İngiltere) gibi öncü yazarlardan sonra özellikle David Hopkins, Andy Hargreaves, Alma Harris, David Reynolds Daniel Mujis, Louis Stoll, Pamela Sammons (Birleşik Krallık), Charles Teddlie, Sam Stringfield, Joseph Murphy (ABD), Michael Fullan, Tony Townsend (Kanada), Bert Creemers, Jaap Scheerens (Hollanda) gibi yazarların alana sundukları katkı ile okul geliştirme alanyazının gelişmesi ve eğitim bilimlerinde bir uzmanlık dalı haline gelmesinin yolu açılmıştır.

Alanyazında okul geliştirmenin tarihsel gelişim sürecini inceleyen bazı araştırmalar (Hopkins ve Reynolds, 2001; Hopkins vd., 2014) vardır. Aynı zamanda okul geliştirmeyi açıklayan, okul geliştirmenin belirgin özelliklerini vurgulayan, yapılmış çalışmalardan çıkarılan sonuçları ve süreç içinde karşılaşılan zorlukları konu alan başka araştırmalar da (Feldhoff, Radisch ve Bischof, 2016; Harris, 2000; Hopkins ve Levin, 2000; Kidron ve Darwin, 2007; Levin, 2010b; Murphy, 2013; Murphy ve Hallinger, 1988; Potter, vd., 2002) mevcuttur. Bu araştırmada ise geçmişten günümüze kadar okul geliştirme alanyazında yer alan yaklaşımlar ve uygulamalar tarihsel dönemler halinde incelenmiştir. Araştırmada okul geliştirme ile ilgili dönemlerin belirli tarih aralıklarına göre düzenlenmesinde ve bu dönemlerin adlandırılmasında Hopkins ve Reynolds (2001) ile Hopkins ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmalar temel alınmıştır. Bu bağlamda araştırmada okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin doküman incelemesi yöntemiyle incelenmesi, değerlendirmesi ve sonuçların sentezlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerine ilişkin dokümanlar *nedir? niçin? ve nasıl?* soru temellerinde incelenmiştir. Araştırmada okul geliştirme nedir? Ne anlama gelmektedir? Okul geliştirmenin bileşenleri var mıdır? var ise bunlar nelerdir? soruları okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerini ortaya koymak amacıyla kurgulanmıştır. Niçin? sorusu ile okul

geliştirmenin niçin gerekli olduğu ve buna nelerin etken olduğunun incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nasıl? sorusu ile okul geliştirmede nasıl bir yol izlenmesi gerektiğinin anlaşılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada özellikle geçmişten günümüze kadar okul geliştirme alanında nelerin yapıldığı, nasıl yapıldığı ve okulları geliştirmede *‘neyin/nelerin etkili olduğu’* ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Bahsedildiği gibi okul geliştirme alanyazını özellikle ABD, Kanada ve İngiltere gibi Batı ülkelerinde belirli bir düzeye ulaştığı ancak Türkçe alanyazında okul geliştirmenin tarihsel sürecini, okul geliştirmenin ne ifade ettiğini, niçin olması gerektiğini ve okul geliştirmede hangi uygulamaların öne çıktığını konu alan araştırmaların ise yeterli olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın okul geliştirmede kabul gören ve süreçte etkili olduğu düşünülen yaklaşım ve uygulamaları betimlemesi ile alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Araştırma, okul geliştirme nedir? Bir okul nasıl gelişir? Okul geliştirmede neler olması gereklidir? Okulun gelişiminde kimlere, nasıl görevler düşmektedir? gibi sorulara cevap bulunması açısından önemlidir. Aynı zamanda bu araştırma sonuçlarının okulların niteliklerinin geliştirilmesinde uygulayıcılara rehberlik etmesi ve okul geliştirmede Türkçe alanyazına katkı sunması beklenmektedir.

1.3. Problem ve Alt Problemler

Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin sistematik olarak analiz edilmesi ve sonuçlarının değerlendirilmesi çalışmanın genel amacını oluşturmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Okul geliştirme nedir?
2. Okul geliştirmenin bileşenleri nelerdir?
3. Okulları geliştirmeye zorlayan etkenler nelerdir?
4. Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının tarihsel gelişim sürecindeki dönemlerinin özellikleri nelerdir?
 - a. *Okul kültürünün vurgulandığı* birinci dönem (1960-1970’li yıllar) okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamaları nelerdir?

- b. Okul geliştirmeye yönelik *bireysel eylem araştırmalarının yaygın olduğu* ikinci dönem (1980’li yıllar) okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamaları nelerdir?
 - c. *Kapsamlı okul reformlarının yapıldığı* üçüncü dönem (1990’lı yıllar) okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamaları nelerdir?
 - d. *Okullarda kapasite geliştirme ve liderlik uygulamalarının vurgulandığı* dördüncü dönem (2000’li yılların başı) okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamaları nelerdir?
 - e. *Sistematik okul geliştirmeyi* vurgulayan beşinci dönem okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamaları nelerdir?
5. Okul geliştirme alanyazında yer alan çalışmaların okul geliştirme ile ilgili öncelikli vurguladıkları konular nelerdir?

1.4. Araştırmanın Sayıluları

1. Araştırmacının okul geliştirme alanyazında erişime açık olan kaynaklara ulaştığı varsayılmaktadır.
2. Araştırmada incelenen tüm belgelerin geçerli ve güvenilir bulgular ortaya koyduğu varsayılmaktadır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada kapsamında okul geliştirme alanında incelenen kitaplar, makaleler, tezler ve raporlar basılı veya açık erişimi olanlar ile sınırlıdır.
2. Araştırma kapsamında erişim sağlanan belgeler Türkçe ve İngilizce dili ile yazılmış kaynaklarla sınırlıdır.
3. Okul geliştirme konulu yüksek lisans tezleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Okul Geliştirme: Okul geliştirme “*bir veya daha fazla okuldaki öğrenme koşullarında ve diğer ilgili iç koşullarda değişime yönelik, nihai eğitim hedeflerini daha etkin bir*

şekilde gerçekleştirmeyi amaçlayan sistematik ve sürekli bir çaba.” olarak tanımlanmıştır (van Velzen, vd., 1985; Akt. Hopkins, 1990; 1994b).

Okul Etkililiği: Okul etkililiği, okullarda neyin/nelerin öğrencilerin gelişimi için iyi olduğuna veya onlara değer kattığına ilişkin unsurları belirlemeye odaklanmaktadır (Chapman, vd., 2016).

Değişme: Değişim, bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünüdür (Türk Dil Kurumu [TDK], 2021).

Reform: Reform kelimesi Türk Dil Kurumu [TDK] Sözlüğüne (2021) göre, düzeltme ve düzeltim anlamlarına gelmektedir. Bu tanımlara göre reform, yeniden şekil verme, ıslah etme veya bir yenilik olarak da ifade edilebilir.

Eğitim Politikaları: Politika, devletin etkinliklerini amaç, yöntem ve içerik olarak düzenleme ve bunları gerçekleştirme esasları bütünüdür (TDK, 2021). Eğitim politikaları, devletin eğitimle ilgili amaçlarını gerçekleştirmek için oluşturduğu düzenlemeler ve kurallar bütünü olarak ifade edilebilir.

Okul Kültürü: Bir okulun kültürü, okulda yaşayanların paylaştığı anlamlar, normlar, tutumlar, inançlar, davranışlar, değerler, törenler, gelenekler ve mitlerin karmaşık bir modelidir (Barth, 2002).

Okul İklimi: Okul iklimi, okulun genel durumunu, okulda çalışanların duygusunu ve çağdaş yönü ile ilişkilerin hissini ve moralini yansıtır (Peterson ve Deal, 2002).

Eğitimde Hesap Verebilirlik: Okul hesap verebilirliği, bir okulun belirlenen ulusal standartlara ve düzenlemelere uygunluğu, okul tarafından verilen hizmetlerin niteliği ve öğrencilerin öğrenme sonuçları gibi konularda paydaşlara bilgi verilmesi sürecidir (OECD, 2013).

Okula Dayalı Yönetim: Okula dayalı yönetim yaklaşımı, eğitim sistemindeki kaynakların tahsisi ile karar alma yetki ve sorumluluğun okula ait olması olarak ifade edilebilir (Caldwell ve Spinks, 1992).

Okul Öz Değerlendirmesi: Okul öz değerlendirme, okulunun yapı ve süreçlerinin etkililiğini ve öğrenci öğrenme çıktılarının niteliğini değerlendirmek için okul paydaşları tarafından yapılan bir değerlendirme veya gözden geçirme sürecidir (OECD, 2013).

BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okul Geliştirme

1980’li yılların ortalarından itibaren okul geliştirme araştırmaları uluslararası alanda ön plana çıkmaya başlamış, hem teorik hem de deneysel anlamda Avrupa, Kuzey Amerika, Güney Afrika ve Asya’yı içine alan birçok ülkedeki geniş bir yelpazede başarılı projeler ve yenilikler üreterek olgunlaşmıştır (Harris ve Chrispeels, 2006; Hopkins, 2001). Okul geliştirme, hem eğitim politikası hem de uygulama üzerinde güçlü bir etki haline gelmiştir. Okulların bir fark yarattığı algısı, çeşitli okul geliştirme programları ve reform çabaları için bir gerekçe olmuştur. Okul geliştirme programları kapsam ve büyüklük açısından çeşitlilik göstermiştir, ancak hepsi öğrenci performansını ve başarısını artırmaya odaklanmıştır. Birçok ülkedeki hükümetlerin okulları geliştirmeye çalıştıkları ortak bir yol, eğitim sistemini yeniden yapılandırmak olmuştur. Özellikle ABD içinde, okulun yeniden yapılandırması eğitim reformunun merkezi bir bileşeni haline gelmiş ve okul geliştirme çabalarına egemen olmuştur (Harris, 2002). Okul geliştirmenin tarihsel gelişiminde alandaki değişime ve yenileşmeleri yansıtan ve ona kaynaklık eden yaklaşımlar, müfredat ve öğretim, örgüt geliştirme ve yerinde yönetim anlayışı olarak sayılabilir. Bu yaklaşımlar aşağıda kısaca açıklanmıştır (Hopkins, 2005).

Müfredat ve öğretim: Eğitim reformunun temel kaynağı müfredattır. Bu, birçok eğitim sisteminde baskın bir görüştür. İkincisi, müfredat reformu hareketinin öğrenci başarı düzeylerini olumlu etkilememesi, genellikle uygulamadaki başarısızlıkla ilişkilendirilir. *'Yukarıdan aşağıya'* yönlü değişim modellerinin işe yaramadığı, öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler kazanmak için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu giderek daha açık hale gelmiştir. O zaman tamamen açık olmayan üçüncü sonuç, bir müfredatın ancak iyi bir şekilde öğrencinin öğrenmesini doğrudan etkileyemeyeceğidir.

Öğrenmeyi etkilemek için, eser olarak müfredata bir eğitim süreci aracılık etmelidir (Hopkins, 2005).

Örgüt geliştirme: Çağdaş okul geliştirme uygulaması üzerindeki ikinci etki kaynağı örgüt geliştirmedir (Organisational Development/OD). Örgüt geliştirmenin geçmişi Kurt Lewin'in (1946) sosyal psikoloji alanındaki araştırmalarına dayanmaktadır. İlk olarak örgütsel gelişme yaklaşımları bir okulun örgütsel sağlığının önemini vurgulamıştır. İkinci olarak, birçok okul geliştirme girişimleri, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı örgütsel bağlamı, insanlar için uygun bir hale getirmeye çalışan bir yaklaşıma dayanmaktadır. Üçüncüsü, kurumun iç koşullarını geliştirmeye yönelik müdahalelere verilen destektir (Hopkins, 2005).

Karar vermenin âdemi merkezileştirilmesi: Üçüncü etki kaynağı Batı ülkelerinin çoğunda okullardan beklenen gelişmeyle ilgilidir. Beklentilerdeki bu artışa, uluslararası ölçekte okulların yönetilme şekillerindeki temel değişiklikler eşlik etmiştir. Çoğu gelişmiş ülke, zaman içinde merkezileşme ve âdemi merkeziyetçilikle ilgili çelişkili baskılarla karşı karşıya kalmıştır. Bu gerilim, okul değişikliğini uygulama görevini hem karmaşık hem de zorlu hale getirmiştir. Merkezi olarak türetilmiş değişimi ve yerel olarak geliştirilenleri dengeleme görevi, pratikte en zor yaklaşım olduğu zamanla kanıtlanmıştır. Kısaca buradan ortaya çıkan üç sonuç önemlidir. Bunlardan birincisi, okullardan beklenen değişimdeki artışa verilen genel tepki, âdemi merkeziyetçilik politikası olmalıdır; ikincisi kendini yenileyen okul için stratejiler okul geliştirme çabalarının odak noktası haline gelmiştir. Üçüncüsü, sadece bürokratik uygulamaları değiştirmenin veya insanları daha hesap verebilir kılmamanın kendi başına eğitim kalitesini geliştirmediği kabul edilmelidir (Hopkins, 2005).

Okul geliştirme alanına kaynaklık eden bu üç yaklaşım kavramsal ve stratejik olarak yararlı olsa da, öğrencilerin öğrenmesini etkilemek için, hepsinin bir araya gelmesi gerekmektedir (Hopkins, 2005). Okul gelişimi, zaman içinde farklı eylemlerle sürekli olarak değiştiği ve geliştiği için basit terimlerle tanımlanması karmaşık ve zor olan bir kavramdır (Potter vd., 2002). 1970'lerin sonu ile 1980'lerin başında, OECD'nin Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (International School Improvement Project/ISIP) tarafından okul gelişimi, *“bir veya daha fazla okuldaki öğrenme koşullarında ve diğer ilgili iç koşullarda değişime yönelik nihai eğitim hedeflerini daha etkin bir şekilde*

gerçekleştirmeyi amaçlayan sistematik ve sürekli bir çaba” olarak tanımlanmıştır (van Velzen, vd., 1985; Akt. Hopkins, 1990; 1994b: 149).

Buradaki tanımda geçen '*sistematik*' ve '*sürekli*' kavramları, yıllarca süren değişimin dikkatli planlanması ve yönetimini ifade etmektedir. '*Öğrenme koşulları ve diğer ilgili koşullar*' üzerindeki vurgu ise, okul gelişiminin sınıf değişikliğinin ötesine geçtiğini göstermektedir. Yapı, politika, iklim, ilişkiler ve müfredat gibi okul genelindeki diğer koşullar da dikkate alınmalıdır. "*Bir veya daha fazla okul*" cümlesi, okulu anahtar birim ve değişimin odağı olarak kabul etmektedir, ancak diğer okullar da buna dâhil olabilirler. "*Eğitim hedefleri*", bir okulun öğrencileri ve toplum için başarması gerekenleri içermektedir (Hopkins, 1990). Okul gelişiminde, 'öğrenme koşulları ve diğer ilgili iç koşullardan' bahsederek, öğrenme sürecinin geliştirilmesini hedeflenmektedir. Aslında, okul geliştirme girişimleri, akademik, sosyal ve mesleki becerilerin yanı sıra vatandaşlık, eşitlik ve diğer sosyal hedefler (Stoll, 1992) gibi çok çeşitli eğitim hedeflerini de içermektedir (Bollen, 1996).

Bir süreç olarak okul gelişiminin birçok tanımı vardır. Okul geliştirme, "*öğrenci başarısını arttırmak ve okulun değişim kapasitesini güçlendirmek için iki amaçlı eğitim değişikliği yaklaşımı*" olarak (Hopkins, Ainscow ve West, 1994: 68) okulların öğrencilerin öğrenmesi için daha iyi bir yer haline getirme yönündeki genel çabalarıdır. Aynı zamanda öğrenci çıktılarını geliştiren ve okulun değişimi yönetme kapasitesini güçlendiren bir eğitim değişikliği stratejisi olarak tanımlanmıştır (Hopkins, 1996; Akt. Hopkins, 2001). Bu tanım, okul kültürünü değiştirme süreci olarak okul gelişiminin önemini vurgulamaktadır. Okulu değişimin merkezi, öğretmenleri de değişim sürecinin gerçek bir parçası olarak görmektedir. Okul gelişiminin gerçekleşmesi için öğretmenlerin, kendi uygulamalarını sorgulama ve değiştirmeye dâhil edecek değişim sürecinin gerektiğini önermektedir (Harris, 2002). Stoll (1992: 15), gelişim ve değişim için "*her gelişim bir değişimdir, ancak her değişim bir gelişim değildir*" ifade etmiştir. Buradaki odak noktanın, değişikliğin eski bir değişiklik olmamasıdır. Değişiklik sistematik ve sürekli. Aynı zamanda doğrudan öğrenci öğrenmesiyle ilişkilidir (Myers, 1996). Okul geliştirme, gelişime yönelik eylemlere rehberlik edecek düşünme yollarının tasarlanması (Constable, 1994) ve okul düzeyinde yapılacak düzenlemeleri yönetme yaklaşımıdır (Hopkins, vd., 1994). Okul geliştirme, paydaşlar arasında ortak bir anlayış geliştirip, okul içindeki ekip çalışmasını güçlendirir ve okulun öğretim kalitesini artırır (Hodgson, vd., 1994). Fullan (1999) ise, okul geliştirmede değişim sürecinin genel olarak

üç aşamadan meydana geldiği belirtmiştir. Birinci aşama, okulların geliştirme çalışmaları için odaklanmaya çalıştıkları başlangıç aşamasıdır. İkinci aşama, okulların gelişim planlarını eyleme geçirdiği uygulama aşamasıdır. Üçüncü aşama, okul gelişiminin, okulun ayrılmaz bir parçası haline geldiği sürdürme aşamasıdır. Bu aşamaların her birinde, okulun özel gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için bir dış desteğin farklı türlerine ihtiyaç vardır. Barth (1986), okul gelişiminin daha iyi anlaşılmasına ilişkin bazı temel varsayımları şöyle ifade etmiştir:

- Koşullar uygunsa okulların kendilerini geliştirme kapasitesi vardır. Okul dışındakilerin en büyük sorumluluğu, içeridekiler için bu koşulları sağlamaya yardımcı olmaktır.
- Koşullar uygun olduğunda hem yetişkinler hem de öğrenciler öğrenirler.
- Okullarla ilgili iyileştirilmesi gerekenler, kişiler arası ilişkiler ve öğrenme kalitesidir.
- Okul geliştirme, okullardaki yetişkinlerin ve gençlerin kendi aralarında öğrenmeyi teşvik edecekleri ve sürdürecekleri koşulları içeriden ve dışarıdan belirleme çabasıdır.

Bu varsayımlar okul gelişiminin okulların iç koşullarının değişimiyle ilgili olduğunu vurgulamaktadırlar. Burada anlatılmak istenen okul kültürünün değiştirilebileceği ve kültürel değişimin okul içindeki iç koşulları değiştirerek elde edilebileceğidir. Birçok ülkedeki okulları geliştirmeye yönelik yapılan çalışmaların ortak noktası, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması ve nihayetinde öğrenci performansını ve başarısını artırmaya yönelik olmuştur (Harris, 2002). Öğretim yöntemlerinde veya okulun örgütsel yapısındaki farklı bileşenlerinin etkinliği artırıldığında bile, okul gelişiminin kilit sorusu bu değişikliğin daha yüksek öğrenci sonuçlarına yol açıp açmayacağı ile ilgilidir (Creemers, 1996).

2.2. Okul Geliştirme Alanyazının Tarihsel Gelişim Dönemleri

Okul geliştirme araştırmaları uluslararası alanda bir dizi dönemden geçerek ön plana çıkmış ve zaman içinde akademik dünyada tanınmıştır. Hem teorik hem de deneye dayalı anlamda, okulların tüm öğrenciler için giderek daha etkili öğrenme ortamları haline gelmesine yardımcı olma çabalarının nasıl olduğunu açıklayan çok çeşitli projeler, değişim girişimleri ve yenilikler yoluyla süreç içinde başarılı bir şekilde olgunlaşmıştır.

1980'lerin başından bu yana, okulların nasıl geliştirileceği hakkında çok şey öğrenilmiştir. Bu alanda çeşitli yerel yönetimlerde, ilçelerde, illerde, eyaletlerde ve uluslarda tüm sistemlerin reformu için iddialı girişimler olmuştur (Hopkins, vd., 2014). Okul geliştirme alanının tarihsel gelişim süreci daha önce Hopkins ve Reynolds (2001) tarafından üç dönemde incelenmiştir. Birikimli bir gelişim yaşayan okul geliştirme alanyazını bu çalışmadan da yararlanılarak, Hopkins ve arkadaşları (2014) tarafından beş dönem halinde incelenmiştir. Bu beş dönem birbirlerinden ayrı değildir. Bir dönem içinde bulunan özellikler genellikle bir sonraki döneme de taşınmış, fakat uygulamalar ve odaklanılan konular bakımından birbirinden ayrılmışlardır. Yazarlar bu dönemleri (bkz. Tablo.1) şöyle adlandırmaktadır:

- **1. Dönem.** Okulun örgütsel kültürünün anlaşılması,
- **2. Dönem.** Okul düzeyindeki eylem araştırması ve bireysel araştırma girişimleri,
- **3. Dönem.** Değişim yönetimi ve kapsamlı okul reformları,
- **4. Dönem.** Yerel düzeyde öğrenci öğrenimi için kapasite oluşturma ve liderliğin sürekli vurgulanması,
- **5. Dönem.** Sistemik gelişmeye doğru.

Tablo 1
Okul ve Sistem Gelişiminin Beş Dönemi

Okul ve Sistem Gelişim Dönemi	Temel Özellikleri
Okulun örgüt kültürünü anlama	• Örgütsel gelişim araştırmalarının birikimi
Okul düzeyinde eylem araştırması ve araştırma girişimleri	• Okulların kültürleri ve değişimin doğasında var olan zorluklar
Değişim yönetimi ve kapsamlı okul reformları	• Öğretmen araştırması ve okul incelemesi
Yerel düzeyde öğrenci başarısı için kapasite geliştirme ve liderliğe sürekli vurgu	• Rand Çalışması, Okul Gelişimini Destekleyen Yaygınlaştırma Çabaları (DESSI), Özel Stratejiler ve Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) Uluslararası Okul Gelişim projesi gibi araştırma programları
Sistemik gelişmeye doğru	• Merkezi politika değişikliğini yönetme
	• Okul reformuna “Herkes İçin Başarı, Yeni Amerikan Okulları, Yüksek Güvenilirlik Okulları ve Herkes İçin Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi (IQEA) gibi “kapsamlı” yaklaşımlar.
	• Profesyonel öğrenme toplulukları ve ağları
	• Liderliğin süregelen önemini ve etkisini kabul etmek
	• Bilgi tabanının etkisi ile ulusal ve uluslararası kıyaslama çalışmalarının etkisi
	• Okul ve sistem reformuna farklılaştırılmış yaklaşımlar

Kaynak: Hopkins ve diğerleri (2014).

2.2.1. Birinci Dönem- Okul Kültürünün Öneminin Anlaşılması

Modern okul gelişim alanının başlangıcı Aikin'in (1942) öncü çalışmalarına, Kurt Lewin'in (1947) grup dinamikleri, McGregor'un Union Carbide ile çalışması ve 1950'lerin sonlarında örgütsel gelişme ve sosyal psikoloji alanındaki çalışmaların ve uygulamalarının gelişimine kadar dayanmaktadır. Okul gelişimi, örgütsel gelişme alanıyla birlikte bir süre devam ettikten sonra zamanla bu alandan ayrışmaya ve büyümeye başlamıştır. Miles (1967), "örgütsel sağlık" konulu çalışmasında, örgütsel gelişimin tekniklerinin okullara uyarlanmasını savunmuş ve okulların örgütsel durumu ile verdikleri eğitimin kalitesi arasındaki dinamiği ilk anlayanlardan birisi olmuştur. Bu görüşüyle eğitimde değişim, okulun etkinliği ve okul gelişimi alanında çok sayıda çalışmanın da temelini atmıştır (Hopkins, 1984; Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014).

Miles (1965) örgütsel sağlığı şöyle tanımlamıştır: *"Sağlıklı bir organizasyon sadece ortamında hayatta kalmaz, aynı zamanda uzun süre boyunca sorunlarla başa çıkmaya devam eder ve böylelikle hayatta kalma ve baş etme yeteneklerini sürekli olarak geliştirir ve genişletir (s.17)."* Örgütsel sağlık kısa vadede örgütsel etkililiği sağlamaya yönelik sistem özellikleri olarak belirtilmiştir. Belirli bir günde kısa vadeli operasyonlar etkili veya etkisiz olabilir, ancak devam eden hayatta kalma, başa çıkma ve büyüme devam etmektedir. Sağlıklı bir örgütün boyutları hedef odaklılık, iletişim yeterliliği, gücü eşit dağıtma, kaynakların kullanımı, bağlılık ve moral olarak ifade edilmektedir (Miles, 1965).

Bu dönemde okullar için tanımlanan örgütsel özelliklerin; hedeflerin belirsizliği, girdi değişkenliği, rol performans göstergelerinin belirsizliği, düşük düzeyde bağımlılık, hassasiyet, mesleki olmayan profesyonel kontrol problemleri ve yetersiz teknolojidir. Özetle sağlıklı bir örgüt, sadece bulunduğu ortamda yaşamını sürdürmekle kalmayıp, aynı zamanda uzun vadede hayatta kalma ve başa çıkma yeteneklerini sürekli geliştirip genişletmektedir. Yukarıda da açıklandığı üzere, örgütsel sağlığın boyutları örgütün büyüme ve değişim ile başa çıkma yeteneği, yenilikçilik, özerklik, çevreye uyum ve sorun çözme kavramları ile açıklanabilir. Sağlıklı bir örgüt, hedefleri açıkça belirlenmiş, iletişim kanallarının iyi dağıtıldığı ve serbestçe aktığı, gücün iyi şekilde dengelendiği bir yerdir. Aynı zamanda sağlıklı bir örgüt, uyumlu, dinamik ve problem çözme kapasitesine sahip bir yapıdır. Bu dönemdeki eğitim örgütleri genel olarak hedeflerinin belirsiz, girdilerin değişken, rollerin belirsiz, gevşek yapılanma, hassasiyet, profesyonel denetim

sorunları ve düşük teknolojik yenilik özellikleri bakımından sağlıklı bir örgüt olarak betimlenmiştir. Bu özelliklerinin iyileştirilmesiyle sağlığına kavuşabilecekleri vurgulanmaktadır (Miles, 1965). Bu özellikler Sieber'in (1975), okulları savunmasız, yarı profesyonel bir imaja sahip, yaygın hedefleri olan ve koordinasyon ve kontrole sahip olmayan kuruluşlar olarak tanımlaması ile benzerlik göstermektedir (Hopkins, 1984; Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014).

Peki, örgüt sağlığına nasıl kavuşturulmalıdır? Örgüt sağlığını iyileştirmeyi amaçlayan altı müdahale, örgütteki ekiplerin eğitimi, geri bildirim, rol atölyesi, hedef belirleme ve destekleyici faaliyetler, örgütsel teşhis ve problem çözme ile örgütsel deneyim yaşama olarak belirlenmiştir. Okul sağlığı kavramı ve sağlıklı okullarda yapılması gereken iyileştirme uygulamalarının bu biçimdeki reçetesi verildikten sonra (Miles, 1965), yapı bakımından okullar gevşek yapıli örgütler olarak tanımlanmıştır. Gevşek yapıli sistemlerin daha sıkı bağlanmış yapılara göre sağladığı üstünlükleri ise şöyle sıralamıştır: Birincisi gevşek bağlanma örgütün, sistem dışında meydana gelen her küçük değişikliğe yanıt verme zorunluluğunu azaltmaktadır. İkincisi, bu tür yapılanma örgüte hassas bir algılama mekanizması sağlayabilir. Üçüncüsü, gevşek bağlanma örgütün bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesi yeteneğini artırır. Büyük bir sistemdeki tüm elemanlar birbirine gevşek bir şekilde bağlanırsa, o zaman sistemin herhangi bir elemanı, tüm sistemi etkilemeden yerel olarak benzersiz bir duruma uyum sağlayabilir veya onu değiştirebilir. Bu uyum sağlama hızlı, nispeten ekonomik ve önemli olabilir. Dördüncüsü, gevşek bağlı sistemlerde, sistem potansiyel olarak sıkı bir şekilde bağlanmış bir sistemde olabileceğinden daha fazla sayıda değişim ve yeni çözümler sağlayabilir. Gevşek bir şekilde bağlanmış bir sistem önemli değişim zamanlarında daha sıkı bir şekilde bağlanmış sistemlere göre kültürel dokuyu daha fazla koruyabilir. Gevşek bağlanmış sistemlerin değişimlere karşı sıkı bağlanmış sistemlere göre daha çeşitli tepkiler verebildiği ve bu nedenle, sıkı bir şekilde bağlanmış sistemler için geçerli olandan çok daha geniş bir ortamdaki değişikliklere uyum sağlayabileceği düşünülebilir. Beşinci olarak, gevşek bağlanmış bir sistemin bir bölümünde bir sorun varsa, bu sorun giderilebilir ve örgütün diğer bölümlerinin bundan fazla etkilenmesinin önüne geçilmiş olur. Gevşek bir şekilde bağlanmış bir sistem, sorunlu noktaları izole edebilir ve sorunun yayılmasını önleyebilir, ancak gevşek bağlanmış sistemin kusurlu elemanı onarması da zor olabilir. Altıncı olarak, eğitim örgütlerinde en önemli unsurlardan bazılarının öğretmenler, sınıflar, müdürler vb. olduğundan, gevşek bir şekilde bağlı bir sistemde bu

paydaşların kendilerini gösterebilmeleri için daha fazla özerkliğe ihtiyaçları olabilir. İnsanlar için etkililik duygusunun hayati önem taşıdığı ileri sürülürse, gevşek bağlı bir sistemde etkililik duygusu, takdir yetkisinin sınırlı olduğu sıkıca bağlı bir sistemde olacağından daha büyük olabilir. Eğitim örgütlerinde, müdür yardımcısı-müfettiş bir sistem olarak, öğretmen-sınıf-öğrenci-ebeveyn-müfredat ise başka bir sistem olarak kabul edilirse, o zaman müdürün öğretmenle gevşek bir şekilde bağlantılı olduğu düşünülebilir (Weick, 1976).

Bu dönemde okul sağlığı (Miles, 1965) ve gevşek bağlı yapılarından (Weick, 1973) sonra, okulları geliştirmeye yönelik gerçekleştirilen çabalar, okulların sosyal sistemler olarak özelliklerinin analizine yoğunlaşmıştır. Bir sistemi değiştirmeye çalışırken en azından hangi yapıların ve süreçlerin değişimin karşısında olduğunun bilinmesi önemlidir. Aksi takdirde gereksiz miktarlarda enerji harcanmış olur ve nihayetinde gereksiz ve ilgisi olmayan değişim çabalarına girilebilir. İşte bu dönemde bu tür yaklaşımlara dayanan etkili okul geliştirme süreçleri, sosyal sistemler olarak okulun analizine ve değişim çabaları için bu yapıların ve süreçlerinin belirlenmesine bağlı bir durum olarak görülmüştür (Miles, 1967).

Bu dönemde Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen ilk dönem okul geliştirme araştırmalardan bir tanesi 1930'lardan kalma "*Sekiz Yıllık Çalışma*" olarak adlandırılan bir çalışmaydı. İkincisi de, 1960'larda ABD'de Rus Sputnik programına yanıt olarak yürütülen *müfredat reform* çalışmalarından oluşmuştur. ABD'deki büyük ölçekli okul reformları 1950'lerin Sovyet uzay programından ilham aldı. "Sputnik'ten ilham alan bu reform", İngiltere'deki benzer çağdaş çabalar gibi büyük ölçekli müfredat değişikliğine dayanıyordu. Bu müfredat ve materyaller, dönemin önde gelen akademisyenleri ve eğitimcileri tarafından örnek niteliğinde hazırlanıyordu. Öğretmenleri reform sürecine dâhil etme çabaları olmasına rağmen, müfredat reformu öncelikle müfredat materyallerinin benimsenmesine odaklanarak yukarıdan aşağıya doğru yapıldı. Ancak bu tür reformlar sonuçta sınıf öğretimi üzerinde çok az etki yarattı. 1960'ların başlarındaki "müfredat reformu girişimleri" ve "sekiz yıllık çalışma" olarak adlandırılan girişimler, eğitim reformlarının yerelde uygulanmasının son derece önemli olduğunu göstermiştir. Bu iki çalışma, 1980'lerden bu yana ABD'de meydana gelen okul geliştirme çalışmalarındaki önemli girişimlerin öncüsü olmuştur. Çalışma sonuçları, genel olarak pilot okullardaki öğrencilerin, kontrol okullarındaki öğrencilerden biraz daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymuştur. "*Sekiz Yıllık Çalışmanın*" istenmeyen bir

etkisi de, büyük ölçekli değişim çalışmalarına olan ilgiyi azaltmıştır. (Teddle ve Stringfield, 2007). Bunun yanında bu dönem içinde sayılan “*T-grubu çalışması*” 1950'lerin ortalarında başladı, ancak okullarda olduğu gibi ilk örgüt geliştirme projesi 1965'te gerçekleştirildi. 1960'ların ortalarından beri okullara uygulanmasına rağmen, eğitimde kullanımına ilişkin kapsamlı teorik ve deneysel incelemeler bu zamanlarda pek mevcut değildi. Eğitimde örgüt gelişimi üzerinde güçlü bir etkiye sahip olan sonraki projeler ABD Eğitim Ofisi tarafından finanse edilen “*Eğitimi Geliştirme için İşbirliği Projesiydi (COPED)*” (Fullan, vd., 1980).

COPED projesi, eğitimde planlanan değişim modellerinin yenilikçi uygulamalarının gelişimi için üniversiteler ile ortaklaşa yürütülen bir projeydi. Proje, eğitimi geliştirme hakkında modellerin kavramsallaştırılması, incelenmesi ve geliştirilmesi için sürekli devam eden seminerlerden oluşmuştur. COPED projesinin genel hedefleri şöyleydi (Miles, 1967):

- Okullardaki değişimin nasıl olması gerektiği konusunda bilgiyi artırmak.
- Planlı değişimin belirli stratejilerinin etkililiğine ilişkin genellemelere ulaşmak ve değerlendirmek.
- COPED aracılığıyla üretilen bulguları ve materyallerin kullanımını yaygınlaştırmak.
- Projedeki okul sistemlerinin kendi kendini yenilemesine yardımcı olmak.
- Okullara destek olmaları için üniversitelerle işbirliği yapmak.

COPED gibi projelerde, dışarıdan gelen ortakların yardımları ile muhtemelen okulların işlevsiz yönlerini düzeltmek için çok çeşitli yapı mekanizmalarını geliştirebileceği öngörülmüştür (Miles, 1967). Projenin ön uygulama verilerine göre, liderlik paylaşımı ve müdürün kişisel desteği, yaratıcılık için verilen ödüllerin algılanması, meslektaşlar arasındaki güven derecesi ve öğretmenlerin yenilikçi önerilere başlama sayısı gibi bulgulara rastlanmıştır (Runkel ve Schmuck, 1987).

Bu dönemin önemli bir başka yaklaşımı da okul geliştirmeye kuramsal temel oluşturmuş olan örgütsel gelişim üzerine olmuştur. Davranış bilimi kavramlarını kullanarak, süreçler, normlar veya yapılardaki değişime odaklanan tutarlı ve sistematik olarak planlanmış sürekli bir çaba olarak ifade edilen okul örgütlerinin geliştirilmesi bu

dönemde yapılan çeşitli çalışmalarda (Fullan, Miles ve Taylor, 1978; Runkel ve Schmuck, 1974, 1976; Schmuck ve Runkel, 1972; Schmuck, vd., 1975; 1977) incelenmiştir (Akt. Fullan, vd., 1980). Fullan ve diğerleri (1978), okullarda örgütsel gelişim projelerinin personel geliştirme, müfredat değişimi, hesap verebilirlik ve kapsamlı okul geliştirme gibi çeşitli alanlara ilişkin hedeflerinin olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Runkel ve Schmuck, 1987). Buna göre Fullan ve diğerleri (1980), örgüt geliştirme programlarının örgütsel iklimi ve işleyişi geliştirmesi, öğretimsel yenilikleri artırması ve öğrenci sonuçlarını iyileştirmesini sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Bu dönem içinde bir başka bölgede (Kanada), örgüt geliştirme müdahalesinin eğitim fakültelerindeki problem çözme kapasitesini artıracığı öngörüldü. Sonrasında, örgüt geliştirme girişimlerinin eğitim fakültelerinde değişiklik için bir kapasite oluşturmada orta derecede etkili olduğu, ancak başarının müdahale modeli özenle uygulandığında ve uzun süreli devamlılığı sağlandığında etkili olabileceği görülmüştür (Hopkins, Wideen ve Fullan, 1984). Bu dönemde (1973-1978 yılları arasında) ABD’de gerçekleştirilen “*Rand Değişim Ajansı*” çalışması, devlet okullarında yenilikçi uygulamaları tanıtmak ve yaymak için tasarlanmış federal olarak finanse edilen bir programdı. Rand değişim programı, projelerin tek tip olarak uygulanmasının yerine, özellikle yerel faktörlerin proje sonuçlarını etkilediğini göstermiştir. Bu çalışmalar ile dışarıdan dayatılan değişim çalışmalarının etkilerinin sınırlı olduğu ve değişimin merkezi olarak okullara odaklanması gerektiği anlaşılmıştır (Berman ve McLaughlin 1977; McLaughlin, 1989, 1990). “*Rand Değişim projesi*”, öğretmenlerin, müdürlerin ve bölge personelinin güdülenmesine ve projeyi uygulamak için yaptıkları seçimlere bağlı olduğunu göstermiştir. Projenin sınıf düzeyinde devam etmesi, proje planlarını gerçekleştirmek için seçilen uygulama stratejilerine (özellikle öğretmen katılımı ve personel destek faaliyetleri), verilen kurumsal desteğe ve personelin özelliklerine bağlı olduğu anlaşılmıştır (Berman, vd., 1977). “*Rand Değişim projesinde*” aşağıdaki stratejilerin ise genellikle etkisiz olduğu görülmüştür (McLaughlin, 1990):

- Dışarıdan destek veren danışmanlara tümüyle güvenmek;
- Önceden belirlenmiş ve standart olarak tespit edilmiş yönetim yaklaşımları;
- Uygulama öncesindeki tek seferlik verilen eğitim;
- Eğitim için yapılan ödeme ve

- Resmi, özetleyici bir değerlendirme.

Buna karşılık “Rand Değişim projesinde”, aşağıdaki stratejiler, özellikle de birlikte uygulandığında etkili olduğu görülmüştür (McLaughlin, 1990):

- Somut, öğretmene özel ve genişletilmiş bir eğitim;
- Yerel personelden destek;
- Diğer sınıflarda, okullarda veya ilçelerdeki benzer projelerin öğretmenler tarafından izlenmesi;
- Düzenli proje toplantıları;
- Öğretmenlerin proje kararlarına katılımı;
- Okulların kendilerinin proje materyallerini geliştirmeleri ve
- Müdürlerin eğitime katılımı.

Genel olarak projede yukarıdan aşağıya doğru yapılan uygulamaların olumlu değişimi desteklemede yetersiz kalmasından dolayı, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu desteği sağlayamamış ve onları proje geliştirmenin dışında tuttuğu için de istenilen değişimlerin sürdürülmesi ve yaygınlaştırılmasında etkili olamamıştır. Aynı zamanda danışmanların, dış geliştiricilerin veya teknik asistanların, planlı değişim çabalarına etkili destek sağlamakta belirli yerel koşullara uyum sağlayamadıkları için, gerekli yararı sağlayamamıştır (McLaughlin, 1990).

Bu dönemin önemli bir başka okul geliştirme yaklaşımı da, *Okul Gelişimini Destekleyen Yaygınlaştırma Çabaları (DESSI)* çalışmasıdır. DESSI ABD’de çok büyük ve iddialı eğitim değişikliği çalışmalarından biriydi. DESSI çalışmasında öncelikli vurgulanan temalar şunlar olmuştur (Teddle ve Stringfield, 2007):

- Dışarıdan geliştirilen okul geliştirme tasarımlarının, yerel özelliklere göre düzenlenmesi (tasarım ekipleri ile birlikte) istenilen değişikliklerin başarılı olma olasılığını artırmaktadır.
- Reformlara öğretmenlerin bağlılığı, reformun ilk aşamalarında ortaya çıkan bir kavram değildir. Daha ziyade, reforma bağlılık öğretmenlerin aylarca ve yıllarca

sürece katılımıyla gelişir. Hem *DESSI* hem de *Rand Değişimi* çalışmaları, reformlara inanma ve bağlılığın girişimlerin başarılı olma olasılığını artırdığını göstermiştir.

Okul gelişiminin bu aşamasında kavramsallaştırma ve teori oluşturmada yetersiz kaldığı için okul değişimine sistematik ve tutarlı bir yaklaşım sağlanamamıştır (Hopkins ve Reynolds, 2001).

2.2.2. İkinci Dönem: Okul Düzeyinde Gerçekleştirilen Bireysel Eylem Araştırmaları Dönemi

Her ne kadar okul gelişiminin entelektüel geçmişi Kurt Lewin'in çalışmalarına kadar uzansa da, 1970'lerin sonunda ve 1980'lerin başında pratik bir yaklaşım olarak şekillenmiştir (Hopkins, 2001). Okul gelişiminin, okuldaki uygulamalarının niteliğini, değerlendirme ölçütlerini ve bunların sonuçlarını dikkate alması çok önemlidir. Okul gelişiminin açık bir modele dayandırılması ise çok gerekli değildir. Hopkins ve Ainscow bunu '*iyileşmek için hasta olmanıza gerek yok*' sloganı ile ifade etmişlerdir (Myers, 1996: 14). Bu dönemim başlarında birçok ülkede, özellikle de Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'da, dezavantajlı öğrencilere hizmet veren okulların ihtiyaçlarını karşılamak için federal fonlar sağlanmıştır. ABD ve diğer bazı ülkelerde, okul değişikliği araştırması tarihinde *Risk Altında Bir Ulus* (Ulusal Eğitimde Mükemmellik Komisyonu, 1983) raporunun yayımlanmasıyla büyük bir değişiklik meydana geldi. Bu rapor, politikacıların dikkatini ulusal ve uluslararası başarı ölçütlerine ve "*neyin işe yaradığını*" araştırmaya yönlendirdi (Hopkins, 2016; Purkey ve Smith, 1985). Böylelikle sonuçlara odaklanan okul etkililiği araştırmaları bu dönemde okul geliştirme girişimlerinin içinde yer almıştır (Edmonds, 1979; Purkey ve Smith, 1983, 1985).

Bu dönemde öğrenci başarısına etki eden okul özelliklerine yönelik önemli bulgular sağlayan bir araştırma Brookover ve Lezotte (1977) tarafından yapılmıştır. Çalışmada şu sonuçlar elde edilmiştir: Gelişim gösteren okullarda akademik hedefler üzerinde önemle durulmuş ve bu okullardaki öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olmaları yönünde yüksek beklentileri olduğu görülmüştür. Bu okullardaki öğretmenlerin öğretim için daha çok zaman harcadıkları, okul müdürlerinin daha düzenli ve disiplinli davrandıkları ve öğretimsel liderlik rollerini gösterdikleri anlaşılmıştır. Gelişen okullardaki okul personeli, hesap verebilirlik kavramını çalışmadaki diğer okullara göre daha fazla kabul etmişlerdir. Gelişen ve gerileyen okullara aile katılımı düzeyindeki

farklılıklar ise, kesin olarak ortaya çıkmamıştır. Gelişim gösteren okullarda telafi eğitimi uygulamaları öne çıkan bir uygulama olmuştur.

Okul iklimi ve okul başarısı arasındaki ilişkiye yönelik bir diğer dönemin önemli ve büyük çalışma, Brookover, Schweitzer, Schneider, Beady, Flood ve Wisenbaker (1978) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar okul iklimi ile okul başarısındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu araştırmadan çıkan en önemli sonuç, okulun sosyal çevresinin bazı yönlerinin öğrencilerin akademik başarılarında açık bir fark yaratması olmuştur. Araştırmacılar, okul düzeyinde sosyoekonomik, ırksal yapı ve iklimin her birinin, ortalama okul başarısı ile yüksek oranda ilişkili olduğunu vurgulamışlardır. Sonuç olarak, okul ikliminin, başarı ile en büyük ilişkiye sahip olduğu görülmüştür. Dönemin önemli araştırmacılarından biri olan Edmonds (1979), etkili okulların en somut ve genel niteliklerini şöyle belirtmiştir:

- a) İyi bir eğitim, güçlü bir idari liderliğe sahiptir;
- b) Öğretimsel olarak etkili olan okullar, tüm çocukların belirli bir başarı seviyesine erişebileceklerine ilişkin beklentiye sahiptir;
- c) Düzenli, baskıcı olmayan sessiz ve genel olarak öğretime odaklanan okul ortamları vardır;
- d) Etkili okullarda öğrencilerin temel okul becerilerini edinmesinin diğer tüm okul faaliyetlerinden öncelikli olduğu açıkça belirtilmiştir;
- e) Okulun kaynakları temel hedeflerin geliştirilmesine ayrılmıştır;
- f) Öğrenci ilerlemesinin sıklıkla izlenebileceği bazı yollar vardır. Değerlendirmede kullanılan araçlar, ders içi değerlendirme gibi geleneksel veya standartlaştırılmış ölçütler olabilir. Ancak burada vurgulanan asıl nokta, okul müdürü ve öğretmenlerin öğrencinin ilerlemesinden sürekli olarak haberdar olmaları için bu değerlendirmelerin okulda anlık olarak yapılmasıdır.

Bu dönemdeki Brookover ve Lezotte (1977), Edmonds (1979) ve Rutter ve diğerleri (1979) tarafından yürütülen çalışmalar, etkili ve etkisiz okullar arasındaki örgütsel ve kurumsal farklılıkları belirlemeye yönelik olmuştur (Akt. Edmonds, 1982). Tomlinson (1980), etkili okul çalışmalarını incelemiş ve yoksul çocukların yeteneklerinin

neden keşfedilemediğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bir okulun dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirerek, her şeyden önce çocuğun akademik güdüsünü artırması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca Tomlinson (1980), ortak bir amaç ve açık hedeflerle birlikte müdürün öğretimsel liderliğinin okulun etkinliğine katkıda bulunduğu konusunda Edmonds (1979) ile aynı düşüncede olduğunu ifade etmiştir. Öğrenci başarısını artıran okul faktörlerinin belirlenmesine yönelik Purkey ve Smith (1983) ise, bu dönemde okulların etkililiğine ilişkin inceledikleri bazı çalışmalara (Averch, vd., 1972; Coleman, vd. 1966; Hanushek 1981; Jencks, vd. 1972; Stephens 1967) dayanarak, sınıf mevcutlarını azaltmak, öğretmen maaşlarını yükseltmek, daha fazla kitap ve materyal satın almak, okuma kaynaklarını değiştirmek, yeni okul binaları inşa etmek veya telafi edici eğitim programları düzenlemek gibi genellikle para harcayarak ölçülebilen ve teoride nispeten kolayca değiştirilebilen değişkenlerin başarı ile çok az ilişkisi olduğunu vurgulamışlardır.

Peki, öğrencilerin akademik başarılarını gerçekleştirmeye odaklanan etkili bir okulun temel özellikleri neler olmalıydı? Buna göre etkili bir okul, öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentilere sahip öğretmenlerin yer aldığı, ebeveynlerle ilgili net hedefleri olan bir okuldur. Bir okulun iklimi öğrenci başarısını olumlu etkileyebiliyorsa, o zaman soru istenen bir iklimin nasıl geliştirilmesi gerektiğidir? Neden bir okulda başarı beklentisi yüksek olan öğretmenler varken bir başkasında yoktur? Neden bir okulun net hedefleri varken, diğer bir okulda başarıyla ilgili birbiriyle çelişen fikirler vardır? Ne yazık ki, bu dönemdeki mevcut araştırmalar bunlara tam bir cevap sağlayamamıştır. Bu dönemdeki okul etkililiği çalışmalarının çoğu gelişim için çok az rehberlik edebilmişlerdir. Bununla birlikte, okulları kültürler olarak düşünmek, sorunu anlamak ve çözüme doğru nasıl ilerleneceğini göstermiştir (Purkey ve Smith, 1983). Purkey ve Smith (1985) ise okulda gelişme olacaksa, bu meydana gelmesi gereken belirli değişikliklerin doğasıyla ilgili olduğunu vurgulamışlar ve sonuç olarak bu dönemde ortaya çıkan bulguları özetlemişlerdir. Zaman, birçok güncel analizde anahtar faktör olarak ortaya çıkmıştır. Öğretim için ne kadar çok zaman harcadıkça, öğrencilerin o kadar fazla bilgi veya beceriyi edinebilecekleri öne sürülmüştür. İkinci bir mesele, değişim süreci ve önerilen yeniliklerin başarılı bir şekilde uygulanmasıyla sonuçlanacak politikaların belirlenmesi ile ilgilidir. Okullar arasında çoğu zaman derin farklılıklara duyarlı kalan, kapsamlı bir gelişimi teşvik etmek için uygun bir mekanizma nedir? Öğretmenlere ve okul yöneticilerine, okul dışından kaynaklanan okul geliştirme görevlerine bir sahiplenme

duygusu ve bağıllık nasıl yaratılabilir? Okul reformunun içeriği ve şekli ile ilgili karar alma sürecinde kimler hangi düzeyde sorumluluk alması gereklidir? gibi sorular bu dönemde üzerinde durulan konular olarak öne çıkmıştır. Üçüncü mesele, öğrenci başarısını etkilemeye yönelik kalıcı değişimin, aşağıdan yukarıya ve okula özgü reformlar olması gerektiğidir. Bunun gibi köklü bir değişim, üniversite işbirliğine ve ortak karar almaya dayanan okul gelişimine katılımcı bir yaklaşım olması gerektiğiydi.

En nihayetinde bu dönem içinde vurgulanan etkili bir okulun özelliklerini Purkey ve Smith (1983,1985), iki grup halinde özetlemişlerdir. İlk grupta dokuz özellik, genellikle idari yetki ile daha hızlı uygulanabilir ve bağlamı belirlerken, ikinci dördü grup için itici güç sağlarlar. İkinci gruptaki özellikler okul kültürünü tanımlar ve okul ikliminin gelişmesini sağlarlar. Yazarlar, bu özelliklerin, her okulda birinci grup tarafından belirlenen bağlamda organik olarak gelişeceğini belirtmişlerdir. Zamanla da akademik başarıyı destekleyen ve besleyen bir okul kültürü ve ortamı meydana geleceğini vurgulamışlardır. Buna göre birinci gruptaki dokuz özellik şu şekildedir:

1. **Okul yönetimi ve demokratik karar verme.** Bu, personele müfredat ve öğretimle ilgili kararlar üzerinde daha fazla yetki verilmesini ve kaynakların tahsisini gerektirir.
2. **Liderlik.** Geliştirme sürecini başlatmak ve sürdürmek için yöneticilerden ve öğretmenlerden güçlü liderlik etmeleri beklenir.
3. **Kararlılık.** Özellikle değişim sürecinin ilk aşamalarında, yapılan değişimlerde tutarlı ve devamlılığın oluşması anlamına gelir.
4. **Müfredatı düzenleme.** Öğrencilerin temel becerileri ve diğer akademik disiplinleri incelemek için harcadıkları zamanı artıran planlı, koordineli bir müfredat, birçok okulda yaygın olan geniş müfredattan daha üretken olabilir.
5. **Personel geliştirme.** Okul çapında personelin dile getirdiği ve okulun örgütsel ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilen sürekli gelişimdir.
6. **Aile katılımı ve desteği.** Günlük okul faaliyetlerine aile katılımı alanında bulgular karışık olsa da, ödev, devam ve disiplin politikaları için ailenin desteğini almak, muhtemelen öğrenci performansını olumlu yönde etkileyecektir.

7. **Akademik başarının okul çapında vurgulanması.** Akademik başarıyı alenen onurlandırmak ve önemini vurgulamak, öğrencileri benzer norm ve değerleri benimsemeye teşvik eder.
8. **Maksimize edilmiş öğrenme süresi.** Okulda zamanın büyük bir kısmı akademik alanlarda aktif öğrenme etkinliklerine ayrılmıştır. Ders süreleri kesinti ve aksamadan devam eder.
9. **Bölge desteği.** Okul personelinin çabalarının bölge tarafından tanınması ve gerekli kaynakların sağlanması geliştirme süreci için gereklidir.

Kendi başlarına önemli olan yukarıdaki özellikler ise aşağıda sayılan dörtlü aşamayı meydana getirirler (Purkey ve Smith, 1983,1985) :

10. **İşbirliğine dayalı planlama ve meslektaş ilişkileri.** Öğretmenler ve yöneticiler birlikte çalıştığında değişim girişimleri daha başarılıdır. Okuldaki meslektaşlık, bölümler arasındaki ve öğretmenler ile yöneticiler arasındaki engelleri ortadan kaldırır. Personel arasında birlik ve ortaklık duygularını destekler.
11. **Topluluk duygusu.** Okullar, hem öğrencilerin hem de personelin yabancılaşmasının azalmasına ve performansının artmasına katkıda bulunan topluluk duygularını destekleyebilirler.
12. **Ortak olarak paylaşılan net hedefler ve yüksek beklentiler.** Personelin hedefleri ve beklentileri uyumlu olan okulların, enerjilerini ortak bir amaca yönlendirmeleri nedeniyle başarılı olma olasılıkları daha yüksektir.
13. **Düzen ve disiplin.** Okulun görevlerine yaklaşımındaki ciddiyet ve düzen için kurallar karşılıklı anlaşma ile belirlenir ve bunlar tutarlı ve adil bir şekilde uygulanır.

Bu dönemde Fullan (1985), etkili okulun belirgin özelliklerini sıralamıştır: Bunlar (1) öğretimsel liderlik, (2) yerel bölge desteği, (3) müfredat ve öğretime önem verilmesi (4) öğrenciler için net hedefler ve yüksek beklentiler, (5) performans ve başarının izlenmesi (6) sürekli personel gelişimi, (7) aile katılımı ve desteği ve (8) düzenli ve güvenli bir okul iklimidir.

Okuldaki gelişim sürecine güç katan ve sistemin dinamik olmasını sağlayan değişim süreç değişkenlerini ise şöyledir: *Gelişim sürecindeki liderlik*; burada amaç, okullarda daha etkili öğretimsel liderlik için stratejiler geliştirmeden önce liderliğin gerçek doğasının anlaşılmasıdır. Kısacası, örgütlerin nasıl geliştirilebileceğine dair yeni beceriler ve kavramlar geliştirmeyi sağlar. *Yol gösterici bir değer sistemi*; yüksek beklentiler, açık hedefler, açık kurallar, meslektaşlık, okulun öğretim amacına bağlılık, bireylere ilgi gösterme vb. üzerinde bir fikir birliği anlamına gelir. *Yoğun etkileşim ve iletişim*; okul içinde hem yatay hem de dikey seviyelerde eşzamanlı iletişim desteğini ifade eder. *İşbirliğine dayalı planlama ve uygulama*; hem okul içinde hem de okul dışında özellikle de yerel eğitim otoritesinde olması gereken bir özelliktir (Fullan, 1985).

Eğitim sürecinin odağı, sistemin en düşük yapısal düzeydeki ögesi sınıf uygulamalarıdır. Sınıf düzeyindeki sürecin kalitesi, okulun etkililiğini artıracak veya azaltacaktır (Purkey ve Smith, 1983). Bu düşüncüyü destekleyen ve okul geliştirmede sınıf gelişiminin önemine dikkat çeken bir uygulama 1988'de öğretmenler, yöneticiler ve üniversite öğretim üyelerinin de içinde yer aldığı ve sürekli gelişimini sağlamaya yönelik bir meslektaş ortaklığı olan *Öğrenme Konsorsiyumu*'nda gerçekleşmiştir. Buradaki genel amaç, daha iyi okullar için eylem araştırmaları yapmak ve özellikle sınıf ve okul gelişiminin nasıl sağlanabileceğini tespit etmektir. Konsorsiyumda kapsamlı bir kavramsal çerçeve geliştirmek için öğretmenler ve akademisyenlerin birlikte çalışmaları desteklenmiştir. Böylelikle bir yandan sınıf gelişimini, diğer yandan okul gelişimini anlamak ve ardından ikisi arasındaki sistematik bağlantıları belirleyebilmek mümkün olmuştur. Sınıf gelişimi, öğretmenlerin içerik, sınıf yönetimi, yapısal becerileri ve öğretim stratejilerinin dördünün de birlikte işbirliği içinde işlev gördüğünde sağlanabilir. Burada yapı, ortak bir amaç, meslektaşlık ve sürekli gelişim önemlidir. Öğretmenlerin profesyonel bir eğitimci haline gelmeleri amaçlanmıştır. Liderlik, kesinlikle kilit unsurdur, fakat farklı durumlarda farklı kaynaklardan olabilir. Gelişimin devam etmesi için liderlik birden fazla kişide paylaşılmalıdır (Fullan, vd., 1990).

Klitgaard ve Hall (1975), olağanüstü okulların varlığına ilişkin yaptıkları çalışmada bu dönemde mükemmel olarak görünen Michigan okullarında sınıf mevcutlarının düşük olduğunu ve iyi ücret alan ve beş yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerin olduğu ifade etmişlerdir. Bu bulgu öğretmen gelişimi ile okul gelişimi arasındaki bağlantıyı doğrular nitelikteydi. Hopkins (1990) ise, okul gelişiminin sınıf değişikliğinden daha fazla anlam ifade ettiğini belirtmiş ve okul gelişiminde müfredat,

okul örgüt yapısı, ulusal ve yerel politika uygulamaları, okul iklimi, ebeveynlerle ilişkiler gibi okulun iç koşullarına dikkat edilmesini gerektiren daha kapsamlı bir yaklaşım olduğunu vurgulamıştır. Değişiklik yalnızca belirli bir sınıftaki 'öğrenme koşullarının' geliştirilmesini hedeflerken, okul gelişimi hem sınıf hem de kurumsal düzeyde geliştirme için gerekli koşullara odaklanmaktadır. Okul gelişiminde sınıfı görmezden gelmeden ama sınıfı aşan bir bakış açısı olması gerektiğini vurgulamıştır.

Yukarıda anlatıldığı gibi etkili okul araştırmalarının odağında bulunan öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi elbette sınıf uygulamalarıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bakımdan sınıf gelişimiyle okulun gelişmesi arasındaki bağlantı da kurulabilir. Her ne kadar etkili okul araştırmaları bu dönemin belirgin özelliği olarak görünmekteyse de, okul gelişiminde bu iki yaklaşımın bulgularının birlikte ele alınmasının daha yararlı olabileceği dönem içinde gittikçe önemli bir görüş haline dönüşmüştür. Bu görüşü destekleyen Lezotte ve Bancroft (1985) gibi araştırmacılar, “*Etkili Okul Araştırmasının* (Effective School Research/ESR)”, okul geliştirme planlama sürecinin unsurlarını ayırt etmeye yardımcı olabileceğini savunmuşlardır. Bunlar (1) okulun geliştirilmesi için stratejik birim olarak sadece okula odaklanılması; (2) değişimin kısa bir süreli bir olay olmayıp uzun vadeli bir süreç olduğunun vurgulanması (3-5 yıl gibi); (3) büyük kaynakların veya personelin işin içine dâhil edilmeden değişimin mümkün olmadığı; (4) etkili okulların ve etkili öğretim araştırmalarının okul geliştirme planlaması ve uygulaması için yararlı bir çerçeve sağladığı ve (5) okul geliştirme tasarımını planlamak ve uygulamak için gereken liderliği ve ilhamı sağlayabilecek yöneticiler, öğretmenler ve ebeveynlerden oluşan bir ekibin oluşturulmasıdır.

Etkili okul araştırmalarıyla birlikte gelişme gösteren okul geliştirme araştırmalarında Fullan (1985), en iyi okul geliştirme stratejilerinin, değişim odaklı ve etkili okul araştırmalarının bulgularının birleştirmesi ile olduğu vurgulamıştır. Yazar, okuldan başlayan bir değişime odaklanan okul gelişim planlaması aşamaları kısaca şöyle açıklamıştır:

1. Bir plan geliştirin. Okul etkililiği yaklaşımı, okulu değişimin birimi olarak görür. Genel plan, ana organizasyon ve süreç faktörlerinin nasıl ele alınacağını dikkate almalıdır. Önemli olan, öncelikli bir çerçeve plana sahip olmaktır. Resmi bir plandan başlamak yerine, planın etkileşim yoluyla hazırlanması tavsiye edilmiştir.

2. *Okulda gönüllü olanlara odaklanın.* Başarılı etkili okul projelerinde olduğu gibi, her okula destek alınabilecek eğitimli gönüllüler vardır.

3. *Kaynakları ayırın (para ve zaman).* Etkili okul projelerinin yürütülmesi için fazla kaynağa ihtiyaç vardır. Önemli olanın kaynakların mevcudiyeti değil, listedeki diğer faktörlerle etkileşimleri olduğuna dikkat etmek önemlidir.

4. *Okulları seçin ve projelerin kapsamına karar verin.* Program iyi bir programsa ve makul ölçüde destekleniyorsa, çoğu bölgede yeterince gönüllü katılımcı okul olmalıdır. Değişim örneğinde olduğu gibi, zorunlu yaklaşımlar, okul planı iyi uygulandığında işe yarayabilir.

5. *Müdürün liderlik rolünü geliştirmeye odaklanın.* Belirli bir okul geliştirme planını yönetmeye yönelik eğitim ve takip gerekli olmaktadır.

6. *Öğretim ve okul koşulları ilişkisine odaklanın.* Etkili okul stratejileri, sınıf içi öğretim değişikliğine odaklanmalıdır.

7. *Personel gelişimini vurgulayın.* Personel gelişiminin sürekliliği önemlidir. Çalışanlar ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmelidir.

8. *Bilgi toplanmasını ve kullanılmasını sağlayın.* Okul planlarının niteliğine ve bunların uygulanmasına göre bir bilgi toplama sistemi kurulmalıdır.

9. *Süreci işletme ve yaygınlaştırma.* Okul gelişiminin bir yenilik olarak pekiştirilmesi ve planının kurumsallaştırılması gerekir.

10. *Gelecekteki değişim için kapasiteyi gözden geçirin.* Bir okul gelişim planı döngüsünün sonunda okul deneyimlerinin gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Barth (1986) ise, yukarıda listelenen okul etkililiğine ilişkin çalışmalardan edinilen bulgularla, okulu etkili kılmaya yönelik yaklaşımların belirli bir tarif gibi listelere dökülmesini eleştirmiştir. Ona göre bu dönemdeki devlet okullarını "liste mantığı" olarak adlandırılabilir bir eğitimsel geliştirme anlayışı yönetmekteydi. Bu duruma açıklık getirmek için ise varsayımlarını şöyle sıralamıştır:

- Okullarla ilgili geliştirilmesi gereken şey, en iyi standartlaştırılmış testler sonucunda ölçülen öğrenci performansı ve başarı düzeyidir.

- Öğrencilerin tahmin edilebileceklerin ötesinde başarı sağlayan okullar bulunabilir. Bu okullardaki öğretmenler ve müdürler gözlemlenerek onların özellikleri "iyi örnek" olarak verilebilir.
- Diğer okullardaki öğretmenler ve müdürler, başarısı yüksek olan okullardaki meslektaşlarının arzu edilen özelliklerini göstermeleri için eğitilebilirler.
- Öyleyse, okul geliştirme, okuldaki bireylerin neyi bilmesi ve yapabilmesi gerektiğini belirleme ve onları bilmelerini ve yapmalarını sağlamak için çeşitli yollar bulma çabasıdır.

Yukarıda belirtildiği gibi bu okul geliştirme anlayışı “liste” meydana getirmede olağanüstü bir artışa yol açmıştır. "Etkili müdür", "etkili öğretmen", "etkili okul" un özelliklerinin listeleri; öğretmenler için asgari öğrenci yeterliklerinin ve davranışsal hedeflerin listeleri; zorunluluklar, talimatlar ve düzenlemeler gerektirmiştir. Bu anlayış, kimin en iyi listeyi oluşturduğunu görmek için bir yarış başlatmıştır (Barth (1986).

Dönemin önemli araştırmacılarından Joyce (1991), bu dönem okul geliştirme alanındaki bazı yazarların (Fullan 1990, Lezotte ve Levine 1990; Slavin 1983, 1990; Johnson ve Johnson 1990; Schmuck ve Runkel 1985; Barth 1980; Goodlad 1984 ve Glickman 1990) okulun geliştirilmesi için farklı “kapılar” açmayı düşündüklerini ifade etmiştir. Bir benzetme yaparak her kapının okul kültürüne bir geçiş kapısı sağladığını belirten Joyce’nin (1991), alanda incelediği çalışmalardan elde ettiği sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

1. **Meslektaşlık:** Okul gelişimine giden ilk kapıdır. Grup süreci geliştikçe, problem çözme süreci diğer kapıları açar.
2. **Araştırma:** Bu yaklaşımın önemi, okulun araştırmanın kendi durumlarıyla ilgili de olabileceği algısıdır. Eğitimciler, araştırma bulgularına daha aşina hale geldikçe, ilgilendikleri konularla ilgili daha geniş araştırma alanları bulabilirler.
3. **Okul öz yönetimine özgü bilgiler (Eylem araştırması):** Okullar öğrencilerinin durumları hakkında bilgiye sahiptirler, ancak bu bilgilerin nasıl toplanacağı ve kullanılacağı okuldan okula büyük ölçüde değişir. Okul öz yönetimine özgü

verileri geliştirme ve yorumlama sistematik ve resmi değerlendirme yapılarına dayanmaktadır.

4. **Müfredat girişimleri:** Bu kapı müfredat alanlarında değişiklikler yapılması ile açılır. Okullar, belirli müfredat alanlarında yapılan değişimlerle dördüncü kapı aracılığıyla okul geliştirme sürecine girerler.
5. **Öğretim stratejileri:** Yeniden yapılanmanın beşinci kapısı olan bu girişim öğretmenlerin, öğretim becerilerini ve stratejilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Tüm bu girişimlerin sonunda okulun kültürünün önemli ölçüde değişebileceğini ve okul gelişimine giden her bir kapının dikkatlice incelenmesi gerekmektedir. Buradaki varsayım, kapının arkasında kaçınılmaz bir şekilde okul gelişimine yol açan bir dizi birbirine bağlı yol olduğudur (Joyce, 1991). Okul geliştirme kapılarının eşzamanlı veya art arda açılması ve arkasındaki yollar birbirine bağlanmalıdır (Hopkins, 2005).

Okul gelişiminin olabilmesi için, okul değişimin gerçekleştiği alan haline gelmelidir. Bu dönemin sonuna doğru elde edilen bulgular, okul geliştirme alanının okulun kendisi olduğunu göstermiştir. Nihayetinde buradaki amaç öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarını etkilemek olmuştur (Purkey ve Smith, 1985). Hopkins ve Reynolds (2001), bu dönemde okul gelişim sürecinin OECD tarafından yürütülen Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (International School Improvement Project/ISIP) ile özetlendiğini belirtmişlerdir.

2.2.2.1. Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (International School Improvement Project/ISIP)

“Uluslararası Okul Geliştirme Projesi (ISIP)”, 1982 ve 1986 yılları arasında OECD tarafından yürütülen ve on dört ülkeden yaklaşık 150 kişinin katıldığı bir okul geliştirme projesiydi (Hopkins, 1990). ISIP, okul geliştirme yaklaşımının birinci dönemi olarak adlandırılan 1970'lerdeki gibi tepeden inme olan değişim yaklaşımlarının aksine okul düzeyindeki değişim hakkında farklı bir yaklaşım kullanmıştır. Okulu değişimin merkezi olarak kabul eden bu projenin uzun vadeli amacı, okulların kendi kendini yenilemesi ve geliştirmesiydi. Okul gelişimine yönelik bu doğal yaklaşım, okul gelişimi ve değişimi konusunda çok yönlü bir bakış açısının önemini vurgulamıştır (Harris, 2002).

ISIP’da eğitim değişikliğine bir yaklaşım olarak ifade edilen okul gelişiminin bazı varsayımları şunlardır (Hopkins, 2001; Hopkins, vd., 1994):

- ***Değişimin merkezi okuldur:*** Bu dış kaynaklı reformların tüm okulların aynı olduğunu varsaymak yerine okulların özel durumuna duyarlı olması gerektiği anlamına gelir. Ayrıca, okul geliştirme çabalarının, sınıfı görmezden gelmeden ama sadece sınıf özelinde kalmayan bir perspektif benimsemesi gerektiğini ima eder.
- Okul gelişimi için ***sistematik bir yaklaşım***, birkaç yıllık bir süreçte dikkatle planlanmış ve yönetilen bir süreçtir.
- ***Değişimin temel odak noktası okulların “iç koşulları”dır.*** Bunlar arasında sadece okulda kullanılan öğretme-öğrenme faaliyetleri değil, aynı zamanda okul uygulamaları, rolleri ve öğretme-öğrenme sürecini destekleyen kaynak kullanımı yer alır.
- ***Eğitim hedeflerine daha etkin bir şekilde ulaşmak.*** Eğitim hedefleri, bir okul için arzu edilen olarak görülenleri temsil ederler. Bunun yanında okullar öğrencilerin daha genel gelişim ihtiyaçlarına, öğretmenlerin mesleki gelişimine ve toplumunun ihtiyaçlarına hizmet ederler.
- ***Çok düzeyli bir bakış açısı.*** Okul değişimin merkezi olmasına rağmen tek başına hareket etmez. Bu, öğretmenlerin, müdürlerin, yöneticilerin, ebeveynlerin ve yerel makamların rollerinin tanımlanması, kullanılması ve okulun geliştirilmesi sürecine katılmaları gerektiği anlamına gelir.
- ***Bütünleştirici uygulama stratejileri.*** Bu, 'yukarıdan aşağıya' ve 'aşağıdan yukarıya' arasında bir bağlantı anlamına gelir. İdeal olarak "yukarıdan aşağıya" politika hedefleri, genel bir strateji ve operasyonel planlar sağlarken; bunu içeren "aşağıdan yukarıya" yaklaşımlar ise, öncelikli hedef belirleme ve uygulamaları tanımlarlar. İlki, çerçeve, kaynaklar ve bir alternatifler sunar; ikincisi, enerji ve okul temelli uygulamadır.

- **Kurumsallaşma.** Değişim ancak okuldaki öğretmenlerin doğal davranışlarının bir parçası haline geldiğinde başarılı olur. Tek başına uygulama yeterli değildir.

Sonuç olarak bu dönemde etkili okul alanında elde edilen bilgi ile okul gelişimi kavramları arasında büyük bir benzerlik kurulmuştur. Ancak ISIP araştırma sonuçlarına göre, bunlar arasında bazı temel ayrışmalar da ortaya çıkmıştır. Etkili okul ve ISIP, okulun iç koşullarına benzer atıflar yapmasına rağmen, etkili okul araştırmaları bunları problemli olan ve üzerinde çalışılması gereken durumlar olarak değil, sonuçlar ve ulaşılması gereken hedefler olarak görmekteydi. ISIP'daki süreç üzerine odaklanmanın aksine, etkili okul araştırmalarında ürün üzerine eğilim vardı. Bu durumda ürün üzerinde aşırı vurgu yapılması, geliştirme sürecinden uzaklaşmaya sebep olmuştur. Bir bütün olarak ele alındığında ISIP çalışmasının belki de en önemli iki özelliği, değişimin ana birimi olarak okula ve okulun iç koşullarını oluşturan nitel faktörlere vurgu yapmasıydı. Okulların özerk olması için iç koşullarını destekleyici hedefler oluşturması gerekiyordu. Sonuç olarak ISIP, geliştirme politikalarının çeşitli seviyelerde nasıl oluşturulduğunu, dış destek gibi geliştirme ile ilgili yapısal faktörleri, eğitimde geniş çaplı değişim stratejilerini, bunların bağlamsal etkilerini ve yerel kültüre uygun olarak yaygınlaştırılması sorunlarını çözmeye çalışmıştır. Etkili okul araştırmalarının büyük bir kısmı ise, bu tür sorunları problem olarak görmemiştir. Benzer şekilde etkili okul çalışmaları hedef belirleme sürecini gelişim sürecinin bir parçası olarak gören ISIP'dan farklı olarak, eğitim hedeflerinin niteliğine ve özelliklerine odaklanmaktaydı. Okul gelişiminin dinamik ve gerçekçi bir değişim süreci anlayışı içinde yer alması gerekiyordu. Etkili okul araştırmaları, değişim sürecinin böylesine dinamik bir değerlendirmesini genellikle ihmal etmiş fakat ISIP araştırmaları bu anlayışı yaygınlaştırmıştır. Etkili okul araştırmalarından çıkan bilgi, bir okulun zamanın bir noktasında (veya çeşitli noktalarda) anlık görüntüsünü veren ve istatistiksel ilişkiler temelinde genelleştiren büyük ölçekli analizlerden elde edilen bilgi olarak kalmıştır (Hopkins, 1990).

2.2.3. Üçüncü Dönem: Değişimin Yönetimi ve Kapsamlı Okul Reformları

Okul gelişiminin üçüncü dönemi 1990'lı yılları kapsıyordu. Bu yıllarda, okul geliştirme çalışmalarında genellikle okul ve sınıf düzeyinde değişime odaklanılmıştır. Bu dönemde okul etkililiği araştırmaları ve okul geliştirme uygulamaları birlikte ele alınmaya devam etmiştir (Hopkins, 2016; Hopkins vd., 2014). Okul etkililiği araştırmaları ve okul geliştirme alanı, uygulayıcılara değişim ve yenileşme hakkında doğrudan

uygulanabilir yararlı bilgiler sağlayabilmiştir. Okul geliştirme alanı, okullara eğitim değişikliğini sınıfta uygulayabilecek kadar güçlü stratejiler sunmuştur (Hopkins, 2001). Bu dönemin başlangıç yıllarında üzerinde önemle durulan “Uluslararası Okul Geliştirme projesi (ISIP)” ile okul gelişimine uygun stratejiler geliştirmiştir (Reynolds, vd., 2000).

Okul geliştirmenin bu döneminde, okulların yeniden yapılandırması öne çıkmıştır. Okulun yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin ve ebeveynlerin güçlendirilmesi de dâhil olmak üzere, organizasyon yapısındaki çok çeşitli değişikliklere dayanan okul geliştirme çabalarını ifade etmekteydi. Bu okul değişim hareketi, Amerika Birleşik Devletleri'nde, özellikle 1990'ların başında ve ortasında büyük popülerlik kazandı. 1990'larda ayrıca “*Kapsamlı Okul Reformu (Comprehensive School Reform/CSR)*” terimi ortaya çıkmıştır (Teddle ve Stringfield, 2007). Bu dönemde yeniden yapılandırma, genellikle sistematik bir değişiklik olarak tanımlanmıştır. Yeniden yapılanma, roller ve örgütsel ortam, okul ve çevresi arasındaki bağlantılar dâhil olmak üzere örgüt ve yönetim yapıları, kullanılan teknoloji ve eğitim sürecine dâhil olan paydaşlar arasındaki ilişkilerdeki temel değişiklikleri içermekteydi. Yetkinin uzmanlık sahibi olanlara verildiği yerler olan yeniden yapılandırılmış okullarda, personelin rollerinin ve sorumluluklarının yeniden tanımlanması önemli bir bileşendir. Kısacası bu dönemin başlangıcında bürokratik ilkelerden ziyade profesyonellik ilkelerinin yeniden yapılanmayı desteklediği vurgulanmış ve okul temelli yönetim öne çıkmıştır (Murphy, 1991). Okul temelli yönetim uygulamalarından biri de *Okula Dayalı Yönetim* anlayışıdır.

2.2.3.1. Okul Geliştirmede Okula Dayalı Yönetim Yaklaşımı

Okul geliştirmenin bu döneminde okul düzeyinde değişimin yönetimi ve uygulanmasına yönelik daha somut uygulamalar ve stratejiler ortaya çıkmıştır. Bu dönemde “*okul öz yönetimi*”, *site tabanlı yönetim*”, “*gelişim planlaması*”, “*yeniden yapılanma*”, “*okulların güçlendirilmesi*” ve “*öğrenci sonuçları*” gibi kavramların farklı ülkelerde değişik isimlerle ortaya çıkmış olsa da, buradaki ortak vurgu “*öz-yönetim*” anlayışı sayesinde zararlı olarak görülen merkezi yönetim uygulamalarından kurtulmak ve bu sayede öğrenci başarısının artırılması üzerinde olmuştur (Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014). Kendi kendini yöneten okullar kavramında, eğitim hizmetinin yerine getirilmesinde yetki ve sorumluluğun devredilmesindeki politik ve bürokratik stratejiler için hayati önem taşımaktadır (Dempster, vd., 1994). Caldwell ve Spinks (1992), okul geliştirmenin bu döneminin ilk zamanlarında yaşanan değişimin kapsamı ve hızı ile

birlikte birçok ülkede okul öz yönetim anlayışının yaygınlık kazandığını bildirmişlerdir. İngiltere ve Galler gibi ülkelerde ebeveynlerin okul yönetiminde daha fazla güçlendirilmesine yönelik uygulamaların yürürlüğe girdiğini, Avustralya'da birçok eyalette okulun özyönetimini de içeren büyük reform programlarına başlandığını, Ulusal merkezi bir eğitim sisteminin olduğu Yeni Zelanda gibi ülkelerde bile okul düzeyinde mütevelli heyetlerinin güçlenmesiyle, kelimenin tam anlamıyla tersine dönen bir yönetim anlayışının geliştiğini vurgulamışlardır. Araştırmacılar, Amerika Birleşik Devletleri'nde bu dönemde yeniden yapılandırma kavramının öne çıktığını bunun yanında müfredat, pedagojiye, idari yapılara, yönetime, öğretmen yetiştirmeye yönelik yeni uygulamaların olduğunu belirtmişlerdir. Kanada'da okul özyönetim sisteminin ilk uygulaması öğrencilerin okul yönetimindeki etkilerinin güçlendirilmesi ile ortaya çıkmıştır. Bu dönemde eğitimdeki değişim eğilimlerini şunlardır:

1. Özellikle hedeflerin formüle edilmesi, önceliklerin belirlenmesi ve hesap verebilirlik için çerçevelerin oluşturulması ile ilgili konularda merkezi otoritelerin rollerinin artması.
2. Müfredat ve küresel bir ekonomi içindeki ulusal ihtiyaçlara cevap veren bir eğitim sisteminin önemli görülmesi.
3. Merkezi olarak belirlenen çerçeveler içinde devlet okullarında büyük ölçüde okula dayalı yönetimin yaygınlık kazanması.
4. Her birey için kaliteli bir eğitim sağlanması yönündeki ilginin artması.
5. Telekomünikasyon ve bilgisayar teknolojisi ile birlikte, bu zamanlarda okullarda veya kurumlardaki zorunlu eğitimin bir kısmının evde ve işyerinde gerçekleşmesi.
6. Eğitimdeki temel bilgiler, problem çözme, yaratıcılık ve yaşam boyu öğrenme ve yeniden öğrenme kapasitesini içerecek şekilde genişletilmesi.
7. Sanat ve maneviyat içeriklerinin müfredat ile ilişkilendirilmesi.
8. Eğitimde ebeveyn ve toplumun rolünün artması.

Bu dönemde öne çıkan 'kendi kendine yönetim' kavramı, okul düzeyinde gerekli olan kapasitelerin tanımlanmasında yardımcı oldu. Kendi kendini yöneten bir okul, hesap verebilirlik için belirlenmiş hedeflere, önceliklere ve çerçevelere sahip bir eğitim sistemindeki kaynakların tahsisi ile ilgili karar alma yetki ve sorumluluğu olan okul olarak tanımlandı (Caldwell ve Spinks, 1992). Bu dönemde okul öz yönetim anlayışı İsrail'de de kendini göstermiştir. İsrail'de merkezi yapının yönetimi yetersiz hale getirdiği, karar verme sürecini yavaşlattığı ve hatalı denetime yol açtığı konusunda baskın bir görüş vardı. Böylelikle özerk bir okulun kendi ihtiyaçlarını karşılayabileceği düşüncesi gelişti. Ancak İsrail'de 1970'lerde ve 1980'lerde okullara daha fazla özerklik sağlamak için gösterilen çabalar çok başarılı olmadı. Okul özerkliği, bu nedenle, uygulama için herhangi bir gerçek fırsattan yoksun, soyut bir kavram olarak kaldı. Tam kapsamlı bir okul yetkilendirmesi ve daha fazla kurum esnekliğine ilişkin beklentiler arasındaki boşluk, tam ölçekli bir "*Okul Tabanlı Yönetim (ODY)*" ve okul liderliği modeli ile dolduruldu. Yapısal ve eğitimsel değişim için ana platform olarak ODY politikasının artıları ve eksileri okul temelli karar alma konusunda eğitilmiş ve güçlendirilmiş bu okullarda "yeni bir yönetim kültürü ve bağımsız düşünme kültürü" yaratmıştır (Volansky, 2007).

Leithwood ve Menzies (1998), ODY ile ilgili deneysel ve vaka çalışmalarını incelemişlerdir. Araştırmacılar inceledikleri çalışmalarda ODY biçimlerini tanımlamışlardır: Bunlar idari kontrol (müdür baskındır), profesyonel kontrol (öğretmenler baskındır); topluluk kontrolü (ebeveyn/toplum baskındır) ve dengeli kontrol (ebeveynler ve profesyoneller eşittir). İdari kontrol ODY biçimi, hesap verebilirliği artırmayı amaçlamaktadır. Bu verimlilik, yerel okul yöneticilerine bütçe, personel ve müfredat gibi kilit karar alanları üzerinde yetki vererek gerçekleştirilir. Bu tür bir otorite, okulun kaynaklarını öğrencilerin doğrudan hizmetine daha fazla ulaştırması gerektiğini öne çıkarmıştır. Müdür, bu amaca ulaşmak için öğretmenlere, velilere, öğrencilere veya topluluk temsilcilerine gayri resmi olarak danışabilir. Site konseyleri genellikle müdüre tavsiyede bulunmak için kurulur. Profesyonel kontrollü ODY biçiminde, öğretmenler bütçe, müfredat ve personel gibi kilit karar alanlarında bilgilerini daha iyi kullanmak amacıyla karar vermenin merkezinde bulunurlar. Bu tür yönetim biçimiyle ilişkili site konseyleri tipik olarak karar verme gücüne sahiptir ve çoğu paydaş (örneğin, ebeveynler, öğrenciler, idare) genellikle temsil edilirken, öğretmenler en büyük üye oranına sahiptirler. Topluluk kontrollü ODY biçiminde, daha genel olarak "tüketici memnuniyeti"

ile birlikte ebeveynlere ve genel olarak topluma karşı hesap verebilirliği artırmak amaçlanmaktadır. Bununla birlikte, müfredat, bütçe ve personel hakkında karar verme gücü okulun ebeveyn/topluluk bileşenlerinin elindedir. Ebeveyn/topluluk bileşenlerinin üyeliğin çoğunluğuna sahip olduğu okul konseyleri, bu tür bir yetkinin kullanılması için birincil araçlardır. Araştırmacılar ODY yaklaşımının okulların etkililiğini artırmak için bir strateji olduğunu belirtmişlerdir. Seçilen okula dayalı yönetim biçimine bağlı olarak okulların halka karşı daha doğrudan hesap verebilir hale geldiklerini, kaynakların kullanımında daha fazla idari takdir yetkisine sahip olduklarını ve personelin mesleki kapasitelerinin artırılmasıyla okulun etkililiğinin arttığını vurgulamışlardır.

Briggs ve Wohlstetter (2003), ODY yaklaşımını uygulayan ve bu yaklaşımda başarılı olan okulların ortak sekiz özelliğini belirlemişlerdir. Bunlar: *Aktif bir vizyon*: Bu okullarda, öğrenci performansı için ilçe ve il standartlarıyla koordine edilmiş, öğretme ve öğrenmeye odaklanmış aktif, yaşayan bir vizyona sahiptir. *Karar verme yetkisi*: Bu okullar bütçe, müfredat ve personel alanlarında karar verme yetkisine sahiptir ve bu yetkiyi öğretim ve öğrenimde anlamlı bir değişiklik yaratmak için kullanırlar. *Gücün dağılımı*: Karar alma ekiplerinden oluşan ağlar oluşturarak gücü okul organizasyonu genelinde dağıtılmıştır. *Bilgi ve becerilerin geliştirilmesi ve kullanımı*: Başarılı olan bu okullarda, okul çapında değişim için bir kapasite ve profesyonel bir öğrenme topluluğu oluşturulması ile paylaşılan bir bilgi tabanı geliştirmeye yönelik devam eden bir süreç vardır. *Bilgi toplama ve bunu iletme*: Başarılı olan bu okullarda, okul öncelikleriyle ilgili bilgi toplamak ve tüm okul paydaşlarına bu bilgileri iletme için birden fazla mekanizma vardır. *İlerleme ödülleri*: Bu okullarda, okul hedeflerine yönelik bireysel ve grup ilerlemesini desteklemek için hem parasal hem de parasal olmayan ödülleri kullanırlar. ODY uygulanan okullarda, öğretmenler, yöneticiler ve personelin ekstra çaba göstermesi gerekir. *Paylaşılan liderlik*: Başarılı olan bu okullarda, okul liderliği idareciler ve öğretmenler arasında paylaşılır. Müdürler genellikle değişimin yöneticisi ve kolaylaştırıcısı rolünü üstlenirken, öğretmenler genellikle öğretme ve öğrenme konularında sorumluluk alırlar. *Kaynak yetiştirme*: Bu okullarda, profesyonel ağlara katılım ve yerel iş dünyasındaki girişimci faaliyetler yoluyla okul dışından kaynaklar geliştirilir.

Okul geliştirme politikası olarak ODY, 1990'larda ivme kazanmış, ancak 2000'lerin başından itibaren görünürlüğünü giderek kaybetmiştir. Daha hızlı ve daha kısa zamanda yüksek standartlar kazanma baskısı yüzünden, okulun güçlendirilmesi gibi uzun

vadeli reformlar ihmal edilmiş ve sonunda bu uygulama terk edilmiştir (Volansky, 2007). Sonuç olarak, bu dönemde öne çıkan ODY yaklaşımı kendi başına bir amaç ve kısa vadeli bir çözüm değildi. Daha ziyade, okulun ve toplumun okul geliştirmeye yönelik kapasitelerini değiştirmenin bir yöntemi gibi görülüyordu. Bu bakımdan ODY yaklaşımı, doğal hedefler ve hesap verebilirlik bağlamında yerel bir gelişmeydi (Fullan ve Watson, 2000).

2.2.3.2. Planlı Okul Geliştirme Yaklaşımı

Bu dönemde üzerinde önemle durulan diğer bir konu da özellikle İngiltere ve Galler'de ortaya çıkan planlı gelişim yaklaşımıdır. Gelişimin planlaması, çok sayıdaki yeniliğin ve değişimin yönetimine ve özellikle okulların kendi kendini yönetmesinin beklendiği sistematik okul yaklaşımına yönelik algılanan ihtiyaca bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır. Gelişim planlaması, okulun geliştirilmesi amacıyla değişimi planlamak ve yönetmek için gereken süreç ve eylemlerin resmi bir açıklamasıdır. Orijinal haliyle, okula dışarıdan dayatılabilecek bir yenilik değildir. Gelişim ve değişim yönetimine daha sistematik ve öz bilinçli bir yaklaşımdır. Gelişim planlaması tüm okul politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında okul personelini ve diğer paydaşlarını bir araya getirir. Bu şekilde planlama bir okulun değerlerini, amacını ve kültürünü şekillendirmesine ve bunu yaparken insanların moralini, iletişimini ve daha iyi öğretme ve öğrenmenin temel amaçlarına bağlılığın gelişmesine de yardımcı olur (Hargreaves ve Hopkins, 1994).

Okul geliştirme planlaması gerçek yaşamın bir parçasıdır. Bu bakımdan okul gelişim planlamasını tek bir analizle hızlı bir şekilde çözümlemek mümkün değildir. Ayrıca öğretmenler, okul geliştirme planlamasında müdürler kadar aktif rol alırlar (Constable, 1994). Okul geliştirme planlaması, dışarıdan dayatılan değişimlerin ve taleplerin kontrolünde ve yönetiminde kullanılmak üzere güçlü araçlar (Hodgson, vd., 1994) olarak okullarda üretilen her türlü yenilik ile birlikte merkezi hükümet reformlarını yönetmenin anahtarı olarak kullanılabilirler (Wallace, 1994). Bu bağlamda çocukların ihtiyaçlarını, öğretmenlerin kapasitelerini ve ebeveynlerin görüşlerini dikkate alan bir okul gelişim planının olması önemlidir. Bu tür geliştirme planları, ulusal müfredatın uygulanmasında, öğrenci öğrenme taleplerinin karşılanmasında ve önceliklerin belirlenmesinde önemli bir araç olarak görülmüştür (Mortimore, vd., 1994). Okul gelişim planlaması yaklaşımının ortaya çıktığı üç ülkede (İngiltere, Avustralya ve Danimarka) yapılan uygulamalar Dempster ve diğerleri (1994) tarafından incelenmiştir. Sonuç olarak

bu ülkelerdeki okul gelişim planlaması yaklaşımın gerekçeleri ve amaçları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2
Planlı Okul Geliştirme Yaklaşımı

Ülke	Gerekçe	Amaç
İngiltere	Okul gelişim planlaması, değişimin gelişmesine ve yönetimine yardımcı olur. Yararları: hedeflere odaklanma, planlama bütünlüğü sağlar, yönetilebilir kısa vadeli öncelikler belirler, değişimin neden olduğu stresi azaltır, tanınmayı teşvik eder, personel gelişimini artırır, okul komitesi ilişkilerini güçlendirir.	Amacı daha iyi tanımlamak için yöneticilere ve öğretmenlere yanıtlamaları için şu sorular yöneltilir: Okul şimdi nerede? Ne tür değişiklikler yapmamız gerekiyor? Fazla mesaiyi nasıl yöneteceğiz? Değişim yönetimimizin başarılı olup olmadığını nasıl bileceğiz?
Avustralya	Okullara daha fazla sorumluluk verilmesi, işbirlikçi okul geliştirme ve gözden geçirme yoluyla karar alma ve hesap verme sorumluluğunu geliştirir. Yararları: öğretmen stresini azaltır, okul verimliliğini artırır, okul-toplum ilişkilerini geliştirir ve öğrenci sonuçları üzerinde olumlu etkileri vardır.	Öğrencilere kaliteli eğitim deneyimleri sağlamak için okulun kendi uygulaması üzerine düşünmesine yardımcı olmak. Tüm paydaşların katılımını teşvik etmek. Önceliklerle ilgili kaynaklar ve hizmetler hakkında karar vermeyi teşvik etmek. Devam eden inceleme ve değerlendirmeyi desteklemek.
Danimarka	Eğitimsel liderlik ve yönetim araştırmalarının sonuçları demokratik okul planlamasında faydaların olduğunu göstermektedir. Değerlendirme uygulamaları gelişimin bir parçasıdır. Etkili gelişim için okul kurulları vardır.	Okul kurullarına değerlendirme ve geliştirme konusunda tavsiye ve destek sağlamak. Öncelikli alanlara aktif olarak odaklanmak. Okul topluluğu tarafından gelişim için aktif planlamayı kolaylaştırmak.

(Kaynak: Dempster, vd.,1994:29)

Sonuç olarak planlı okul gelişimi yaklaşımının bazı faydaları sıralanabilir (Braithwaite, 1994). Bunlar:

- Okulların genel stratejik plan dâhilinde kendi önceliklerine karar verebilmeleri;
- Okullara kendi kararlarını vermeleri için özerklik sağlaması;
- Genel stratejik planlamayı etkileyebilecek bir “aşağıdan yukarıya” reform sistemi geliştirmesi;
- İnovasyon, yaratıcılık ve deneyim kazandırması;

- Sorumluluk ve hesap verebilirliğin açık bir şekilde tanımlanması;
- Planlama ve bütçeleme yerel okul düzeyinde yapılması ve
- Okulun amaçlanan sonuçlara ulaşmada gösterdiği başarının yayınlanması.

Ülkemizde de bu dönemde planlı okul gelişimine ilişkin yapılan kapsamlı reformları olmuştur. Ülkemizde okul geliştirme aşamasında gerçekleşen okul geliştirme girişimlerinin bazıları “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)” ve “Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)” Projesidir.

2.2.3.2.1. Türkiye’de Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP)

Türkiye’de Dünya Bankası destekli 1990 yılında başlayan ve yedi yıl süreli “*Milli Eğitimi Geliştirme Projesi’nin (MEGP)*” üç önemli amacı vardı (Kılıç, 1998; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1999a). Bunlar:

1. İlköğretim ve ortaöğretimde kaliteyi arttırmaya yönelik düzenlemeler ile öğrenci başarısını OECD ortalamasına yaklaştırmaktır.
 - Mevcut müfredat ve eğitim araç gereçlerinin gözden geçirilerek günümüz şartlarına uygun hale getirilmesi;
 - Eğitim araç gereçlerinin tasarımı ve niteliğinin artırılması için belirli standartların oluşturulması;
 - Kitap ve eğitim araçlarının dağıtım sisteminin geliştirilmesi;
 - Milli Eğitim Bakanlığı ölçme ve değerlendirme kapasitesinin güçlendirilmesi,
 - Üniversite ve araştırma kurumlarıyla işbirliği yapılması;
 - Bakanlık politikalarının milli menfaatlere uygun ve uygulamanın OECD standartlarına uygun hale getirilmesi.
2. Öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması ile OECD ülkelerindeki benzer standartlara ulaşmak.
 - Öğretmen ve diğer çalışanların mesleki gelişimlerini sağlamak;

- Öğretmenliğin hizmet öncesinde gelişimi için gerekli düzenlemeleri yapmak;
- Öğretmenlerin eğitim programlarının niteliğini artırmak;
- Öğretmen ihtiyacının ders yükü az olan aynı bölgedeki öğretmenlerle çözülmesi.

3. Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki işleyişin daha etkin hale gelebilmesi için gerekli idari düzenlemeler yapmak.

- Yönetim yapısının gözden geçirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılması;
- Planlama ve karar almada etkin yöntemlerin geliştirilmesi;
- Bakanlığın merkez ve taşrada eğitim etkinliğinin geliştirilmesi;
- Yönetim bilgi sistemlerinin kurulması.

“Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında ilköğretim ve orta öğretimde niteliğin artırılmasına yönelik çalışmaları yürütmek için 1992 yılında Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı içinde kurulan Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) ve Bilgisayar Hizmetleri Genel Müdürlüğü görevlendirilmiştir. Buna göre EARGED tarafından öğretim programı geliştirme çalışmaları, ölçme değerlendirme çalışmaları, eğitim araştırmaları, öğretim materyali geliştirme ders kitabı standardı yükseltme çalışması ve “Müfredat Laboratuvar Okulları” çalışması; BİLGED tarafından ise, “Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ)” çalışmaları ve öğretimde kullanılacak öğretim yazılımları hazırlatma çalışmaları yapılması planlanmıştır (Kılıç, 1998).

2.2.3.2.2. Türkiye’de Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO)

Bu kavram adını İngilizce “*Cirriculum Laboratory School (CLS)*”un baş harflerinden almıştır. Müfredat okulları, ülkemizde MEGP kapsamında yapılması planlanan program ve ölçme değerlendirme çalışmalarının, ülke çapında yaygınlaştırmadan önce denenmesi için oluşturulmuş okullardır (MEB, 1999a). Belirlenen okullarda öğretim programları, ölçme değerlendirme uygulamaları, ders kitapları, eğitim araç gereçleri gibi alanlarda uygulamaya konulması planlanan

yeniliklerin önce bu okullarda denenmesi ve sonrasında yaygın hale dönüştürülmesi planlanmıştır (Kılıç, 1998; MEB, 1999a). 1999 yılında yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Müfredat Laboratuvar Okulları Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge” ile bu okulların ülke genelinde yaygınlaştırılması planlanmıştır. Buna göre eğitim kurumlarında (a) eğitimin kalitesi ve öğrenci başarısının artırılması, (b) yönetim ve eğitim personelinin mesleki becerilerinin geliştirilmesi, (c) kaynakların kullanımında daha etkili ve verimlilik sağlanması ve (d) teknolojinin eğitimde etkin kullanımının sağlanması amaçlanmıştır. Yaygınlaştırma kapsamında eğitim kurumlarında ‘Toplam Kalite Yönetimi’ esas alınarak planlı okul gelişiminin sağlanması için her eğitim kurumunda bir *Okul Gelişim Yönetim Ekibi (OGYE)* yer almıştır. Okul Gelişim Modeli’nin, MLO’larının planlı ve sürekli gelişimi için rehber olması planlanmıştır. MLO’ da yer alan ve planlı gelişim anlayışını okullara kazandıracak *Okul Gelişim Modeli (OGEM)* hazırlanmıştır. Yaşanan gelişmeler karşısında hem öğrenci başarısını ve hem de verilen eğitimin niteliğini artırmak için, okul toplumunu oluşturan bütün bireylerin sürekli bir gelişim arayışına sahip olması gerekmektedir. Planlı okul gelişimi ile okulların sürekli gelişimi yakalayacağı ve zamanla daha iyi gelişim göstereceği öngörülmüştür. “Planlı Okul Gelişim Modeli” Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ve İlköğretim Dairesi Başkanlığı koordinesinde yürütülmüştür. Planlı okul gelişimi ile pilot olarak seçilen okullarda temel ortak becerilerin kazandırılması için gereken çalışmaların uygulanması planlanmıştır (MEB, 1999b).

Okul geliştirmede bu dönemde okul geliştirme kavramını tanımlamak için sınıf uygulamalarına ve öğrenme üzerine odaklanan İngiltere’de *Herkes için Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi* (Improvement Quality Education for All/IQEA) ve *Yüksek Güvenilirlik Okulları* (The High Reliability Schools Project/HRS), Kanada’da *Manitoba Okul Gelişimi* (Manitoba School Improvement Project/MSIP), İskoçya’daki *Okul Etkinliğinin Geliştirilmesi Projesi*, Hollanda *Ulusal Okul Geliştirme Projesi* ve ABD’de *Herkes İçin Başarı* (Success For All/SFA) gibi ülkeler düzeyinde yapılan büyük ölçekli ve kapsamlı projeler ortaya çıkmıştır. Bu türden projelerde vurgulanan ana öge, genel öğrenme hedeflerinden ziyade, öğrenme çıktılarının neler olduğunun belirlenmesine yöneliktir. Okul geliştirmenin üçüncü döneminde (1990’lı yıllar) okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarında, büyük ölçekli eğitim reformları ile öğrenci başarısının artırılması hedeflenmiştir (Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014; Stringer, 2013).

2.2.3.2.3. Comer Okul Geliştirme Programı (Comer School Development Program/SDP)

Bir okul reform girişimi olan “*Okul Geliştirme Programı* (School Development Program/SDP)”, Comer tarafından ebeveynlerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerinin belirlediği sorunlara ve ihtiyaçlara yönelik tasarlanmıştır. Program, olumlu bir okul iklimi yaratmak ve etkili okul ve sınıf düzeyinde etkinlikler geliştirmek için ebeveynler ve öğretmenler arasında karşılıklı saygı ve işbirliğinin önemini vurgulamıştır. “Comer Okul Geliştirme Programı’nın” dayandığı temel varsayımlar şunlardır (Comer, vd., 1996).

1. Okul uygulamaları, idareciler, öğretmenler ve ebeveynlerin işbirliğini geliştirirse, çocukların, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin güçlü yönleri ortaya çıkarılabilir.
2. Okuldaki eğitim, ailenin kültürel koşulların ve beklentilerin yerini alamaz, ancak her ailenin ortamında bulunan sosyal ilişkileri geliştirebilir.
3. Öğretmen yetiştirmede bu varsayımlardan ve beklentilerden faydalanılabilir ve desteklenmesi sağlanabilir.
4. Okul reformunun sürekliliği, çocukların öğrenimine ve sosyalleşmesini sürdürmek için tasarlanmış sistematik bir değerlendirme süreci rehberliğinde sağlanırsa başarılı olabilir.

Programın üç önemli mekanizması ve süreçleri aşağıda kısaca açıklanmıştır (Haynes, vd., 1988; Comer, vd., 1996):

Okul Planlama ve Yönetim Ekibi: Bu ekip, okuldaki merkezi yönetim organıdır. Genellikle okul müdürü tarafından yönetilir ve öğretmen, veli ve destek personeli temsilcilerinden oluşur. Ana işlevi, okuldaki öğrencilerin ve yetişkinlerin akademik, sosyal iklim ve personel geliştirme hedefleri için kapsamlı bir okul planı geliştirmek ve izlemektir. Bu hedeflere ulaşmak için özel programlar geliştirir. Tüm okul faaliyetleri bu ekip tarafından koordine edilmektedir. Etkili bir ekip yapısını meydana getiren karar verme süreci, işbirliği ve fikir birliği sürecidir. *Ebeveyn Ekibi:* Bu ekip, okul yaşamının her düzeyindeki ebeveynleri okula katılımlarını destekler. Veli öğretmen işbirliği, veli öğretmen organizasyonu, veli öğretmen öğrenci toplantıları, sosyal etkinlikler ve diğer okul aktivitelerine katılım gibi genel destek faaliyetlerini düzenler. Öğrencilerinin bir

bütün olarak gelişimini teşvik eden bir okul ortamı geliştirmede başarının temel taşı olarak ebeveyn katılımını vurgular. *Öğrenci ve Personel Destek Ekibi*: Bu ekip, okul psikoloğu, rehber öğretmen, okul hemşiresi, özel eğitim öğretmeni ve çocuğun gelişimi için zihinsel sağlık bilgisi ve deneyimi olan personelden oluşur. Bu ekip, öğrencilerin okula uyumları üzerinde etkisi olması muhtemel okul genelindeki iklim ve psikososyal konuları ele alır. Aynı zamanda bireysel öğrenci rehberliğiyle ilgilenir. Çocukların gelişimine destek olmak için psikologlar, sosyal hizmet uzmanları ve toplum sağlığı çalışanları ile işbirliği yapılır.

Projenin süreçleri ise şöyledir: *Kapsamlı Okul Planı*: Kapsamlı Okul Planını oluşturmak, okul geliştirme sürecine yön verir. Bu plan, okul yönetim ve planlama ekibinin önceliklerinin belirlenmesini ve iyi koordine edilmiş ve sistematik bir şekilde okul gelişimine yaklaşmasını sağlayan yapılandırılmış bir dizi faaliyet sağlar. Planda öğrenci başarısı, öğrenci davranışı ve katılımı ile öğretmenlerin ve ebeveynlerinin ihtiyaçları doğrultusunda amaç ve hedefler belirlenmektedir. *Personel Geliştirme*: Personel gelişimi, becerilerin ve bunların etkinliğinin sürekli incelenmesini gerektirir. Personel geliştirme faaliyetleri, okul planından kaynaklanan eğitim ihtiyaçlarına dayanmaktadır. *İzleme ve Değerlendirme*: İzleme ve değerlendirme, program süreçleri ve sonuçları hakkında faydalı veriler sağlar. Gerekğinde program değişikliği için dönüt sağlar ve yeni hedefler belirler.

2.2.3.2.4. Levin'in Hızlandırılmış Okullar Projesi (Accelerated Schools Project)

Hızlandırılmış Okullar Projesi, tüm öğrenciler için zenginleştirilmiş ve hızlandırılmış öğrenme imkânları sağlamak için tasarlanmıştır. Proje özellikle eğitimde başarı düzeyi düşük öğrencilerin yoğun olduğu okullarda uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin güçlü yönlerini temel alan eğitim deneyimleri yoluyla, tüm öğrencilerin akademik açıdan gelişmiş hale gelebileceği varsayımına dayanmaktadır. Projenin ana amacı, öğrencilerin zayıflıklarını aramak ve onları düzeltmek yerine, tüm öğrencilerinin güçlü yönlerini geliştirerek onların gelişimini hızlandıracak bir okul yaratmaktır. Başarılı olmak için okul kültürünü derinlemesine dönüştürülmesi gerektiği fikrine dayanıyordu. Projenin pilot uygulaması 1986 yılında iki okulda uygulandı. Her iki okulun başarı düzeyi çok düşüktü. Her iki okulda da veli katılımı düşük düzeydeydi. Her iki okulda da sık sık disiplin olayları yaşanmaktaydı. Proje her iki okulda tanıtıldıktan sonra beş yıl boyunca

uygulanmıştır. Bu beş yıl içinde okulda en çok nelerin değişmesi gerektiğine ilişkin okul paydaşlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Sonuçta güçlü müdür desteğiyle, okullarda giderek artan sayıda gönüllü ebeveyn katılımı olduğu görülmüştür. Her iki okul da övgü, rol modelleme ve değerler yoluyla daha destekleyici bir okul ortamı sağlandıkça, disiplin sorunları hızla düştüğü ve öğrenci katılımının artmasıyla öğretmenlerin morali önemli ölçüde yükseldiği görülmüştür. 1990 sonbaharında gerekli eğitimlerin ve hazırlıkların ardından, farklı bölgelerde Hızlandırılmış Okul projesi başlatıldı. Bu pilot okullar izlendi ve süreçlere rehberlik edildi. Projenin uygulamadaki üç ana ilkesi şunlardır: *Ortak amaç*: Okulun tüm çocukları adına ortak amaç ve uygulamalarını ifade eder. Hızlandırılmış Okullar, tüm öğrencilerin ve paydaşların okulun eğitimi etrafında bir amaç birliği oluşturmasını önemli görmektedir. *Sorumlulukla güçlendirme*: Hızlandırılmış Okullarda, ebeveynler, öğrenciler ve personel karar alma ve sonuçları için sorumluluk alırlar. Yani, tüm unsurlar okul hayatına katılmaktadır. Bu okullarda okul artık rollerin, sorumlulukların, uygulamaların ve müfredat içeriğinin paydaşların kontrolü dışındaki güçler tarafından belirlendiği bir yer değildir. Okulda, sürekli değerlendirme ve hesap verebilirlik yoluyla alınan kararların sonuçlarının sorumluluğu paydaşlar tarafından üstlenilir. *Güçlü yönler üzerine inşa etmek*: Geleneksel olarak, okullar öğrencilerinin güçlü yanlarını aramaktan ziyade zayıf yönlerini belirlemeye uğraşırlar. Hızlandırılmış bir okulda tüm öğrencilere üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler gibi davranılırdı. Çünkü her çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkarılmasına çaba gösterilirdi. Öğrenciler olduğu gibi kabul edilirdi. Bu tür güçlü yönler, zenginleştirme ve hızlandırma sağlamanın yanı sıra özel ihtiyaç alanlarını ele almak için bir temel olarak kullanılmıştır (Levin, 1998).

“Hızlandırılmış Okul Projesinde”, değerlendirme büyük önem taşımaktaydı. Çünkü projenin üç ilkesinden biri olan sorumluluk yetkisi gereği, verilen kararların sonuçlarının karar vericiler tarafından alınması gerekliydi. Aynı zamanda bu okullarda öğrenme süreci çok önemli görülüyordu. Hızlandırılmış bir okulun kalbinde, okul vizyonu ve hedefleri, öğrenci ve öğretmenin güçlü yönleri, müfredat, öğretim stratejileri ve okul bağlamı (iklim, kaynaklar, organizasyon) ile bağlantılı yapılandırmacı bir öğrenme süreci vardı. Projede geçirilen on yıllık deneyim sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir (Levin, 1998):

1. Eğitim değişikliğiyle ilgili teori ve tavsiyeler okullar ile işbirliği yapılarak alınmalı ve kararların sorumluluğu alınarak uygulamada denenmelidir.

2. Köklü bir okul değişimi, okulun kültürünün dönüşümü ile olanaklıdır. Değişim, öğrenciler ve paydaşların verimli bir şekilde birlikte çalışmaları yoluyla sağlanabilir. Bu kesinlikle Hızlandırılmış Okullar Projesi'nden çıkarılan önemli bir derstir.
3. Bazı ortamlarda işe yarayan stratejiler başka bir yerde işe yaramayabilir. Neyin işe yarayıp neyin yaramadığını belirlemek için, sürekli değerlendirme gereklidir. Bu bilgi, değişim sürecini önemli ölçüde geliştirmek için kullanılabilir.

2.2.3.2.5. Yeni Amerikan Okulları Programı (New American School/NAS)

“*Yeni Amerikan Okulları programı (New American School/NAS)*”, ülke çapındaki okullarda öğrenci performansını geliştirmek için 1991 yılında başlatıldı. Bu program büyük ölçüde özel sektör bağışlarıyla finanse edildi. NAS programı okul, belirli bir konu veya sınıf seviyesi gibi birçok reformun belirli gruba yönelikti. NAS'ın en temel amacı, okuldaki tüm personelin yetenekleri doğrultusunda en iyi şekilde çalışmasını desteklemek ve böylelikle etkili öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Bunun da sürece destek veren bir dışsal müdahale ile yapılması öngörülüyordu. Düşük performans gösteren okulların başarılarını artırmalarının en iyi yolu, kolayca benimsenebilecek okul tasarımları geliştirmek için tasarım ekiplerine yeterli fon sağlamaktı. Okul gelişim tasarımları ekipler tarafından ülke çapındaki okullarda uygulanmaya başladı. Öğrencilerin performansını geliştirmek, programın birincil hedefiydi. Programın uygulanmasından elde edilen bulgular doğrultusunda bu dönemdeki okul reformlarına ilişkin şunlar ifade edilebilir (Berends, vd., 2002):

- Dışarıdan geliştirilen eğitim reformu girişimleri, mevcut bölge ve okul bağlamlarında uygulanabilir.
- Dışarıdan yapılan müdahalelerin uygulamayı engelleyebilecek sistemik sorunları ele alması gerekir.
- Müdahaleler tamamen ortaya çıkarılmadan yaygınlaştırma çalışmalarına girişmek istenilen sonuçları elde etmeyi zorlaştırır.
- Başarılı uygulamanın önemli bir bileşeni, tasarım ekipleri ile özellikle öğretmenler arasındaki yardımlaşma ile tutarlı, açık ve yoğun iletişimdir.

- Dış desteğin başarılı olması için ilerlemenin izlenmesi ve okul öz değerlendirme gereklidir.
- Kamu hesap verebilirlik sistemlerinde kullanılan tipik ölçüler, öğrenci ve okul performansının çok sınırlı bir ölçüsünü gösterir.

2.2.3.2.6. Herkes İçin Başarı Projesi (Success For All/SFA)

“*Herkes İçin Başarı* (Success For All /SFA)” projesinin temelinde, okul ve sınıf organizasyonları, öğrenme eksikliklerinin erken teşhisi ve zamanında müdahale ile öğrencilerin akademik gelişimine katkı sağlamak vardır. SFA, her çocuğun yetenekli, stratejik ve hevesli bir okuryazar olmasını sağlamak için geliştirilmiş bir projedir. Proje, ABD genelinde yaklaşık 1.500 okulda uygulandı. Aynı zamanda İngiltere, Kanada, Meksika, Avustralya ve İsrail'deki okulların bağlamına da uyarlanmıştır. SFA’da okuma ve okuduğunu yorumlamaya dayalı bir müfredat kullanılmıştır. Projede okuma etkinlikleri, işbirliğini artırmaya dayalı etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler okuma performanslarına göre aynı gruplarda yer alabilirler. Öğretmenler, belirli aralıklarda okuma programı aracılığıyla öğrencilerin ilerlemesini değerlendirmişlerdir. Değerlendirmelerin sonuçları, kimin bireysel ders alacağını belirlemek, öğrencilerin okuma gruplarını değiştirmek, öğrencilerin programlarında başka uygulamalar önermek ve aile müdahaleleri gibi diğer yardım türlerine ihtiyaç duyan öğrencileri belirlemek için kullanılmıştır. Değerlendirmeler, öğretmen gözlemleri ve aynı zamanda daha resmi okuma anlama ölçütlerini içeren müfredata dayalı ölçümler ile yapılmaktaydı. Herkes İçin Başarı modelinin işleyişini denetlemeye yardımcı olmak için her okulda bir rehber personele yer verilmiştir. Bu kişiler öğretmenlere yaşadıkları sıkıntılarında yardımcı olmak için sık sık sınıfları ve özel ders oturumlarını ziyaret etmişlerdir. Müfredatın uygulanması, sınıf yönetimi ve diğer konularda doğrudan öğretmenlerle birlikte çalışmışlardır. Öğretmenlere herhangi bir davranış problemi veya diğer özel problemlerle başa çıkmada yardımcı olmuşlar ve aile destek ekibinin faaliyetlerini öğretim görevlileriyle koordine etmişlerdir (Slavin ve Madden, 2006).

SFA, ilkokulların yeniden yapılandırılması için kapsamlı bir programdır. Bu projede öğrencilerin öğrenme sorunları, çocuklara mümkün olan en iyi sınıf programları ve anne babaların okula katılımları sağlanarak önlenebileceği vurgulanmaktadır (Harris, 2002). Anne ve babalar Herkes için Başarı projesinin önemli bir parçasıdır. Ailelerin okulda kendilerini rahat hissetmelerini ve çocuklarının eğitiminin aktif destekçileri

olmalarını sağlamak için her okulda bir aile destek ekibi yer almıştır. Aile destek ekibi ilk olarak anne ve babalar ile iyi ilişkiler kurmaya, bunu sürdürmeye ve okullarda ebeveyn katılımını artırmaya yönelik çalışmalar yapmıştır. Okulda anne babalık becerileri atölyeleri gibi birçok ilgi çekici programlar düzenlemişlerdir. Aile destek ekibi okulun akademik programına da katkı vermişlerdir. Yeterli akademik ilerleme göstermeyen çocuklara ilişkin öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda öğrencinin eksik kaldığı alanı telafi için destekleyici program düzenlemişlerdir. Aile destek ekibi ayrıca, velileri okulun her türlü işlerinde yardımcı olmalarını sağlamak için gönüllü katılımı teşvik etmişlerdir (Slavin ve Madden, 2006).

Projenin etkisine ilişkin yapılan değerlendirmelere göre, beşinci sınıfın sonunda tüm okullardaki öğrenciler, bireysel olarak uygulanan testlerde yüksek performans gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca özel eğitim ve diğer sonuçlar üzerinde de önemli etkileri görülmüştür. Amerikan Araştırma Enstitüleri, bu aşamada yapılan kapsamlı reform modelleri arasında, Herkes İçin Başarı projesini, en güçlü etkililiğe sahip iki temel programdan biri olarak tespit etmiştir. Ayrıca ABD dışındaki başka ülkelerde (İngiltere, Kanada, Avustralya, Meksika ve İsrail) uyarlanmış haliyle sürdürülen projeye ilişkin bazı değerlendirmeler yapılmış ve kontrol okullarına göre, proje okullarının önemli ölçüde okuma performansı gösterdiği görülmüştür. Bu durum Herkes için Başarı'nın dayandığı ilkelerin diğer dillere, kültürlere ve siyasi sistemlere aktarıldığını da göstermiştir (Slavin ve Madden, 2006).

2.2.3.2.7. Herkes için Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi Projesi (Improvement Quality Education for All/IQEA)

“Herkes için Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi (Improvement Quality Education for All/IQEA)” projesi, bütün okul personelinin gelişimine yönelik başlamış ve zamanla sınıf uygulamasının geliştirilmesine yönelik tam bir kararlılıkla devam etmiş ve nihayetinde bir okul geliştirme girişimine dönüşmüştür. Projede özellikle, okul ve sınıf etkililiği ile ilgili geliştirme ve değişim süreçleri üzerinde durulmuştur (Stoll, Reynolds, Creemers ve Hopkins, 1996). Okullarda kültürel değişimi kolaylaştırmaya dayanan bir okul değişikliği modelidir. Proje okulların gelişimi için kapsayıcı bir model sağlar. Bu model daha sonra okullar tarafından kendi amaçlarına göre uyarlanır. Proje araştırmaya dayalıdır ve okulları sadece kendi iç çevrelerini değil aynı zamanda etkili öğretim ve öğrenimle ilgili dış çevrelerini de kullanır (Harris, 2002; Harris ve Hopkins, 2000). Okul

gelişiminin sağlanmasına yönelik gerçekleştirilen projenin genel özellikleri ise şunlardır (Clarke, vd., 2006; Harris ve Hopkins, 2000; Hopkins, 1994a; Hopkins, 2001; Hopkins ve Ainscow, 1993):

- Okulun tüm paydaşlarını kucaklayan bir vizyonu olmalıdır.
- Okul gelişimi, öğrencilerin öğrenimle kalitesini artırmaya odaklanan bir süreçtir.
- Okul gelişiminin planlanmasında okulun kendi önceliklerine önem verilmesi gerekir. Eğitim ve öğretimdeki değişimi okulların kendi koşullarına uygun olarak yönetmek gerekmektedir.
- Teori ve uygulama sonucunda elde edilen bilgiler düzenlenmeli ve bunlar gelecek uygulamalar için kullanılmalıdır.
- Okul geliştirmeye yönelik bireyler, gruplar ve okullar arasında işbirliği desteklenmeli ve bunların güçlendirilmesine yönelik koşullar sağlanmalıdır.
- Okulun izleme ve değerlendirme kalitesinin geliştirilmesi önemlidir.

“Herkes için Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi” projesi araştırmalarında başarılı okulların çalışmalarını destekleyen bir dizi koşul tespit edilmiştir. Bu koşullar; personel geliştirme, katılım, etkili liderlik, koordinasyon, sorgulama ve düşünme, işbirlikçi planlamadır (Hopkins, 1994a; Hopkins ve Ainscow, 1993). IQEA projesinde elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul gelişiminin şartlarına yönelik bazı önermeler ise şunlardır: *Birinci Önerme:* Öğretmenlerin hem bireysel hem de kolektif yönleri gelişmedikçe, okullar gelişmeyecektir. Aynı zamanda geliştirme ile ilgili açık kararlar alınmadıkça, okul gelişimi gerçekleşmeyecektir. *İkinci Önerme:* Başarılı okul gelişimi, dışardaki değişimin içsel amaçlara uyarlanması ile olanaklıdır. Başarılı okulların, özellikle öğrenciler başta olmak üzere bir dizi paydaşın okula katılımını destekleyen girişimleri vardır. *Üçüncü Önerme:* Gelişimde başarılı olan okullar, kendileri için açık bir vizyon oluştururlar ve liderliği tek bir bireyin sorumluluğu yerine birçok personelin katkıda bulunduğu bir işlev olarak görürler. Okulun iç koşulları geliştirilmeden yapılan diğer bütün çabalar etkisiz kalır. *Dördüncü Önerme:* Okulun gelişimi, okulun tüm seviyelerini etkilemediği sürece uygun bir faaliyet olmayacaktır. Faaliyetlerin koordinasyonu, özellikle değişimin uygulanması aşamasında insanları sürece katmanın önemli bir yoludur. Öğretmenler arasında ortaya çıkan gayri resmi etkileşimler gibi okul içi iletişim de koordinasyonun

önemli bir yönüdür. *Beşinci Önerme*: Sorgulamanın ve düşünmenin okul gelişiminde önemli süreçler olduğunu kabul eden okulların, belirlenen gelişim öncelikleri etrafında ortak anlamlar oluşturmayı daha kolay yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu yüzden okulun performansı ile ilgili veriler, gelişim için önemlidir. *Altıncı Önerme*: Başarılı okul geliştirme çalışmaları öğretim ve değişim hakkında ortak bir dil oluşturur (Harris ve Hopkins, 2000; Hopkins, 2001)

Proje, başlamasından bir süre sonra Birleşik Krallık kıyılarını aşarak Portekiz, Moldova ve Porto Riko gibi dünyanın başka ülkelerindeki eğitim sistemlerinde okul geliştirme yaklaşımı olarak uygulanmıştır. Bu sayede bağlamsal faktörlerin okul geliştirme girişimleri üzerindeki etkilerinin de anlaşılması bekleniyordu. Sonuç olarak, IQEA yaklaşımının başka ülkelerde uygulanması imkânsız değildi fakat süreç içinde çok zorluklar yaşandı. Diğer taraftan genel yaklaşımının farklı bağlam ve kültürlerle uyacak şekilde uyarlanabileceğini göstermiştir. Projenin Portekiz, Moldova ve Porto Riko ülkelerinde uygulanması ile ilgili şu çıkarımlarda bulunulmuştur (Clarke, vd., 2006):

- Okul gelişiminin yerel anlayışları, koşulları ve geçmişleri hesaba katması gerekmektedir.
- Liderliğin okulun özelinde olması gerekmektedir. Okuldan okula işbirliği yoluyla olması gereken etkili bir dış destek sağlanmalıdır.
- Bir bağlamda faydalı olduğu düşünülen uygulama ve fikirler uluslararası işbirliği ile başka bir yere aktarılabilir ve uygulanabilir.

2.2.3.2.8. Manitoba Okul Geliştirme Programı (Manitoba School Improvement Project/MSIP)

1991'de Kanada Manitoba'da özellikle risk altındaki öğrenciler için orta öğretimi geliştirmeyi amaçlayan bir okul geliştirme programı başlatıldı. Proje bir vakıf tarafından finanse edildi. Daha sonra ilerleyen yıllarda bu program "*Manitoba Okul Geliştirme Programına* (MSIP)" dönüştü ve zaman içinde çeşitli şekillerde değişiklikler yaşadı (Earl, vd., 2003).

"Manitoba Okul Geliştirme Programı (MSIP)", on yıldan fazla bir süre boyunca ortaokullarda eğitim reformuna yönelik belirli bir yaklaşımın araştırılması için benzersiz bir fırsat sağlamıştır. MSIP, dünya çapında okul geliştirme girişimlerinin öncülüğünü

yapmıştır. Dünyadaki diğer birçok okul geliştirme programlarından daha uzun süre devam etmiştir ve bu dönemde Manitoba'daki eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. MSIP, özellikle ortaokullarda risk altında olan öğrenciler başta olmak üzere bu bölgedeki tüm öğrencilere destek olmak için yürütülmüştür. Projenin genel amaçları şunlardır (Earl, vd., 2003):

- Müfredat ve öğretim tekniklerinin geliştirilmesi ile öğrenci öğrenimlerinin geliştirilmesi;
- Öğretmenlerin, öğrencilerin, ebeveynlerin ve toplumun okula katılımının desteklenmesi;
- Okul ve çevre ilişkilerinin geliştirilmesi;
- Liderlik uygulamalarının paydaşlar arasında dağıtılması;
- Sorgulama ve derinlemesine düşünme düşüncesinin yaygınlaştırılması;
- Uygulamalarda birlik ve bütünlük sağlanması ve
- Okulların değişim kapasitesinin artırılmasıdır.

Projenin uygulanması aşamasında bazı zorluklar yaşanmasına rağmen önemli kazanımlar elde edilmiştir. Buna göre projenin bazı zorlukları ve kazanımları şunlardır: MSIP, okullara destek sağlayan "*kritik arkadaş*" olarak görüldü. Bu kavram, zamanla bölgedeki insanların diline de bu şekilde yerleşti ve Manitoba'daki okul geliştirme faaliyeti için önemli bir unsur olarak görüldü. Projenin en önemli katkılarından biri, insanların, okulların ve kuruluşların okul geliştirmeye odaklanmalarını sağlamak olmuştur. MSIP, sadece okul gelişimini yüksek bir öncelik haline getirerek değil, aynı zamanda okullara değişim için "tam zamanında" destek sağlayarak Manitoba'daki değişimin hızını artırmıştır. MSIP "öğrenci sesi" olarak adlandırılmaya başlandığında bu Manitoba'da nispeten nadir görülen bir kavramdı. Birkaç yıl içinde, proje birçok okul için önemli bir yönlendirme haline geldi. Yöntemler ve koşullar zamanla değişmiş olsa da, projenin genel çerçevesinde okul gelişiminin temel ilkelerine bağlı kalmıştır. Proje okullara gelişimleri için baskı yaratan bir unsur değil, onlara destek sağlamaya yönelik bir proje olarak sürdürülmüştür. MSIP, Manitoba'da işbirliği ile paydaşlar arasındaki iletişimde kilit rol oynadı. MSIP için başka bir zorluk ise, dünyanın her yerindeki okul

gelişim çalışmalarında su yüzüne çıkan bir sorundur. Yani sınıflarda değişim olmadıkça, okullarda çok güçlü ve sürdürülebilir bir değişimin olması mümkün değildir. MSIP girişimlerinin çoğu öğretme ve değerlendirme uygulamalarıyla ilgili olmasına rağmen, sınıf uygulamalarının öğrencilerin öğrenimini iyileştirecek şekilde dönüştürüldüğüne dair çok az bulgu tespit edilmiştir (Earl, vd., 2003). Bir başka değerlendirmede programdaki ortaokullardan ve proje personelleri ile odak grup görüşmeleri ve anketler yoluyla veriler toplanmış ve genel olarak elde edilen bazı bulgular şunlardır (Earl, vd., 2006):

- *Okulları değiştirmenin bir formülü yoktur:* Projedeki her okul, kendi geçmişi ve bağlamı ile oluşturulmuş ve kendi tarzında değişen (veya değişmeyen) benzersiz bir varlıktı. Değişiklikler yetki veya bir emir ile meydana gelmedi.
- *Okul gelişiminin garantisi yoktur:* Proje okullarının çoğu olumlu değişiklikler yapmak için çok çalışıyordu ve bunlardan birkaçı başarıya ulaştı. Bununla birlikte, diğer okullar, sadece küçük değişiklikler yapabilmışlerdi. Ne sonuçlarda ne de sürdürülebilir okul geliştirme süreçleri oluşturmada göze çarpan herhangi bir değişiklik başaramamışlardı.
- *Değişim zaman alır:* Beş yıl sonra, yalnızca birkaç proje okulu, okul değişikliğine yönelik geniş tabanlı ve sürdürülebilir bir yaklaşıma ulaşmış oldu. Geri kalanlar, bu durumda değildi. Okul gelişimi zaman alan bir durumdur.
- *Okul gelişimi bir düşünce durumudur:* Daha başarılı olan proje okulları, onları ileriye taşıyan "yapabilirim" tutumuna sahiptiler. Buna göre daha az başarılı olan okullar ise, sanki gelişmeleri hayal kırıklığına uğratmak için bir araya gelen bir tutum taşıyorlardı.
- *Öğrenme, değişimin bir yan ürünü olarak artmaz; kasıtlı vurgu gerektirir:* Proje okullarında değişim için uyumlu bir çaba olduğunda ve öğrenme açık bir hedef olarak görüldüğünde öğrencilerin öğrenimin arttığı görüldü. Başarılı okulların öğrencilerin öğrenmesi için açık hedefleri vardı ve eylemleri her zaman bu hedefe yansdı.
- *Umursamak ya da umursamamak:* Öğretmenler, öğrencilerine değer verdiklerini ve onlardan yüksek beklentileri olduklarını gösterdiklerinde, öğrenciler de onlara olumlu karşılık verdiler.

- *Okul gelişimi sadece sabit bir hızda ilerlemek değildir:* Başarılı proje okulları ortaya çıkan eğilimlere ayak uydurmaktan pek memnun değildi. Geleceğin neler getireceğini hayal etmeye çalışan "hayalperestler" gibiydiler.
- *Geliştirme sonsuza dek hiç azalmadan devam edemez:* Proje okullarından hiçbirisi tam sonuca ulaşmış olmasa da, çoğu istenilen belirli bir düzeye gelmişlerdir.
- *Okul gelişimini teşvik etmek için içindeki enerjiyi serbest bırakın:* Her okulda, kendi bakış açıları, inançları ve vizyonları olan belirli insanlar vardır. İşin püf noktası, kalplerine ve hayal güçlerine dokunmanın yollarını bulmaktır, böylece okulu değiştirmek onların tutkusu haline gelir. Ardından bunu sürdürmelerine yardımcı olmak için baskı ve destek gerekir.
- *Okul gelişimini hızlandırmanın anahtarı, baskı ve desteğin "tam zamanında" verilmesidir:* Proje okulları destek almak için proje personeli ile birlikte çalıştılar. Bu bilinçli bir strateji değildi. MSIP'nin geliştirilmesi ve uygulanması sırasında meydana gelen devam eden planlama ve müzakerelerden ortaya çıktı. Ancak bunun sonucu, daha zamanında ve uygun baskı ve desteğin mevcut olmasıydı.
- *Kritik arkadaşlar, hem zorlu eleştirmenler, hem de en gerekli kişilerdi:* Proje personeli, okullar için kritik arkadaşlar olarak görev yaptılar. Dışarıdan bir göz gibi okulu gözlemlediler, tavsiyelerde bulundular, iyi uygulamaları pekiştirdiler ve övdüler. Dinlediler, eğitim ayarladılar, kaynakları sağladılar ve okulların ihtiyaç duyduğu anda oradaydılar.
- *Aciliyet, enerji daha fazla enerji:* Okullar, bir okulda iş yapma biçimlerini değiştirme konusunda yaygın bir aciliyet duygusuna sahip olduklarında, bir enerji dalgası yaşadılar. Koşullar uygun olduğunda, bu enerji patlamaları yakalanıp öğretmenler ve yöneticiler için yeni öğrenmeye yönlendirilebilir.
- *Liderliği genişletmek:* Başarılı okullarda, hem geleneksel hem de geleneksel olmayan liderler, birçok farklı insan projenin sorumluluğunu kabul etti. Bu, yöneticilerin, öğretmenlerin ve hatta öğrencilerin liderlik rolleri üstlendiği anlamına geliyordu.

MSIP, pek çok öğretmen ve öğrencinin hayatını çok güçlü olmasa da olumlu yönde etkilemiştir, ancak okullar veya bulundukları sistemler üzerinde derin bir etki sağlayamamıştır. Bir müdahale olarak kalıcı değişimi etkileyecek kadar güçlü değildi. Proje, fark yaratması gereken birçok unsuru bünyesinde barındıran ancak ortaokulların çalışma biçiminde derin değişikliklere neden olmamış bir okul geliştirme örneği olarak kalmıştır (Earl, vd., 2003).

İngiltere'deki “Herkes İçin Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi projesi (IQEA)” ve Kanada'daki “Manitoba Okul Geliştirme Programının (MSIP)” uygulama sonuçları Harris ve Young (2000) tarafından karşılaştırılmıştır. Araştırmacılar okul geliştirmede başarılı olan ortak özellikleri şöyle sıralamışlardır:

- **İç ve dış destek:** IQEA ve MSIP için başarılı uygulamaların önemli bileşeni, iç ve dış destektir. Her iki proje de okul temelli değişimi teşvik etmek için içeriden ve dışarıdan gelen baskı ve desteğe vurgu yapmaktadır. Her iki programdan elde edilen kanıtlar okul gelişiminin dış ve iç desteğin etkisi olmadan çok ilerleyemeyeceğini açıkça göstermiştir.
- **Belirli öğretme ve öğrenme hedeflerine odaklanma:** MSIP ve IQEA için öğretme ve öğrenme çok önemlidir. Bu nedenle okullar öğretme ve öğrenmedeki gelişmeleri için desteklenmişlerdir. En önemli vurgu, öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesidir.
- **Öğretmenlerin mesleki gelişimi:** Öğretmen gelişiminin okul gelişimi ve değişiminin merkezi olduğu iyi bilinmektedir. MSIP ve IQEA içerisinde öğretmen gelişimi yüksek bir önceliktir ve öğretmenler hem okul içinde hem de okul dışında kendi profesyonel topluluklarını oluşturmaları için teşvik edilmişlerdir. Sonuç olarak, her iki projede de okullar, kendi gelişimlerine ve profesyonel gelişimlerine yüksek düzeyde katılım göstermişlerdir.
- **Liderliğin paylaşılması:** MSIP ve IQEA’da okul gelişimi için liderin sorumlulukları paydaşlar arasında dağıtılmış ve öğretmenlerin her seviyedeki katılımı desteklemiştir. Hem IQEA hem de MSIP’de projede yetki değişimi yönlendirmeden sorumlu öğretmenlere verilmiştir.

2.2.3.2.9. Yüksek Güvenirlikli Okul Projesi (The High Reliability Schools Project/HRS)

Hava trafiği kontrol kuleleri ve çok uluslu elektrik şebekelerinin operatörleri gibi karmaşık sosyal organizasyonlar, sürekli olarak kabul edilemez arıza riskleri ile karşı karşıya kalırlar. Sis, kar, bilgisayar sistemi arızaları ve kasırgalar gibi olumsuz durumlara rağmen olağanüstü bir güvenilirlik uygulaması ile uçakların şehirler üzerinde çarpışmaları gibi istenmeyen bir durum da hiçbir zaman gerçekleşmez. Bu tür yüksek güvenilirlikli örgütlerin, önemli işlevleri ve özellikleri şunlardır (Reynolds, vd., 2006; Stoll, vd., 1996; Stringfield, vd., 2008).

- Her düzeyde aktif ve kapsamlı bir şekilde yeni personelin işe alınması.
- Hedefler doğrultusunda sürekli eğitim yapılması.
- Detaylı ve titiz bir performans değerlendirmenin olması.
- Önemli zamanlarda karar vericiden bağımsız olarak karar veren ikincil bir mekanizmaların olması.
- Bununla birlikte, beklenmeyen en yoğun zamanlarında kişilere ne yapmalarını açıklayan standart çalışma yönergeleri vardır.
- Yüksek güvenilirlikli örgütlerin hedefleri çok az ve gayet açıktır.
- Denetleyici ve çevresindeki kuruluşlar tarafından düzenli değerlendirmeler yapılır.
- Küçük hatalara bile önem verilmektedir. Çünkü bunların büyük sistem arızalarına sebep olabileceği düşünülür.
- Kısa sürede kazanılan etkililik çok yüksek güvenilirliği sağlar. Zayıf kısımları tanımlamak için benzetim modelleri işe yaramaktadır. Böylece önlemler daha etkili alınabilir.
- Örgütsel kaynaklar iyi, donanımı sürekli hazır durumdadır.

İngiltere ve Galler'deki “Yüksek Güvenirlikli Okul (HRS)” projesi, okullar arasında yüksek düzeyde uyum olması için tasarlanmış bir okul geliştirme projesidir. Bu proje, eğitim sistemlerinin kurumsal ve devlete ait sektörlerdeki son derece güvenilir

organizasyonların örgütsel süreçlerinden öğrenecek çok şeyleri olduğunu iddia eden Stringfield (1995) tarafından yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Son derece güvenilir organizasyonların özellikleri arasında, etkili eğitim programları, az sayıda hedefe odaklanma, standartlaştırılmış uygulamalar, küçük detaylara dikkat etmek ve zayıf olarak görülen alanların belirlenmesi ve bunların düzeltilmesi sayılabilir (Akt. Stoll, vd., 1996). Program 1995 yılında, belirlenen üç farklı eğitim bölgesindeki sekiz okulda başlamıştır. Pilot uygulamada okullardan toplanan veriler doğrultusunda yapılan değerlendirme sonucunda HRS yapılarını ve uygulamalarını daha fazla kullanan okulların, bunları daha az kullananlara göre daha fazla başarı gösterdiği belirlenmiştir (Reynolds, vd., 2006).

Yüksek Güvenirlikli Okul projesi ile elde edilen başarının, başka bir uygulamadan alıntı olmadan tamamen kendine özgü olduğu açıktır (Harris, 2002). Projenin uygulandığı Galler'deki ortaokullardan elde edilen verilerde, okulların çoğunun yüksek güvenilirlik ilkelerini kullanmaya ve akademik ilerleme kaydetmeye devam ettikleri görülmüştür (Stringfield, vd., 2008). Yine ekonomik açıdan yoksul bir bölgede ve öğrenci başarı puanı ortalamaları düşük bir ortaokulda (Sandfields Ortaokulu) HRS projesi ile başarılı bir okul haline gelmiştir. Öğrencilerin test puanları dört yıllık bir dönemde önemli ölçüde artmış ve projenin başlamasından itibaren on yıl boyunca da yükselmeye devam etmiştir. Sandfields'ın HRS projesi hikâyesi üç nedenden dolayı önemli görülmektedir. İlk olarak, bu okulda büyük bir dönüşüm yaşanmıştır. İkincisi, başarıda tüm okul paydaşlarının rolü vardır. Üçüncüsü, Sandfields yalnızca HRS'nin müdahale aşamasında elde ettiği kazanımları sürdürmekle kalmamış, aynı zamanda projenin başlamasından itibaren sonraki on yıl boyunca bu durumu devam ettirmiştir. Bu bulgular okul ve bölge düzeylerinde güvenilirliği yüksek bir reform oluşturmanın önemini göstermiştir (Schaffer, vd., 2012). Ayrıca bu projenin en belirgin sonucu, okulların ve aslında tüm bölgenin ulusal sınavlarda kısa sürede ilerlemesi olmuştur. Bununla birlikte, HRS projesinin tartışmasız en dikkat çekici diğer bir sonucu, okulların resmi proje bittikten sonra on yıldan fazla bir süre sonra bile projenin temel ilkelerini kullanmaya devam etmeleriydi (Stringfield, vd., 2012).

2.2.3.2.10. Etkili Okul Geliştirme Projesi (Effective School Improvement Project/ESI)

Hollanda'nın Leeuwarden kasabasında 1995 yılında düzenlenen "Uluslararası Okul Etkililiği ve Geliştirme Kongresi'nin (International Congress School Effectiveness

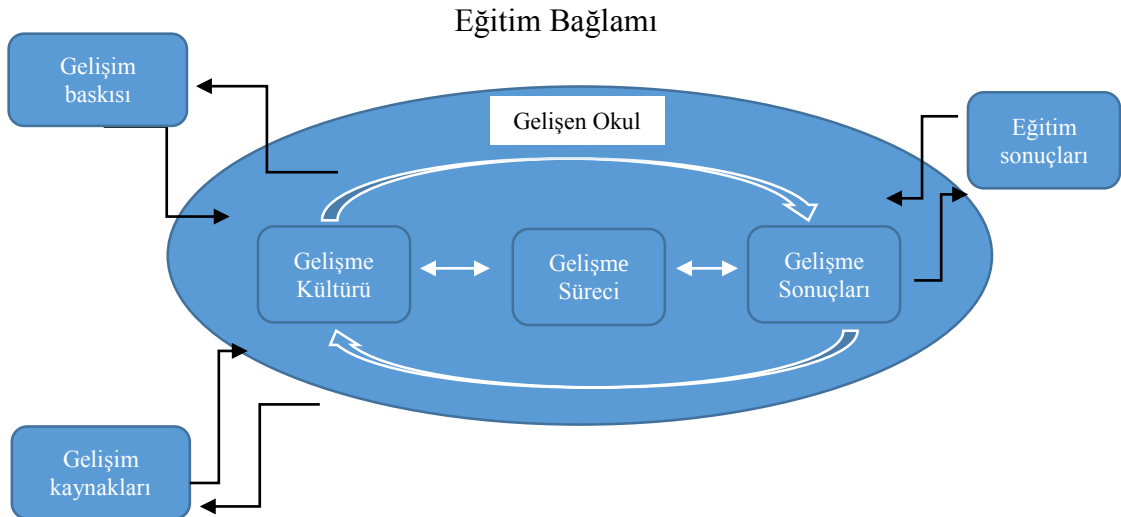
and Improvement/ICSEI)” yıllık toplantısının açılışında katılımcı Bert Creemers, okul etkililiğinin teorik birikiminin, okul geliştirme yoluyla uygulamaya dönüştürülmesinden bahsetmiştir. Böylelikle eğitimde niteliğin artırılmasına yönelik okullara iki farklı yönden değinen bu yaklaşımlar arasında sağlanacak işbirliği ile eğitimin niteliğini geliştirmek çok daha mümkün olabilirdi. Bu bağlamda okul değişimi için en önemli projelerden biri olan ve Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen “*Etkili Okul Geliştirme projesi* (Effective School Improvement Project/ESI)” bu iki yaklaşımın birleştirilmesi ile ortaya çıkmıştır. 1998 ile 2001 arasında sekiz Avrupa ülkesinde yürütülen (Hollanda, Finlandiya, Belçika, İngiltere, İspanya, Portekiz, İtalya ve Yunanistan) ESI projesindeki araştırma ekipleri, okulun etkinliği ve gelişimi üzerine daha geniş bir bağlamda işe yarayacak araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Amaç, bir yandan ESI projesine teorik bir bilgi kaynağı sağlamak ve diğer yandan etkili eğitimin geliştirilmesi için kapsamlı bir modelin tasarımının çeşitli eğitim bağlamlarında geçerli olacak deneysel bir araştırma programını tamamlamaktır (Wikeley ve Murillo, 2005).

Etkili okul gelişimi, hem okul etkinliği hem de okul gelişimi teorisi için önemli bir konudur. Okul etkililiği ve okul gelişimi yaklaşımları, sadece yöntemsel açıdan değil, odaklandıkları konu bakımından da birbirinden ayrılmaktaydılar. Okul etkililiği geleneksel olarak öğrenci sonuçları ve bu sonuçlarla ilişkili okulların ve sınıfların özelliklerine odaklanırken, okul geliştirme okullarda değişimi sağlamak için gerekli süreçlere odaklanmıştır. Buna karşın, okul gelişimi yakın zamana kadar öğrenci sonuçlarına bakmadan, okulların kalitesini değiştirmekle ilgilenmiştir. Kısacası, okul etkinliği mevcut durumdan daha fazlası olmak için okullarda nelerin değiştirilmesi gerektiğini bulmaya çalışıyordu. Okul gelişimi ise, okulların değişim sürecini nasıl gerçekleştirmeleri gerektiğini araştırıyordu. Etkili Okul Gelişimi Modeli, bu iki yaklaşımın bütünleştirilmesinde ilk adım oluştur (Stoll, vd., 2006). “Etkili Okul Geliştirme (ESI)” projesine kadar, ülkeler arasında bu tür ilişkiler araştırılmamıştı. Okul geliştirme girişimlerinin ve projelerinin ülkeler arasında paylaşılmasını içeren ortak uluslararası projeler gerçekleştirilmemişti. Bu projede amaç, etkili okul geliştirme ilkelerinin farklı ülkelerde etkili olup olmadığına ilişkin bulguları ortaya çıkarmaktır. Diğer bir amaç, her ikisinin de birbirinin en güçlü noktalarından yararlanmasına yardımcı olmak için okul etkililiği ve okul gelişiminin arasında daha güçlü bağlantılar kurmaya devam etmektir (Creemers ve Reezigt, 2005). Çünkü okul etkililiği ile okul gelişimi

arasında olası bir bağlantı okul geliştirme planlama süreci aracılığıyla ortaya çıkabilirdi (Creemers, 2002).

Etkili okul gelişimi için bir model geliştirmek ESI projesinin nihai hedefi olmuştur. Böyle bir modelin tasarımı farklı adımlarda gerçekleştirilmiştir. Öncelikle teori ve deneysel araştırmaların analizine dayalı bir taslak model, katılımcı ülkelerdeki geliştirme projelerinin analizine dayalı olarak yeniden test edildi. Test sonuçları, katılımcı ülkelerdeki akademisyenlere, uygulayıcılara ve politikacılara modelin geliştirilmesi için temel bilgi sağlamıştır (Creemers, 2002; Creemers ve Reezigt, 2005; Stoll, vd.,2006).

Bireysel öğretmen çabaları öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştirirse de (etkililik ölçütü), bir organizasyon olarak okul üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olmayabilir (geliştirme ölçütü). Sonuç olarak, modeldeki anahtar seviyenin okul seviyesi olacağı kabul edildi. Modeldeki faktörlere (bağlam, okul / bölüm, sınıf / öğretmen) sahip tüm düzeyler arasında, bağlam en çok ilgiyi çekmiştir (Hollanda, Yunanistan, İngiltere ve Portekiz). Model, ülkelerin bağlamsal farklılıkları ve benzerlikleri görmelerine olanak sağladı. Nihayetinde etkili bir okul geliştirme için kapsamlı bir çerçeve (bkz. Şekil. 1) geliştirildi (Stoll, vd., 2006).



Şekil 1. Etkili Okul Gelişimi için Kapsamlı Çerçeve
(Kaynak Creemers, vd., 2007:830)

Çerçeve, gelişmekte olan bir okul kavramının bir ülkenin eğitim bağlamına sıkı bir şekilde yerleştiğini göstermektedir. Okul gelişimi asla bu eğitim bağlamından ayrı olarak incelenmemelidir. Gelişen okul her zaman gelişme baskısı, gelişme kaynakları ve eğitim hedefleri gibi bağlamsal kavramlarla karşı karşıyadır. Okullar kendi gelişim sonuçlarının neler olması gerektiğine özgürce karar verebilseler bile, bunların her zaman bu bağlamda belirlenen daha geniş eğitim hedefleriyle uyumlu olması gerekmektedir (Creemers ve Reezigt, 2005; Stoll, vd., 2006). Etkili okul geliştirme projesinde uygulanan modelin (Şekil. 1) genel özellikleri aşağıda açıklanmıştır (Creemers ve Reezigt, 2005; Creemers, vd., 2007; Stoll, vd., 2006):

Bağlam Faktörleri. Geliştirme süreçlerinin başlangıcında, gelişim baskısı en önemli bağlamsal faktördür. Kaynaklar ikinci bağlam faktörüdür, çünkü okul gelişimi sadece belirli bir bağlam içinde gerçekleşebilir. Son olarak, okul için gelişim sonuçları her zaman bağlamın belirlediği eğitim hedefleri ile uyumlu olmalıdır. *Gelişim baskısı:* Uygulamada, okullar gelişmeye başlamak için genellikle bir tür dış baskıya ihtiyaç duyarlar. Bu baskı, okullar için yararlı olabilir, ancak özellikle yeterli miktarda rehberlik yapılmadığında değişikliği başlatma becerisine sahip olmayan okullar için zarar verici olabilir. Geliştirme baskısını oluşturan dört faktör tespit edilmiştir. Bunlar:

- Piyasa mekanizmaları;
- Dış değerlendirme ve hesap verebilirlik;
- Harici değişim temsilcileri;
- Toplumun eğitime katılımı ve toplumsal değişimler.

Kaynaklar: Okul gelişimini etkili kılmak için, eğitim bağlamında sağlanan kaynaklar çok önemlidir. Bunlar olmadan, okulları geliştirme çabalarında güçlükler yaşaması muhtemeldir. Kaynaklar maddi olabilir, ancak etkili okul gelişimi için gerekli olabilecek başka kaynaklar da vardır. Bunlar arasında okullara özerklik tanınması, öğretmenler ve okullar için finansal kaynaklar ve uygun günlük çalışma koşulları ve yerel destek sayılabilir. *Eğitim hedefleri:* Okullar geliştirme için belirli hedefler belirleme eğiliminde olsalar da, bağlam genellikle daha geniş eğitim hedeflerini belirler ve tüm geliştirme çabaları bunlara uymak zorundadır.

Okul Faktörleri: Öğretmenler değişimin önemli bir itici gücü olarak kabul edilir, çünkü değişim sınıflarda ve günlük uygulamalarda gerçekleşmektedir. Ancak etkili okul

gelişimi için sadece öğretmen girişimleri yeterli değildir. Öğretmenler, öğrenci çıktıları üzerinde büyük değişiklikler başarabilirler, ancak bir organizasyon olarak okul üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olmaları beklenemez. Bir öğretmen tarafından başlatılan geliştirme çabaları, okul olarak sürdürülmediği sürece devamlılığı olmayabilir. Okul düzeyindeki faktörler gelişme kültürü, gelişim süreçleri ve gelişim sonuçları olarak belirtilmiştir. *Gelişme kültürü:* Gelişim için uygun bir kültüre sahip okullar, sürekli değişimden kaçınmaya çalışan ve gelişimden korkan okullara göre, okul geliştirme çabalarına daha kolay başlarlar ve devam ederler. Gelişme kültürü okuldaki tüm geliştirme süreçlerinin temeli olarak düşünülebilir. Bir okulun gelişim kültürüne katkıda bulunan dokuz faktör şunlardır:

- Gelişim için iç baskı;
- Okulların özerkliği;
- Paylaşılan vizyon;
- Öğrenen bir organizasyon;
- Gelişme geçmişi;
- Öğrenme ve öğretmen işbirliği;
- Geliştirme, bağlılık ve motivasyon;
- Liderlik;
- Personelin istikrarı;
- Geliştirme zamanı.

Gelişim süreçleri. Bazı okullar gelişmeyi ayrı bir olay olarak görürken daha dinamik okullar, gelişmeyi devam eden bir süreç ve günlük yaşamın bir parçası olarak görmektedirler. Geliştirme çabaları doğası gereği döngüseldir ve geniş bir sürece yayılmıştır. Geliştirme süreçleri aşamaları vardır. Bunlar: Gelişim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi gelişim ihtiyaçlarının teşhisi, ayrıntılı hedeflerin belirlenmesi, gelişim faaliyetlerinin planlanması, uygulama ve değerlendirme aşamalarıdır. *Gelişim sonuçları:* Geliştirme girişimleri ideal olarak belirli bir süre içinde ulaşılabilecek net hedeflere göre

değerlendirilir. Hedefler belirsiz olduğunda, geliştirme çabalarının başarısız olma olasılığı daha yüksektir. Etkili okul geliştirme hedefleri, öğrenci çıktıları (etkililik ölçütleri) veya öğrenci çıktıları üzerindeki temel etkileri olan okul ve öğretmen faktörleri (geliştirme ölçütleri) açısından belirtilmelidir.

Etkili Okul Geliştirme modelinde, proje ekipleri tarafından örnek olay çalışmalarının analizlerinde gelişimi destekleyen veya aksine engellediği görülen faktörler dört ana başlık altında toplamıştır. Bunlardan birincisi *bağlamdır*: Bağlam, tüm örnek olay çalışmalarında hayati öneme sahip olarak tanımlanmıştır. Bu bakımdan okulların faaliyet gösterdiği sistemlerin politik ve tarihsel perspektifleri hesaba katılmalıdır. Diğer bir bulgu, okulun yerel toplulukta nasıl algılandığı ve onunla nasıl ilişki kurduğu da modelde dikkate alınması gereken bir faktördür. İkincisi, *dış değişim temsilcilerinin rolü*: İlk değişim için dışardan itici gücün önemi tüm ülkelerde açık olsa da, dış değişim temsilcilerinin rolü ve etkisi ülkeler arasında önemli ölçüde farklılık göstermiştir. Örnek olay çalışmalarında ortaya çıkan bir diğer önemli sorun, "geliştirme için dış baskı" olarak tanımladığımız durumdu. Gelişim sürecinin başarısı okulun içindeyken, gelişmeye yönelik dış baskı oldukça önemli bir faktördü. Genellikle bu, okulun bir geliştirme programına ilk katılımını teşvik eden ve hatta dikte eden şeydi. Üçüncüsü, *iç değişim temsilcilerinin önemi*: Her ne kadar tüm ülkelerdeki söylem okulun geliştirilmesi fikrini desteklese de, gerçek genellikle okul düzeyine devredilen karar alma düzeyiyle ilgiliydi. Okul geliştirme programlarının başarısı veya başarısızlığı, okulların bağlamından veya kültüründen etkilenmiş ve bunun hem olumlu hem de olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Müdürün değişimi yönetmedeki rolünün kilit bir etkiye sahip olduğu anlaşılmıştır. Okul içi paydaşların, belirli geliştirme programlarına dâhil olmadan önce değişikliği kabul etmeye hazır olmaları gerekiyordu. Dördüncüsü, *faktörlerin etkileşimli doğası*: Projenin deneysel çalışmasından ortaya çıkan ve teorik analizle desteklenen ana faktör, etkileşimli bir modele duyulan ihtiyaçtı. Okul geliştirme programlarını başarılı bir şekilde uygulama ve değişimi yönetme kapasitelerini geliştirmede kendi imkânlarını analiz etmek isteyen okulların faaliyet gösterebileceği bir "kavramsal çerçeve" fikrini desteklemiştir. Projenin kavramsal çerçevesi, okulların değişimle nasıl başa çıktıklarını açıklamaya yardımcı olurken, aynı zamanda onlara öğrenci sonuçlarının gelişmesini sağlayacak şekilde kendi koşullarına ve bağamlarına uyum sağlama esnekliğini de vermiştir (Wikeley, vd., 2005).

2.2.3.2.11. Okul Etkililiğini Geliştirme Projesi (The Improving School Effectiveness Project/ISEP)

İskoçya’da yürütülen “*Okul Etkililiğini Geliştirme Projesinin (The Improving School Effectiveness Project/ISEP)*” amacı okul etkinliği süreçlerini, özellikle göreceli olarak etkisiz bir okulu “ileriye taşıyacak” eylemleri ve uluslararası bağlamda okul geliştirme bulgularını tanımlamaktır. Projenin önemli özelliklerinden biri, öğrencileri etkileyen okul harici faktörleri dikkate alması ve buna göre öğrenci ilerlemesinin ölçülmesiydi. Projede öğrencilerin okuma ve matematik becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Öğrencilerin bu alanlardaki gelişim durumları incelenmiştir. Proje okullarında yapılan değerlendirmelerden elde edilen bulgularla bir okulun yapısı ortaya çıkarılmıştır. Buna göre gelişim gösteren okulun on önemli ögesi şunlardır: öğrenen okul, yüksek beklentiler, değişimin yerelliği, paylaşılan hedefler, etkili iletişim, öğrenci öğrenmesine odaklanmak, etkili liderlik, ev-okul ortaklığı, olumlu ilişkiler ve personel işbirliğidir. ISEP, özellikle öz değerlendirme ve teftiş ile ilgili politikaların geliştirilmesine katkı sağlamış bir projedir. Projede öğretmenlerin bir fark yaratabileceğini açıkça göstermiştir. ISEP'in en değerli katkısı, *kritik arkadaşın* varlığıydı. Okullar kendini değerlendirme araçlarını ve stratejileri harici yardım almadan kullanılabiliirken, projeden gelen deneyim bu süreci desteklemiş ve süreç içindeki belirsizlikleri azaltmıştır. ISEP, okul geliştirmede yetenekli kritik arkadaşlara duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmış, kritik arkadaş rolünün yüksek düzeyde beceri ve hassasiyet gerektirdiğini göstermiştir (MacBeath, 2007).

2.2.3.2.12. Kanada’da Halton’un Etkili Okul Projesi

Kanada Ontario'daki “*Halton Etkili Okullar Projesi (Halton’s Effective Schools Project)*” okul uygulamalarına yönelik bir araştırma olarak 1986'da başladı. Projenin uygulanmasında karşılaşılabilecek zorlukların ancak okul özelinde ve okul geliştirme alanyazından gelen örgütsel ve planlama düzenlemeleriyle sistem düzeyinde çözülebileceği anlaşıldı. Esasen, okullara yönelik 'yukarıdan aşağıya' doğru olarak tanımlanan projelerde, aidiyet konularını ele almadığı ve değişikliklerin çalışanlar üzerindeki etkisine de dikkat etmediği vurgulandı. Projede yer alan okullarda daha dinamik ve devam eden planlama sürecinin gerçekleşebileceği bir iklim yaratılmıştır. Daha da önemlisi, bu projenin uygulandığı okullarda öğretmenler arasında işbirlikçi bir kültür oluşturulmuştur. Öğretmenlerin değerlerini ve inançlarını dile getirmeleri

desteklenerek, okulun geleceği için ortak bir vizyon oluşturulmuştur. Bu projenin diğer önemli özelliği, okulun kendi bölgesinin süreçteki rolünün önemli görülmesidir. Halton projesinde üç önemli noktayı vurgulayan stratejik bir plan hazırlandı. Bunlardan birincisi, büyümeyle ilgili planlama sürecidir. İkincisi, sınıftaki, öğretme ve öğrenme sürecine odaklanması, üçüncüsü diğer ikisini destekleyen bir durumdur. Yani personel gelişimini vurgulayan bir projeydi. Böylece sistem, büyüme planlamasının gerçekleşebileceği bir çerçeve sağlayarak sürece destek vermiştir. Bu destek, okul personeli için seçtikleri, çeşitli öğretim stratejileri, değerlendirmeler ve öğretim hedefleri hakkında gönüllü çalıştaylar düzenlenerek sağlanmıştır. Ayrıca belirli okullara atanan alan danışmanları ve özel eğitim personeli aracılığıyla öğretmenlere birebir destek verilmiştir. Böylece, okul çevresinden yalıtılmış bir değişim birimi olarak değil, daha geniş bir sisteme bağlı ve değişimin merkezinde yer almıştır. Projenin önemli çıktılarından biri de iyi örgütlenmiş bir liderlik ile personel gelişiminin öneminin vurgulanmasıydı (Stoll, vd., 1996).

2.2.3.2.13. Londra Lewisham Okul Geliştirme Projesi

Londra'daki "*Lewisham Okul Gelişim Projesi*" 1993 yılında Lewisham Yerel Eğitim Otoritesi (Local Education Association/LEA) ve Londra Üniversitesi Eğitim Enstitüsü arasındaki işbirliği ile Lewisham okullarında başlamıştır. Projenin dört amacı vardı (Stoll, vd., 1996). Bunlar:

- Öğrenci başarısını arttırmak;
- Okulların iç koşullarını (okul, sınıf ve öğrenci düzeyinde) geliştirmek;
- Değişimi planlamak ve etkisini değerlendirmek için bu alanda okullara veri sağlamak;
- Mesleki gelişim için hizmet içi ve destek hizmetleri sağlamak;

Projenin liderlik gelişimi, okul projeleri, veri oluşturma, izleme ve değerlendirme, yönetim ve etkililik ile yaygınlaştırma olmak üzere birbiri ile bağlantılı altı boyutu vardı.

Liderlik gelişimi: Lewisham ilçesinde öğretmenler ve yöneticiler ile beş günlük atölye çalışmaları yapılmıştır. Burada ele alınan konular arasında okulun etkililiği ve okul gelişiminde liderlik ve yönetim gibi konular vardı. *Okul projeleri:* On okuldan oluşan ilk pilot grupla daha yoğun çalışma yapılmıştır. Daha sonra ikinci bir okul grubu daha dâhil olmuştur. Bu okullar, geliştirme ve öğrenme için bir hedef belirlediler ve proje ekipleriyle birlikte okul temelli hedeflerini geliştirmek için çeşitli atölye çalışmalarına katılmışlardır.

Gösterge oluşturma: Öğretmenler ve yöneticilerden oluşan gönüllü bir grup tarafından okulun değişim, gelişme ve başarı göstergeleri tanımlanmıştır. *İzleme ve değerlendirme:* Meydana gelen değişikliğin değerlendirilmesi proje için gerekliydi. “Fark yarattı mı?” sorusu projede sürekli tekrarlanan bir konu olmuştur. Amaç, projenin kendisi için uygun değerlendirme uygulamalarını örneklemek, okulları kendi etkinliklerini değerlendirmeye teşvik etmek ve desteklemek olmuştur. *Yöneticiler ve etkililik:* Okulun etkililiği ve okul gelişim konularıyla ilgili çeşitli okulların yönetim organlarıyla daha yakın çalışmalar yapılmıştır. *Yaygınlaştırma:* Projenin başka eğitim bölgelerinde ve ulusal düzeyde yaygınlaştırılması olmuştur (Stoll, vd., 1996).

2.2.3.2.14. Fark Yaratan Okullar Projesi (School Make a Difference/SMAD)

İngiltere’de 1993 yılında belirlenen sekiz ortaokulda öğrencilerin başarı düzeylerini yükseltmek için “*Fark Yaratan Okullar* projesi (School Make a Difference/SMAD)” gerçekleştirildi. SMAD projesi, okul etkililiği, okul geliştirme, değişimi yönetme ve eylem araştırması gibi dört farklı alandaki eğitim araştırmalarıyla desteklenmiş bir projedir (Myers, 1996). Projeye devam isteğe bağlı olsa da, sekiz okulun tamamı projeye katıldı. Projenin ilkeleri etkililik araştırma bulgularına dayanıyordu. Bu ilkeler şunlardır (Myers, 1996; Stoll, vd., 1996).

- Öğrencilerin eğitimin değerli olduğuna inanmaları gerekir.
- Öğrencileri kendi yeteneklerini geliştirmeye teşvik etmek için öğrenmenin zor ve ilgi çekici olması gerekmektedir.
- İyi davranışların etkili öğrenme için gerekli bir ön koşul olması gereklidir.
- Ebeveyn katılımının mutlaka sağlanması önemlidir.
- Okullardaki tüm personelin okulun gelişimine katılması gereklidir.
- Ortak bir vizyon doğrultusunda profesyonel bir öğrenme topluluğunun oluşturulması gereklidir.
- Okul yöneticilerinin öğrenme topluluğunun meydana getirilmesinde hayati bir rolü vardır.
- Proje sürecinde sürekli, sistematik ve titiz bir değerlendirme yapılmalıdır.

Projedeki her okulda, okul müdürleri tarafından kararlaştırılan koşullara dayalı bir proje planı hazırlandı. Plan geniş katılımlar sonucunda geliştirildi ve okulun gelişim planına göre yapıldı. Projenin dış değerlendiricisi tarafından 1993-94 yıllarındaki proje bulgularına göre, tüm okullarda öğrenci başarısında genel bir artış varken, sekiz okulda farklı ilerleme oranları elde edildiği vurgulandı. Projenin başarılı olma derecesini aşağıdaki dört faktör önemli ölçüde etkilemiştir (Stoll, vd., 1996):

- Okullarda neredeyse tam zamanlı çalışan bir proje yöneticisinin olması;
- Her okula bir proje koordinatörün atanması;
- Koordinatör ve başöğretmen arasındaki işbirliği;
- Proje uygulamasını kolaylaştırmak ve denetlemek için her okulda bir grup kurulmasıdır.

SMAD projesi, nispeten kısa bir süre faaliyet gösteren, yüksek hedefleri olan ve iyi kaynaklara sahip bir girişimdi. Katılımcı okullardaki personel ve öğrenciler için bir dizi deneyim sağladı. Proje, okulların kendi ihtiyaçlarını belirleme ve gelişmelerinde kendi deneyimlerini oluşturmaları için bir fırsattı. Özellikle öğrencilerin öğrenimlerinin kalitesini artırmaya odaklanılmıştır. SMAD projesi öncelikle okulun organizasyon yapısı ve kültürü gibi birçok özelliğinin, öğrenci başarısını arttırmadaki rolünü etkileyebileceği düşüncesine dayanıyordu (Leeson, 1996).

2.2.3.2.15. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Barclay-Calvert Projesi

Bu projede, ABD'nin Baltimore bölgesinde özel bir okul olan Calvert adıyla bilinen müfredat ve öğretim içeriği, aynı şehirde bir devlet okulu olan Barclay'da uygulanmıştır. Calvert okulunda yapılandırılmış ve tamamen okula özgü bir müfredatı vardı. Her bir sınıfın müfredatı ve öğretim programı, genellikle senaryo gibi ayrıntı içermektedir. Ayrıca, tüm program öğrenci tarafından üretilen ürünlere göre düzenlemiştir. Öğrenci değerlendirmeleri öğretmenleri, ebeveynleri ve okul yöneticileri tarafından düzenli olarak gözden geçirilen ürün dosyaları ile yapılmaktaydı. Öğrenciler tarafından yapılan tüm çalışmalar, etkili öğretimin özelliklerini yansıtmaktaydı. Bu nedenle bu bölgede yapılan başarı testlerindeki sonuçlar bu okulun neden başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Calvert öğrencileri, bölgedeki diğer okullara kıyasla yüksek puanlar almaktaydılar. Bunun aksine Barclay Okulu, Baltimore'da bir devlet okuludur.

Okulun bulunduğu çevre çoğunlukla göçmen ailelerin olduğu ve sosyoekonomik düzeyi düşük bir bölgededir. Proje kapsamında iki okul arasında bir anlaşma yapıldı. Program Barclay personeli tarafından uygulanacaktı. Personel “Calvert öğretim sistemi” ve materyalleri konusunda eğitim alacaktı. Devam eden personel gelişimi, hem devlet okulu hem de Calvert öğretim deneyimine sahip bir destek personeli tarafından sağlanacaktı. Uygulama 1990 sonbaharında başladı. Her yaz iki hafta boyunca Barclay-Calvert personeli, bir sonraki sınıfın Barclay öğretmenlerini “Calvert felsefesi”, müfredatı ve yöntemlerinde eğitmeye devam etti. Her yıl bir sonraki öğretmen grubuyla çalışarak programın uygulaması sürdürülmüştür. Projenin başarısı için gerekli faktörler şu şekilde sıralanmıştır (Stoll, vd., 1996):

- Finansman
- Ekonomik anlamı olmayan destek. Barclay-Calvert projesinde ebeveynler projenin her aşamasında çok aktif olarak görev almışlardır
- Planlama
- Yüksek kaliteli müfredat
- Olumlu öğretmen tutumları ve
- Sınıftaki öğretimin önemli görülmesi.

2.2.3.2.16. Hollanda Ulusal Okul Geliştirme Projesi (Netherlands School Improvement Project/NSIP)

Hollanda'da yürütülen “*Ulusal Okul Geliştirme Projesi* (Netherlands School Improvement Project/NSIP)”, 1991/92'de başladı ve üç yıl devam etti. NSIP'ın temel amacı özellikle okuma eğitiminde eksiklikleri azaltmak ve mümkünse bunun önüne geçmektir. Projede, okul etkililik araştırmasının bilgi tabanından, özellikle de okul etkililik araştırmasının öğrenci performansı ile ilişkili kavramlarından yararlanılmıştır. Ayrıca sınıf düzeyinde öğretim ve yönetim faktörlerine ve okul düzeyinde yönetim ve organizasyon faktörlerine özel önem verilmiştir. Projede Hollanda'nın diğer okul geliştirme projelerinde geliştirilen bilgi birikiminden de yararlanılmıştır. Bu özellikle önemli görülüyordu çünkü Hollanda'daki bu tür projelerin geçmişte daha az etkili olduğu tespit edilmişti. Geçmiş projelerin hedefleri çok iddialıydı. Başarısızlıklarının bir nedeni, bu projelerde sınıf düzeyinde öğretim ve yönetim kalitesine dikkat edilmemesiydi.

Hollanda Ulusal Okul Geliştirme Projesi bu geçmiş projelerden dersler çıkarmış ve özellikle dış kurumlar tarafından verilen desteğin, sınıf ve okul düzeylerindeki öğrenci sonuçlarına katkıda bulunan faktörlere yönlendirilmesini amaçlamıştır. Projenin bir dış değerlendirmesi olması da önemliydi. Projenin hedefleri sınıf düzeyinde ve okul düzeyinde olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Sınıf ve okul düzeyinde aşağıdaki hedeflerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır (Stoll, vd., 1996):

- Öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmek;
- Öğretmenlerin grup yönetimi alanındaki becerilerini geliştirmek,
- Öğrenciler tarafından zamanın verimli kullanılmasını sağlamak;
- Teknik okuma ile ilgili etkili öğretim ilkelerini kullanmak;
- Okul ve grup düzeylerindeki temel becerilerle ilgili somut hedeflerin önceden belirlendiği “sonuç odaklı” bir okul yönetimi oluşturmak.
- Okulun değerlendirme kapasitesinin artırılması. Öğrencilerin izleme sistemi yardımıyla bireysel başarılarının düzenli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi, okul teşhis aracı yardımıyla öğretim faaliyetlerinin ve okulun örgütsel özelliklerinin geçerli bir analizinin yapılmasıdır.

Projenin uygulanmasına ilişkin şunlar yapılmıştır: Projenin özü, etkili öğretimi sağlamak için sınıflarda eğitimin geliştirilmesidir. Bu nedenle projenin amacı, farklı düzeylerdeki okul politikasının başarılı olmasını sağlamak olmuştur. Projede okuma ile ilgili olumsuz davranışların önlenmesi amaçlanmıştır. Bu öğretmenlerin öğretim davranışlarını geliştirerek sağlanabilir. İç ve dış destek, öğretmenlerin ve okul yönetiminin uygulamaya yönelik profesyonelliklerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Sonuç olarak proje planlanan değişimi sağlamış ve eğitimsel etkililiğe dayalı programa katılan deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundaki öğrencilerden daha iyi performans göstermişlerdir (Stoll, vd., 1996).

Okul geliştirme alanının büyük ölçekli ve kapsamı okul reformları adıyla bilinen bu üçüncü döneminde (1990’lı yıllar) gerçekleştirilen reformlarda, birinci ve ikinci dönemlerden çıkarılan dersleri de yansıtan programatik bir yaklaşım baskın olmuştur. Kapsamlı okul reformunun başarılı bir şekilde uygulanmasına katkıda bulunabilecek politika özellikleri belirlenmiştir. Özellikle, okul reformlarının okulun bağlamlarına daha

duyarlı olmaları gerektiği anlaşılmıştır (Desimone, 2002). Sonuçta okul gelişiminde istenilen değişim ne yukarıdan aşağıya ne de aşağıdan yukarıya değil, içeriden kapasite oluşturmakla ilgili olduğu anlaşıldı (Harris ve Hopkins, 2000). Bu okul geliştirmenin yeni bir döneminin de başlangıcıydı. Vinovskis (1996), bu dönemde yapılan kapsamlı reformlar ile okul düzeyindeki girişimlerin etkileşimli olması gerektiğini vurgulayan sistematik reform kavramından bahsetmiştir. Bu reform girişiminin, tüm öğrencilerin başarılı olmalarına yardımcı olmak için müfredatı, öğrenci değerlendirmesini ve öğretmen gelişimini tutarlı ve kapsamlı bir şekilde dengelemeye çalıştığını vurgulamıştır.

Eğitim değişikliği için yeni bir düşünceye ihtiyaç duyulan bu dönemde, Fullan (1994), dinamik değişim yaklaşımından doğan sekiz temel dersin değişimin yönetimiyle ilgili yol gösterici olabileceğini belirtmiştir. Fullan'a (1994) göre değişim yönetimi yaklaşımından edinilen sekiz önemli ders şunlardır:

Birinci Ders: Kişileri yönetemezsiniz. Öğretmenler teknisyen değildirler. Yetkiler bazı şeyleri değiştirir, ancak önemli olanı etkilemeyebilirler. Değişimin temel bir kuralı varsa, o da insanları değiştiremediğinizle ilgilidir. Bunun yerine onları farklı düşünmeye veya yeni beceriler geliştirmeye zorlamalısınız.

İkinci Ders: Değişim bir yolculuktur, bir plan değildir (Değişim doğrusal değildir, belirsizlik ve heyecan yüklüdür). Okullarda, şaşırtıcı bir dizi yenilik ve politika aynı anda uygulamaya çalışılır. Dahası, yeniden yapılanma reformları o kadar çok yönlü ve karmaşıktır ki, belirli ortamlar için çözümler önceden bilinemez.

Üçüncü Ders: Sorunlar arkadaşlarımızdır (Sorunlar kaçınılmazdır ve onlarsız öğrenemezsiniz). Sorunları aktif bir şekilde arayıp onlarla yüzleşmedikçe karmaşık durumlara etkili çözümler geliştiremeyiz. Sorunlar bizim dostlarımızdır, çünkü yalnızca sorunların içine dalarak yaratıcı çözümler üretebiliriz.

Dördüncü Ders: Vizyon ve stratejik planlama daha sonra gelir (Erken açıklanmış vizyon ile planlama başarısız olabilir). Başarı için vizyon gereklidir, ancak bu sonradan gelmelidir. Kişi makul bir vizyon oluşturmadan önce iyi bir şekilde ve derinlemesine düşünmeye ihtiyaç duyar. Başarı için gerekli olan paylaşılan vizyon, örgüt üyelerinin ve liderlerin dinamik etkileşimi yoluyla oluşturulmalıdır.

Beşinci Ders: Bireycilik ve grup düşüncesinin eşit güce sahip olması gerekir.

İnsanlar doğru şeylerin yanı sıra yanlış şeyleri yapmak için de işbirliği yapabilirler ve çok yakın işbirliği yaparak öğrenme fırsatlarını da gözden kaçırabilirler. Dinamik karmaşıklık koşulları altında farklı bakış açıları yeni sorunları genellikle benzer düşünen gruplardan daha önce algılayabilirler.

Altıncı Ders: Ne merkezileştirme ne âdemi merkeziyetçilik çalışmaları (Hem

yukarıdan aşağıya hem de aşağıdan yukarıya stratejiler gereklidir). Merkezi ve yerel birimlerin birbirine ihtiyacı vardır. Birinden diğerine geçerek hiçbir yere varılamayacağı önceki dönemlerde de görülmüştür. Gerekli olan şey, iki yönlü farklı bir bakış açısı ile karşılıklı destek ve sürekli müzakere ilişkisidir. Yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya aynı etkiye sahiptir. Bu paradoksu yönetemeyen bireyler ve gruplar, değişimin kesişen güçleri tarafından zorlanmaktadır.

Yedinci Ders: Geniş tabanlı iletişim başarı için önemlidir (En iyi kuruluşlar hem

içeriden hem de dışarıdan öğrenirler). Öğretmenlerin ve okulların etkili olabilmesi için iki şeyin olması gerekir. Birincisi, öğretmenlerin hem bireysel olarak öğrencilerle bir fark yaratmaya odaklanmaları hem de tüm öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olacak en etkili çalışma koşullarını oluşturmak için, okul çapındaki değişiklikler üzerinde çalışmaları gerekir. İkincisi, okullar gelişmek için sürece aktif olarak katılmalıdırlar.

Sekizinci Ders: Herkes değişimin bir parçasıdır. Sürekli gelişim için değişime

kendini adanmış ve yüksek ahlaki değerlere sahip değişim temsilcilerine ihtiyaç vardır. Değişim yaklaşımının koşulları, kendi başlarına çalışan kurumun resmi liderleri tarafından oluşturulamaz. Yani okuldaki her öğretmenin bireysel veya toplu olarak sürekli yenilenme ihtiyacı olan bir örgüte destek olma sorumluluğu vardır, aksi takdirde bunun gerçekleşmesi mümkün olmayabilir.

Nunnery (1998) ise, bu aşamalara kadar yapılmış kapsamlı okul değişim reformlarından çıkarılan dersleri şöyle özetlemiştir: **Ders 1:** Yerel geliştirme başarılı olabilir, ancak dışarıdan harici olarak tasarlanmış modellerin uygulanmasından daha riskli ve daha maliyetlidir. **Ders 2:** Açıkça tanımlanmış, dışarıdan geliştirilmiş tasarımlar belirlenmiş olan yönergelerle sıkı sıkıya bağlı uygulanabilir ve sonuçta olumlu sonuçlar üretebilirler. **Ders 3:** Değişen örgütsel kültürlerle ve yapılara odaklanan reform

stratejilerinin başarılı olduğu kanıtlanmamıştır. Ancak bazı örgütsel nitelikler, başarılı yerel gelişimin öngörücüsüdür. **Ders 4:** Öğretmenlere ait bir reform programının çalışıp çalışmadığından çok onun nerede geliştirildiği önemlidir. **Ders 5:** Belirli yöntemlerle bir şeyin nasıl yapıldığını gösteren sürekli bir dış destek, değişime güçlü bir teşvik sağlamaktadır.

Dışarıdan geliştirilen reformların eğitim uygulamalarını dramatik bir şekilde değiştirme ve öğrenci başarısını, tutumlarını ve davranışlarını geliştirme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Ancak uygulamada bu kadar gerçekçi olmayabilir. Çünkü eğitim reformcuları, sıklıkla eğitimde niteliğin artırılması yönünde fikirler ortaya atmışlardır ancak oluşturdukları modelleri yeterli açıklıkta sunamamışlardır (Nunnery, 1998).

2.2.4. Dördüncü Dönem: Öğrenci Başarısının Artırılmasına Yönelik Okulda Kapasite Oluşturma ve Liderlik Uygulamaları

Okul gelişiminde bağlamın öneminin gittikçe artması ve bağlama özgü olması girişimleri okul geliştirmenin üçüncü dönemini başlatmış (Reynolds, vd., 2000) ve gelinen süreç içinde bölge rolünün öğrenci başarısı üzerindeki etkisine dayanan araştırmalardan elde edilen bulgular dördüncü döneme geçişte önemli rol oynamıştır. Özellikle 1990'larda Kuzey Amerika ve Büyük Britanya'daki okul bölgeleri üzerine yapılan araştırmalarda (Childress, 2009; Fullan, 2007; Levin, 2010a; Reynolds, vd., 2006; Stringfield, vd., 2008, 2012; ve Stringfield ve Yakimowski-Sreblick, 2005) rapor edildiği üzere, okullarda doğru koşullar sağlandığında öğrencilerin öğrenimlerinin arttırılmasında önemli ve hızlı bir ilerleme kaydedilebileceği vurgulanmıştır (Hopkins, vd., 2014). Bu bölümde okul gelişimi için kapasite oluşturma yaklaşımı ve liderliğin rollerine geçmeden önce yerelde ve bölge düzeyinde gerçekleştirilen bazı okul geliştirme uygulamaları ve bunların sonuçlarından bahsedilmektedir. Bunlar aşağıda kısaca açıklanmıştır.

Stringfield ve Yakimowski-Sreblick (2005), ABD'de Hiçbir Çocuk Geride Kalmayacak (No Child Left Behind/NCLB) yasası kapsamında Baltimore eğitim bölgesinde okul sistemindeki gelişmeleri incelemişlerdir. Bu kapsamda öğrenci öğrenme sonuçlarının düşük olduğu ve yoksul bir bölge olan Baltimore'da ilköğretim düzeyinden lise seviyelerine kadar öğrenci öğrenme sonuçlarını iyileştirmeye yönelik on yıl süreyle yapılmış olan okul geliştirme girişimlerini rapor etmişlerdir. Hesap verebilirlik odaklı yapılan reform çabalarından tam olarak sonuç alınmamış olsa da, altı yıl içindeki

akademik açıdan ilerlemeler net olarak görülmüştür. Bu bölgede yapılan çalışmalarda çalışanların mesleki gelişimlerine yatırım yapılmasının önemi vurgulanmıştır.

Levin (2010a), eğitimde kapasite geliştirme olarak bilinen Kanada'nın Ontario eyaletinde 2004 yılından itibaren 5000 okulda uygulanan büyük ölçekli eğitim geliştirme stratejilerini incelemiştir. Ontario okul geliştirme stratejisi, il genelinde okul ve sınıf uygulamalarını değiştirerek, öğrenciler için bir fark yaratmayı ve toplum desteği oluşturmayı amaçlamıştır. Projenin temel amaçlarından bazıları da, ilköğretimde sınıf büyüklüklerini maksimum yirmi öğrenciye düşürmek, öğrenci başarısı için ilköğretim okuryazarlığını ve matematik sonuçlarını geliştirmek ve liseyi terk etme oranlarını azaltmaktır. Bunu başarmak için birçok alanda farklı stratejiler uygulamaya konuldu. Bu kapsamda belirlenen her strateji, okulların ve eğitimcilerin kapasitelerinin öğrenci sonuçlarının geliştirilmesine yönelik önlemleri içeriyordu.

Ontario'daki okul geliştirme girişimleri kapsamında okullardaki kapasite geliştirmeye yönelik aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Fullan, 2007: Levin, 2010a):

- Her okulda geliştirme için etkili planlamayı desteklemek;
- Her okulda geliştirme için etkili liderlik uygulamalarını desteklemek;
- Öğrenciler arasındaki başarı farklarını azaltmak için özel yaklaşımlar geliştirmek;
- Geliştirme ile ilgili kilit alanlara odaklanan, eğitimciler için kapsamlı, dikkatlice tasarlanmış mesleki gelişim sağlamak;
- Öğretmenlere ve okullara yüksek kaliteli materyallerin sağlanması ve
- Okul, bölge ve il politika ve uygulamaları hakkında bilgilendirmek için veri toplamak.

Ontario projesinin değerlendirme verilerine göre, öğrencilerin okuma yazma ve matematik becerilerinde önceki yıllara göre artış ortaya çıktığı görülmüştür. En nihayetinde on yıllar boyunca yapılan okul gelişim reformlarında başarısız olduğu görülen stratejilerin yerine bu bölümde anlatılan dördüncü gelişim döneminde artık birçok yerde radikal ve uygulamaya dayalı yöntemler ortaya çıkmıştır (Fullan, 2007: Levin, 2010a).

Bir başka bölgesel okul geliştirme girişimi olan New York City okul bölgesindeki gelişmeler Fullan (2007) tarafından rapor edilmiştir. Bu bölge öğretmenlerin mesleğe başladıkları zaman yaşadıkları zorluklara karşı destek programı sayesinde son yıllarda kayda değer bir dönüş yapan bölge haline dönüşmüştür. Bölgede uygulanan programda işe alma, standartlar geliştirme ve okul organizasyon yapısı yoluyla öğretmenlerinin kalitesini artırmaya odaklanan önemli gelişmeler yaşanmıştır. Programın temel unsurlarından biri de öğretmenlerin yeni başlayan öğretmenlerle çalışmalarını sağlayarak onların mesleki deneyimlerini artırmaktır. Bu bakımdan okulda kapasite geliştirme odaklı bir programdır.

Childress (2009), ABD Maryland bölgesindeki düşük performans gösteren okullar üzerindeki okul geliştirme çabalarını rapor etmiştir. Bölgedeki kendini işine adanmış öğretmenlerin ve müdürlerin olduğunu, bölge öğrencilerinin diğer bölgelerdeki akranlarıyla arasındaki okuma-yazma ve matematik farklarını da yarıya indirmek için çalıştığını ifade etmiştir. Sonuçta okuma seviyeleri arasındaki fark zamanla azaldı ve Maryland'deki en düşük performans gösteren okullar arasında büyük oranda ilerlemeler kaydedildi Childress (2009), bu başarısının altında yatan en büyük etmenin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin mesleki gelişimleri olduğu ifade etmiştir. Bölge çalışmasından çıkarılan altı ders ayrıca nelerin bu başarıyı sağlamada işe yaradığını göstermiştir. Bunlar:

Ders 1. Okullar için zorlayıcı standartların oluşturulması.

Ders 2. Anaokulundan başlayarak lise son sınıfa kadar birbiri üzerine inşa edilen müfredatın iyi oluşturulması.

Ders 3. Okul yönetim kurulu, müdürler, öğretmenler ve ebeveynlerin hesap verebilirlik sorumluluklarının olması.

Ders 4. Başarı için gerekli davranışları pekiştiren sistemler ve yapıların oluşturulması.

Ders 5. Öğrencilerin özgüven ile başarıya yönelik inançlarının dikkate alınması ve bunların sınıf içi süreçlerde desteklenmesi.

Ders 6. Liderin öğrenciler arasındaki eşitliğe dikkat etmesi.

Okullar için standartların oluşturulması ve bağlamsal koşulların öneminin arttığı görülen bu dönemde ülkemizde de okullar için *İlköğretim Kurumları Standartları (İKS)* belirlenmiştir. İKS, okulda öğrenciye sunulan eğitime ait verilerin okul, ilçe, il ve merkezi düzeyde toplanmasını, analiz edilip değerlendirilmesini sağlayan bir sistemdir. Bu kapsamda okullar için belirlenen alanlarda mevcut durum ile olması gereken durum arasındaki farkın ortaya çıkarılması ve buna ilişkin okullara geliştirici uygulamaların ve desteğin sağlanması planlanmıştır. İKS, kaynakların doğru ve etkin kullanılması için gerekli planlama, izleme ve geliştirmede kullanılan bir araçtır. Böylelikle okullarda eğitim öğretim uygulamaları hakkında belirli aralıklarla yapılacak izleme ve değerlendirmede elde edilen bulgular doğrultusunda okulların geliştirilmesine destek sağlaması amaçlanmıştır. İKS'nin temel odağı ve merkezinde çocuk vardır. Bunun için bu sistemde öğrenci kelimesi yerine çocuk kelimesi kullanılmaktadır. Eğitim sisteminin temel hedefleriyle tutarlı olan İKS, önceki dönemde anlatılan Müfredat Laboratuvar Okulları, Planlı Okul Gelişim Modeli, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, Toplam Kalite Yönetimi gibi okul gelişim yaklaşımlarıyla da yakından ilişkilidir (MEB, 2010).

Bu dönemde başka bir bölgesel okul geliştirme girişimleri de Afrika'da yaşanmıştır. Bu bölgede kademeli olarak tüm okul reform modeline dönüşen bir dizi öğretmen geliştirme projeleri başlatıldı. Projelerin çoğu ölçek olarak nispeten küçük olsa da, Tanzania, Uganda ve Kenya gibi çeşitli ülkelerde uygulanmıştır. Afrika'daki okul etkinliği ve okul geliştirme hareketinin tarihine ilişkin en önemli sonuçlardan biri, kendi başına büyüyen bir hareketin hiçbir zaman var olmadığıdır. Yine açık olan, bu gelenekler içindeki araştırmaların çoğunun dışarıdan gelenler tarafından yapıldığıdır. Dikkate değer birkaç istisna dışında, çok az araştırma merkezi bu alanlarda kapsamlı ve sürekli araştırma kapasitesi geliştirmiştir. Kıtadan kaynaklanan temel metodolojik veya teorik katkıların örneklerini bulmak kesinlikle zordur. Düzensiz çalışmaların çoğu, büyük ölçüde Avrupa ve Amerikan alanyazındaki araştırma tasarım modellerine ve teorisine bağlıdır (Fleisch, 2007). Bunun yanında bu dönemde bölge düzeyinde yapılan bir çalışma da UNICEF ve Şili Eğitim Bakanlığı tarafından ortaklaşa yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, okul ortamında nelerin öğrenci başarı sonuçlarına katkıda bulunduğunu incelemek ve sonuçlarını sosyal ve ekonomik açıdan alt ve orta düzey aile yapılarının olduğu öğrencilerin eğitimleri için uyarlamaktır. Buna göre çalışmada öğrencilerin başarı sonuçlarını etkileyen okul süreçleri aşağıdaki gibi tanımlanmıştır (Avalos, 2007):

- Okuldaki sorunlara ilişkin teşhis ve bunlara çözüm arama isteğinin olması (çocuklar neden öğrenmiyor ve okul durumu geliştirmek için ne yapabilir?).
- Okulun önceliklerine ve neye ihtiyacı olduğuna odaklanmak.
- Profesyonel gelişim için öğretmen işbirliği çalışmalarını desteklemek.
- Ortak anlayış ve kararlara katılımın, sorumluluk, saygı, dayanışma ve öz kontrol davranışlarını yaygınlaştırmak.
- Okul kimliğinin paydaşlar (ebeveynler, öğrenciler, öğretmenler) tarafından oluşturulması.
- Kaynakların rasyonel kullanılması.
- Okulların öğrenme sonuçlarındaki ilerlemenin, okul çevresi tarafından takip edilmesi.

Bölgesel ve yerel çalışmalar sonucunda geline süreçte okulların nasıl geliştirileceğine dair muazzam bilgi birikimi ortaya çıksa da, eğitimciler zaman içinde gelişmeyi sürdürme ve yaygınlaştırmada uluslararası büyük zorluklarla karşı karşıya kalmışlardır. Bu bağlamda değişen ve giderek karmaşıklaşan bir dünyada, başarılı olmak için, tüm okul topluluklarının, birlikte çalışması ve öğrenmesi gerektiği önerilmektedir (Stoll, vd., 2006). Bu dönemde okulların bazı zorluklar ile yüzleşmesi gerektiğinin altını çizen Dalin (2005), bu zorlukların, müfredat geliştirmek, geleneksel öğretim sürecinden, çoklu ortamlardaki yaratıcılığa ve üretime geçmek, yeni okul organizasyonları geliştirmek, öğretmenleri ve diğer insan kaynaklarını, yeni roller ve yeni bir müfredat için hazırlamak olduğunu belirtmiştir.

2.2.4.1. Okul Geliştirmede Kapasite Oluşturma

Okul geliştirme yaklaşımının ilk döneminde, örgütsel değişime ve okul öz değerlendirme gibi sistematik olmayan geliştirme girişimleri öne çıkmıştır. Parçalı ve zayıf uygulamaların olması ve bunların öğrenci öğrenme çıktılarıyla ilgili bağlantısının olmaması, bu yaklaşımla ilgili sorunlar olarak görülmüştür. İkinci dönem okul gelişimi ile okul etkililiği arasındaki etkileşim ile bilinmektedir. Okul geliştirme alanı daha sonra

öğrenci sonuçları, sınıf öğretim süreçleri, kapasite geliştirme ve mesleki gelişim gibi yaklaşımların vurgulandığı üçüncü bir döneme girmiştir (Hopkins ve Reynolds, 2001) ancak üçüncü dönem yaklaşımlarının sistemik geliştirmeye ne ölçüde katkı sağladığı yönündeki tartışmalar dördüncü dönem yaklaşımlarının araştırılmasının önünü açmıştır. İlk üç dönemde güçlü bir şekilde ifade edilmeyen, okul gelişimi için temel bir motor olarak adlandırılan okuldaki işbirliğidir. Bu durum alandaki uygulama eksikliğinden kaynaklanmamaktadır. Açık olan şey, dördüncü gelişim döneminde olası bir okul geliştirme stratejisi olarak işbirliği ve ağ kurmaya olan ilginin artmasıdır (Katz ve Earl, 2010; Muijs, 2010a). *Ağa Bağlı Öğrenme Toplulukları* (Networked Learning Communities/NLC) olarak adlandırılan program, İngiltere’de 2002-2006 yılları arasında 1.500 okulu kapsayan büyük ölçekli bir “geliştirme ve araştırma” girişimi olarak kurulmuştur. Okullar arasındaki uygulamaları desteklemek ve onların deneyimlerinden öğrenmek için kısa vadeli bir araştırma ve geliştirme girişimi olarak tasarlanmıştır. Mesleki öğrenmenin kalitesini artırmak ve böylelikle gelişim kapasitesini güçlendirmek için birlikte çalışan okul grupları düzenlenmiştir. Bu program, bilgi toplumunun beklentilerini karşılamak, öğretmenlerin ve okul liderlerinin mesleki deneyimlerini görünür kılmak, öğretmenlerin mesleki bilgi ve deneyimlerini artırmak amacıyla, okul içinde ve okullar arasında paylaşılabılır bilgiler oluşturmak amacıyla kurulmuştur. Ağa bağlı öğrenme toplulukları temelde, öğrenciler için öğrenmenin yanı sıra öğretmenler, liderler ve okullar için öğrenme ile ilgilidir. Ağ bağlantılı öğrenme topluluklarında, vurgu öğrenme üzerinedir (Earl ve Katz, 2007; Katz ve Earl, 2010; Stoll ve Sammons, 2007).

Ağa bağlı öğrenme topluluğu, öğrenci öğrenmelerini, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve okuldaki öğrenmenin kalitesini artırmak için ortaklaşa çalışan bir okullar kümesidir. OECD Lizbon seminerinden yararlanılarak bu ağları şöyle tanımlayabiliriz (Jackson, 2006):

“Ağa Bağlı Öğrenme Toplulukları, kaliteye bağlılık, titizlik ve sonuçlara odaklanma ile tanımlanan ve ayrıca değişim zamanlarında yeniliği desteklemenin etkili bir yoludur. Eğitimde Ağa Bağlı Öğrenme Toplulukları, iyi uygulamaların yayılmasını teşvik eder, öğretmenlerin mesleki gelişimini artırır, okullarda kapasite geliştirmeyi destekler, merkezi ve âdemi merkeziyetçi yapılar arasında arabuluculuk yapar ve eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılması sürecine yardımcı olur (s.277)”

Ağa bağlı öğrenme topluluklarının başarmayı amaçladığı şey, grupların birlikte çalıştıklarında yeni bilgiler oluşturmaları ve bunu başkalarına da yaymalarıdır.

Öğretmenler ağı bağlı öğrenme topluluklarında etkileşime girdiklerinde yeni fikirler, yeni bilgiler ve yeni beceriler ortaya çıkmaktadır. Bilgi oluşturulduktan ve birbirleri arasında paylaşıldıktan sonra beklenti uygulamaların öğretmenler tarafından okullarda ve sınıflarda yerine getirilmesidir. Nihayetinde, öğretmenlerin ve okulların uygulamalarında yaptıkları değişikliklerin, öğrencilerin öğrenmelerini ve uzun vadeli başarılarını artıracak bir etkisi olması amaçlanmıştır (Earl ve Katz, 2007). Öğretmenler ağı ve okul arasında iki bağlantı görevini yerine getirirler. Bu yolla okulların ağlara ve ağların okullara bağlanmasını sağlarlar (Katz ve Earl, 2010).

Katz ve Earl (2010), İngiltere'nin ağı bağlı öğrenme toplulukları programındaki ağların işleyiş şeklini incelemiştir. Buna göre elde ettikleri bulgular şunlardır: *Ağı bağlı öğrenme toplulukları öğrencinin öğrenmesini etkileyebilirler.* Çalışma bulgularına göre ağların öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek için oldukça etkili bir araç olabileceği görüldü. *Ağı katılımın gücü önemlidir.* Ağı oluşturma okulları, öğretmenlerin ve liderlerin düşünme ve hareket etme şekillerini etkilemek için koşullar yaratabilmesine rağmen, bu garanti değildir. Verilerden, ağı bağlantısına katılımın güçlü ve yaygın olması gerektiği anlaşılmıştır. *Düşünmeyi ve uygulamayı değiştirmek anahtar faktördür.* Ağlarda çalışan öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin kalplerinde ve zihinlerinde değişiklik olmadıkça, öğrenciler için gerçekten hiçbir şey değişmez. Okullarda ve ağlarda bu etkinlik ve bağlılık çalışmasında önemli kanıtlar olmasına rağmen, okulların yarısından daha azının sınıf uygulamalarında bu yenilikçi uygulamaları kullanıyor olması şaşırtıcı olmuştur. *Okullar, düşünme ve uygulamadaki değişikliklerin odağıdır.* Ağlar, okullardaki düşünce ve uygulamadaki değişiklikleri etkileyerek öğrencilerin sonuçlarının geliştirilmesine katkı sağlarlar. Bu değişiklikler, ağların çalışmasını gelişmiş öğrenci öğrenmesine bağlayan mekanizmalardır. Ağı katılımıyla ilgili öğrenci öğrenimindeki değişiklikler, öğretmenlerin çalışma hayatlarına giren ağı tarafından desteklenen fikirlere ve süreçlere bağlıdır. Ağı bağlı öğrenme toplulukları, okullardaki profesyonel öğrenim topluluklarını birbirine bağlayan ve destekleyen topluluklar haline gelmişlerdir. *İlişkiler ve işbirliği başlangıçtır, sonrasında kendiliğinden devam eder.* Bulgular, ilişkilerin ve işbirliğinin okullarda olduğundan farklı işleyebileceğini göstermiştir. Güven, dağıtılmış anlayış ve kolektif sorumluluk içeren ilişkiler, birlikte bir şeyler yapmaktan çok ağıdaki etkileşimin daha önemli boyutları gibi görünmektedir. *Ortak çalışma, işbirliğinin temelidir.* Düşünme ve uygulamaları sorgulayan ortak çalışma verilerdeki öğrenci sonuçlarıyla ilişkili olmasa da, hem okul hem de ağıdaki düşünme ve uygulamadaki değişikliklerle

ilişkiliydi. *İşbirlikli araştırma önemli bir yeni beceridir.* Bu çalışmanın en ilgi çekici bulgularından biri, yazarların işbirliğine dayalı araştırma için kapasite geliştirme adını verdikleri anlayış olmuştur. Bu bulgu, ağa bağlı öğrenme topluluklarındaki bazı katılımcıların, araştırma, düşünme ve fikirlere meydan okumayı gerektiren ciddi ve derin konularda birlikte çalışmak için önemli beceriler edinmeleri gerektiğini fark ettiklerini göstermiştir. *Okul ve ağ hedeflerinin doğru olması, paylaşılması ve anlaşılması gerekir.* Açık, görünür ancak zorlu bir hedefe sahip olmak, insanları inançlarını ve uygulamalarını yansıtmaları ve yeniden düşünmeleri için bir araya getirmek ve okuldaki veya ağdaki faaliyet karmaşasını en aza indirmek için önemlidir. *Resmi liderlik (müdür) önemlidir.* Okullardaki resmi liderlerin (müdürlerin), başkalarını ağa katılmaya teşvik etmek, onları motive etmek, ağ gündemini belirlemek ve izlemek, öğretmenlerin ağ faaliyetlerine aktif katılmalarına izin vermek gibi görevleri vardır. *Okullarda ve ağlarda dağıtılmış liderlik önemlidir.* Okullarda gayri resmi veya dağıtılmış liderlik ile öğrencilerin öğrenme, düşünme ve uygulamadaki değişimleriyle arasında önemli ilişki bulunması bu çalışmada görülen önemli bir bulgudur.

Bir ağa katılmanın öğretmen üzerindeki nihai ve muhtemelen en önemli etkisi, yeni mesleki öğrenmeyi yeni uygulamalarda kullanmasına yardımcı olmasıdır. Bu ağlar, profesyonel gelişimin kalitesini iyileştirdikleri ve bilgi ve uygulama transferini destekledikleri için köklü bir değişikliği sağlayabilir (Chapman ve Hadfield, 2010). Okullar arası ağların eğitimde değişme ve yenileşmeyi bazı yöntemler yoluyla desteklediği söylenebilir (Jackson, 2006). Bunlar:

- İyi ve yeni uygulamaların yaygınlaştırılması ve etkili eğitim uygulamaları hakkında 'eylem odaklı' bilginin oluşturulmasını sağlamak.
- Özellikle öğretme ve öğrenme üzerine bir söylem oluşturmak ve sürdürmek önemlidir. Daha güçlü öğrenmeyi destekleyecek kurumsal yeniden tasarım faktörleri olmak üzere okulun temel amaçlarına odaklanması.
- Öğretmenlerin, liderlerin ve diğer eğitimcilerin değişim sürecini yönetme becerilerini geliştirmek.
- Yerel düzeyde okullar arasında liderliği teşvik etmek ve profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmak.

- Merkezi ve yerel politikalar arasında bir bağlantı görevi görmek, özellikle yatay ve dikey olarak politika tutarlılığına katkıda bulunmak.

Yukarıda bahsedildiği gibi, eğitimde değişimi sağlamak için eğitim sisteminin farklı düzeylerinde yer alan ve farklı rollere sahip kişilerin birbirleriyle bağlantı kurması ve birbirlerinden öğrenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bahsedilen şey, öğrenme topluluklarını birbirine bağlamaktır. Öğrenen toplulukları birbirine bağlayan süreçler ve faaliyetler, ortak bir kültür, güvene dayalı saygılı ilişkiler, destekleyici yapılar ve kapsayıcı olan liderlik gibi destekleyici bazı koşullara bağlıdır. Öğrenen toplulukların diğer öğrenme topluluklarıyla bağlantı kurduğu bir sisteme sahip olmak için, kapasite geliştirme gereklidir. Öğrenme topluluklarını birbirine bağlamak da kapasite geliştirmenin doğasını göstermektedir. (Stoll, 2009; 2010). Kapasite oluşturmak bu nedenle kritiktir. Kapasite, motivasyon, beceri, pozitif öğrenme, örgütsel koşullar ve kültür ve destek altyapısının bir karışımıdır. Profesyonel öğrenme topluluklarının geliştirilmesi, sürdürülebilir geliştirme için kapasite geliştirme konusunda önemli bir etken olarak görülebilir. Bu nedenle, bu dönemde İngiltere ve Galler gibi birçok ülke gündemdeki konu haline gelmiştir. Profesyonel öğrenme toplulukları, bir okulun içinde veya okullar arasındaki bir dizi insanın okul geliştirme potansiyeline dikkat çekmektedir (Stoll, vd., 2006). Galler'de profesyonel öğrenme topluluklarının ulusal düzeyde yaygınlaştırılmasına ilişkin yapılan çalışmalar bir dizi önemli sonuçları ortaya çıkardı. İlk olarak, birçok öğretmen liderliğin desteği olmadan okullarında profesyonel öğrenme topluluklarını sürdürmenin zor bulduklarını belirtmişlerdi. Güçlü, destekleyici liderliğin, profesyonel öğrenme topluluklarının okullarda gelişmesi ve hayatta kalması için gerekli bir koşul olduğu anlaşıldı. İkinci olarak, sürecinin anlaşılması ve kaynak sağlanmasıyla ilgiliydi. Galler'de öğretmenler için kapsamlı bir çevrimiçi kaynak sağlanmış olsa da, profesyonel öğrenme topluluklarının okulun geliştirilmesi için yetersiz bir strateji olduğu ve amaçlarının net bir şekilde anlaşılmadığına yönelik bazı eleştiriler de vardı. Ayrıca, birçok öğretmen bunlara zaman ayırmıyordu ve bu durumun kolektif çalışmaların yapılmasına engel olduğu görüldü. Üçüncü sonuç, yerel düzeyde desteğin bölgeden bölgeye önemli ölçüde değiştiği gerçeğiyle ilgiliydi. Okulları için ek eğitim programları ve materyalleri geliştirerek programı destekleyen yerel makamlar varken, bunlara yeterli desteği sağlamayanlar da vardı. Bu yerel destek, okullarda profesyonel öğrenme topluluklarının başarılı bir şekilde uygulanmasında ve sürdürülebilirliğinde kritik bir faktördü. Bulgular, profesyonel öğrenme topluluklarının, öğretmenlere uygulamalarını

geliştirmek için çok güçlü bir yol sunduğunu göstermiştir. Galler'de okul gelişimini ve etkili mesleki gelişimi desteklemeye yönelik en umut verici stratejilerden biri okullarda ve okullar arasında profesyonel öğrenme toplulukları oluşturmak olmuştur. Böylelikle Galler'deki profesyonel öğrenme topluluklarının kapasite geliştirmeyi ve profesyonel sermaye oluşturmayı amaçladığı ifade edilebilir (Harris ve Jones, 2010, 2017).

Profesyonel öğrenme toplulukları, öğretim uygulamalarının ve öğrenci başarısının geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılan, aynı zamanda eğitimciler tarafından destek ve değer verilen bir harekettir. Bu topluluklar okullarda öğretim kültürünü geliştirmektedirler. Çünkü öğrenme toplulukları, işbirliğini, öğrencinin öğrenmesine odaklanmayı, öğretmen otoritesini ve sürekli öğrenmeyi artırır. Öğretmenler bir öğrenme topluluğuna katıldığında, buradan elde edilen başarıdan öğrenciler de yararlanır. En nihayetinde profesyonel öğrenme topluluklarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkisi görülmüştür (Vescio, vd., 2008). Özetle, kanıtlar, okul temelli ağların çeşitli bağlamlarda eğitimsel değişikliğe önemli bir katkı sağlama potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir (Chapman ve Hadfield, 2010).

Öğretmenlerin mesleki becerilerinin artırılmasını amaçlayan kapasite oluşturma yaklaşımına ilişkin bu dönemde, ülkemizde *Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG)* uygulanmaya başlamıştır. Bu modele göre, etkili öğrenme ve öğretme ortamlarının düzenlenmesi ve etkili öğrenci öğrenmesi için öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin yanı sıra anlayış ve değerlerinin de desteklenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda öğretmenlerin yeterliklerinin geliştirilmesi, okuldaki çalışmalarının mesleki becerilerinin geliştirilmesine temel oluşturması, öğretmenler arasında paylaşımların yaygınlaştırılması ve okulun çevresi ile daha etkin işbirliği yapması planlanmıştır. Okul Temelli Mesleki Gelişim modeli şu konularla yakından ilişkilidir (MEB, 2007):

- Öğretmenlik yeterlikleri,
- Okul gelişim planında belirtilen okulun öncelikli konuları ve
- İş başında eğitim.

Okulun gelişiminde etkili öğretme ve öğrenme önemli bir yer tutmaktadır. Okul temelli mesleki gelişim yaklaşımının okulun gelişimine temel oluşturması ve

öğretmenlerin de bu sürecin önemli bir paydaşı olması öngörülmüştür. Öğretmenlerin, bireysel gelişimi ve aralarındaki işbirliği ve destekleyici anlayışın yaygınlaşmasıyla okulların gelişiminde sürükleyici olmaları düşünülmüştür. Bu model ile okulun önemli paydaşı olan insan kaynaklarının, mesleki bilgi ve becerilerinin artırılarak okul gelişimine katkı sağlaması planlanmıştır (MEB, 2007). Ayrıca ülkemizde gelinen süreçte 2023 *Eğitim Vizyonu Okul Gelişim Modeli*, Milli Eğitim Bakanlığı politikaları ve amaçları doğrultusunda okulların gelişimlerini sağlayacak bir okul gelişim modelinin oluşturulacağı vizyon belgesinde belirtilmiştir. Vizyon belgesinde şu ifadeler yer almıştır (MEB, 2019).

“her okul kendi gelişim planını, okul şartlarını göz önüne alarak yıllık olarak kendileri hazırlayacaklardır. Bu planda yer alacak amaçlar doğrultusunda öğrencilerin gelişimleri takip edilip, değerlendirilecek ve gelişimleri sağlanacaktır. Benimsenen model paylaşım odaklı bir modeldir. Burada okulun gelişimiyle ilgili değerlendirmeler yarışmacı bir yaklaşım benimsenmeyeceği için belirli standartlara ve diğer okullara göre kıyaslanmayacaktır. Okulların gelişimi kendi özel durumları bağlamında ve kendi amaçları yolunda aldığı mesafe ile değerlendirilecektir. Bu bağlamda okulların gelişimleri “Okul Profili Değerlendirme” modeli ile değerlendirilecek ve buna uygun destek sağlanacaktır. Bu kapsamda il ve ilçe teşkilatlarının yapısı ve işleyişi yeniden düzenlenecektir” (s.27).

Yukarıda vurgulandığı gibi etkili öğretme ve öğrenme eğitimin önemli başlıkları arasında yer almaktadır. Öğrencilerin öğrenmesini artırmak için, bazı koşulların yerine getirilmesi gerekir. İlk olarak öğrenme içeriğinin, neyin öğretildiğini ve nasıl öğretildiğini açıklaması gerekir. İkincisi içeriğin öğrenci davranışının gerçekten önemli ölçüde değiştiği öğretim sürecinin sosyal iklimi önemli ölçüde etkilemesi gerekir. Son olarak, öğrencinin öğrenmesi sürekli ve tanısal olarak izlenmelidir (Joyce ve Showers, 2002). Okul geliştirmede önemli olan, öğrencilerin öğrenme seviyelerini artırmanın yollarını bulmaktır. Okul gelişimi için önemli bir odak nokta kaliteli öğretimdir (Hopkins, 2001). Öğrenmenin öneminden bahseden Stoll ve diğerleri (2003), öğretmenlerin öğrenmenin doğasına ilişkin yararlanabilecekleri zengin bilgi kaynaklarını şöyle açıklamışlardır:

- Öğrencilerin yönelimleri ve ilgi alanları hakkındaki bilgi;
- Öğretmenlerin ve liderlerin kendi uygulamaları hakkındaki bilgileri;

- Öğretmenlerin ve liderlerin başkalarından (örneğin ebeveynlerden, idarecilerden, danışmanlardan, müfettişlerden, topluluk üyelerinden) eylem araştırması yoluyla edindikleri bilgi.

Okul gelişiminin nihai hedefi öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmak ise, bunun en iyi yolunun okulun gelişim kapasitesinin artırılması olduğu söylenebilir. Kapasite, öğretmenlerin performansını artırarak, daha fazla kaynak, malzeme veya teknoloji ekleyerek ve görevlerin nasıl yerine getirileceğini yapılandırarak geliştirilebilir (Harris, 2002). Aynı zamanda kapasite geliştirme zaman içindeki bağlama bağlı bir yapıdır. Kapasite geliştirme, okulun tüm paydaşları tarafından gelişim amacıyla okulun kendi çevresinde yapılan önceden hazırlanmış bir faaliyettir (Stringer, 2013). Okul geliştirme alanyazını günden güne, okulların gelişim kapasitelerini arttırmanın yanı sıra, öğrencilere daha iyi eğitim sağlamak için okullara özgü farklı stratejilerin kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Sackney, 2007). Alanda vurgulanan bu stratejilerin başında okul liderinin rolleri ve liderlik uygulamalarının geldiği söylenebilir.

2.2.4.2. Okul Geliştirmede Lider ve Liderliğin Rolü

Bu dönem içinde ikinci bir eğilim liderlik üzerine olmuştur. Ancak liderliğin bu zamanda önem kazanmış olması, bundan önceki dönemlerde önemli olmadığı anlamına gelmemektedir. Öğrenci öğrenmeleri ile ilişkili görülen öğretimsel liderlik kavramı bu aşamada cazip hale gelmiştir (Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014). Hallinger ve Murphy (1985), okul müdürünün öğretimsel yönetim becerilerini tanımlamışlardır. Buna göre okul müdürünün öğretimsel yönetim becerileri şunlardır: *Okul misyonunu tanımlamak*. Müdürün öğretim yöneticisi rolünün önemli bir boyutu, okul için bir misyon veya amaç tanımlamak ve bunları paydaşlara iletmektir. Öğretim liderleri, genellikle okulun neyi başarmaya çalışması gerektiğine dair bir vizyona sahiptirler. Müdürün misyonu, okul genelindeki hedefleri çerçevelemeyi ve bu hedefleri ısrarlı bir şekilde tüm okul topluluğuna iletmektir. *Öğretim programını yönetmek*. Öğretim yönetiminin bu boyutu, özellikle müfredat ve öğretimle ilgili alanlarda öğretmenlerle çalışmayı içerir. Bunlar, öğretimi denetlemek ve değerlendirmek, müfredatı koordine etmek ve öğrenci ilerlemesini izlemektir. *Olumlu bir okul öğrenme ortamını teşvik etmek*. Bu boyut, öncelikle dolaylı faaliyetlerden oluşmaktadır. Müdür, okul tarafından ilan edilen politika ve uygulamalar aracılığıyla öğrenciler ve öğretmenler için beklentileri iletir. Müdürler, okulun öğrencilerden ne beklediğini somutlaştıran açık standartlar yoluyla, okul

zamanının dikkatli kullanımı yoluyla ve nitelikli personel geliştirme programlarının seçilmesi ve uygulanması yoluyla akademik başarıyı ve çalışkanlığı pekiştiren bir ödül yapısı oluşturarak öğrenci ve öğretmen tutumlarını güçlendirebilirler.

Öğretimsel liderlik davranış ve uygulamaları, genel olarak okul müdürü tarafından sergilenen resmi liderlik rollerini içermektedir. Öğretimsel liderlik gücünü okul müdürünün uzmanlık bilgisi ve makam yetkisinden almaktadır. Öğretimsel liderin öncelikli amacı, öğretmenlerin sınıf içindeki uygulama becerilerinin etkililiğini artırmaktır. Böylelikle öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkileri olmaktadır (Leithwood, vd., 1999). Bush ve Glover (2003), öğretimsel liderliği öğrencilerin öğretmenler aracılığıyla öğrenmesine katkı sunan liderlik olarak açıklamışlardır. Hopkins (2003), öğretim ve müfredat ile öğrencilerin etkili öğrenmelerine atıfta bulunarak, başarılı öğretmenlerin sadece karizmatik, ikna edici ve uzmanca sunum yapanlar olmadıklarını, bunun yerine öğrencilerine güçlü bilişsel ve sosyal beceriler kazandıran ve onlara verimli bir şekilde nasıl kullanacaklarını öğretenler olduklarını ifade etmiştir. Öğretimsel liderliğin amacını bu yaklaşımı kolaylaştırmak olarak tanımlamıştır. Yazara göre, öğretim liderleri bir yandan öğretme ve öğrenmeye odaklanırken diğer yandan kapasite geliştirme yaratabilirler.

Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rollerine ilişkin şunlar rapor edilmiştir (Louis, vd., 2010):

- Okuldaki öğretme ve öğrenme konusundaki farkındalığa sahiptirler.
- Öğretmenlerle doğrudan ve sık bir ilişki içindedirler.
- Öğretmenlerin gelişmelerini desteklemektedirler.

Bu dönemde bir başka liderlik biçimi olan dönüşümsel liderlik yaklaşımıyla dönemin öne çıkan vurgusu olan öğrenci öğrenme çıktıları arasında anlamlı ilişki görülmemiş ve dönüşümsel liderliğin okul gelişimi için gerekli ama yeterli bir koşul olmadığı ortaya çıkmıştır (Hopkins, 2003; Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014). Okul geliştirmenin bu döneminde, öğretimsel liderlik uygulamaları ve öğrenci çıktıları arasındaki ilişki ile bezer bulgular veren dağıtılmış liderlik uygulamaları da önemli görülen liderlik biçimi olmuştur (Gronn, 2002a, 2002b; Harris, 2004, 2013; Heck ve Hallinger, 2010a; Spillane, 2004; Spillane, vd., 2004). Leithwood ve Riehl (2003), bu

dönemde okul liderliğine ilişkin yapılan araştırmalardan elde edilen başlıca beş temel bulguyu aşağıda özetlemiştir. Bunlar:

1. Liderlerin müfredat kalitesi ve öğretmenlerin öğretim becerileri üzerindeki etkileri gibi dolaylı yollardan öğrenci öğrenmesi üzerinde önemli etkileri vardır.
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler okullardaki liderlik davranışlarının çoğunu sağlamaktadırlar.
3. Genel liderlik uygulamaları, neredeyse tüm eğitim bağlamlarında başarılı liderlik uygulamalarının temelini oluşturmaktadır.
4. Başarılı okul liderleri, içinde bulundukları hesap verebilirlik odaklı politik bağlamların yarattığı zorluklar karşısında etkili davranışlar sergilerler.
5. Başarılı okul liderleri, farklı öğrenci gruplarının ihtiyaçları doğrultusunda eğitim almaları için gerekli önlemleri alırlar.

Bu dönemde okul liderliği uygulamalarına yönelik iki eğilim olmuştur. Bunlardan birincisi, liderlik uygulamasıyla öğrenci sonuçları arasındaki ilişkinin pekiştirilmesidir (Hallinger, 2010; Hallinger ve Heck, 1996; Hallinger ve Heck, 2011; Heck ve Hallinger, 2010b; Heck ve Hallinger, 2014; Leithwood, vd., 2010; Louis, vd., 2010; Mulford ve Silins, 2003, 2011; Robinson, vd., 2008; Robinson, vd., 2009; Silins ve Mulford, 2002, 2007). Robinson ve diğerleri (2008), liderlik türlerinin öğrenci çıktıları üzerindeki etkisi bakımından, öğretimsel liderlik ve dönüşümsel liderlik türlerinin aynı etkiyi sağladıklarını, liderlerin okullardaki esas iş olan öğretme ve öğrenmeye ne kadar yakın olurlarsa, öğrencilerin sonuçları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olma olasılıklarının da o kadar arttığını ifade etmişlerdir. Bu alanda yapılmış çalışmaların meta analizinde öğretimsel liderliğin öğrenci sonuçları üzerindeki ortalama etkisinin dönüşümsel liderliğin yaklaşık dört katı olduğunu tespit etmişlerdir. Robinson ve diğerleri (2009) ise, farklı liderlik türlerinin öğrenci sonuçları üzerindeki etkisini ölçen çalışmaları incelemişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin öğrenimine ve mesleki gelişimine liderlerin daha çok destek vermelerinin, daha başarılı öğrenci sonuçlarıyla ilişkili olduğunu öne

çıkarsa da liderlerin teşvik etmesi gereken öğretmenlerin mesleki gelişiminin belirli niteliklerini ortaya çıkarmamıştır.

Okul liderliği davranışları ve uygulamalarını konu alan bu alanda yapılmış çalışmalarından elde edilen temel bulgular da şunlardır: *Müdürler değer liderleridir.* Kişinin değerlerini, inançlarını ve beklentilerini okulun değerleriyle uyumlu bir şekilde kullanmayı öğrenmek, liderlik için bir gerekliliktir. *Müdür önemlidir, ancak başarıya başkalarının işbirliği ile ulaşabilir.* Müdürün liderliğinin etkisine kültür, iş süreçleri ve insanlar aracılık ederler. Bu bakış açısıyla müdür hem cesaret verici hem de alçakgönüllü olmalıdır. *Liderlik, okulun gelişim kapasitesini artırmayı hedeflemelidir.* Hem eğitim hem de okul gelişimi insan kapasitesinin geliştirilmesi ile ilgilidir. Bu profesyonel öğrenme toplulukları kavramını hatırlatmaktadır. *Önce bağlamı anlamak, ardından uygun liderlik stratejilerinin geliştirilmesi daha doğrudur.* Bağlamı doğru okuma ve liderliği ihtiyaçlara göre uyarlama kapasitesi büyük ölçüde başarıyı belirler. Okullarda öğrenmeyi teşvik edecek tek ve en iyi olan bir liderlik tarzı yoktur. *Liderler liderliği paylaşmaya ve başkalarını güçlendirmeye çalışmalı, ancak doğru zamanı ve yöntemleri seçmelidirler.* İyi kullanıldığında, paylaşılan liderlik, okulun vizyonuna ulaşma ve kendi arzu ettiği geleceği yaratma kapasitesini genişletmek için güçlü bir araçtır (Hallinger, 2010).

Okul liderliğinin temel uygulamalarına ilişkin bir başka önemli çalışma Leithwood ve diğerleri (2008) tarafından “yedi iddia” etrafında toplanmıştır. Yazarlar aynı çalışmayı 2020 yılında tekrar gözden geçirmişler ve daha öncesinde ileri sürdükleri iddialardaki değişiklikleri aşağıda kısaca şöyle ifade etmişlerdir.

Birinci iddia: Okul liderliği öğrenci öğrenmesini etkileyen unsurlar arasında sınıf içindeki etkinliklerden sonra ikinci sırada yer alır. Okul liderliğinin, okulun öğretim kalitesini olumlu yönde etkileyen önemli bir etkisi vardır. Orta düzeyde olsa da bu liderlik etkisi çoğu okul geliştirme çabasının başarısı için hayati önem taşımaktadır. Ayrıca dağıtılmış liderlik, nitelikli öğretimi teşvik eden ve öğrenci sonuçlarında iyileştirmeler sağlayan başka örgütsel koşulları oluşturmaktadır (Leithwood, vd., 2020). Liderliğin yanı sıra, alanyazında aile katılımı gibi örgütsel koşulların da öğrencilerin akademik başarısında önemli bir örgütsel değişken olduğu görülmüştür (Fan ve Chen, 2001; Hara ve Burke, 1998; Jeynes, 2005,2007; Sheldon ve Epstein, 2005).

İkinci iddia: Hemen hemen tüm başarılı liderler aynı temel liderlik uygulamalarını kullanırlar. Burada liderlik uygulamalarının dört farklı alanı altında tanımlanan özel uygulamalar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3
Başarılı Okul Liderliği Uygulamaları

Uygulama Alanları	Özel Liderlik Uygulamaları
Yol gösterin	. Paylaşılan bir vizyon oluşturun . Belirli, paylaşılan, kısa vadeli hedefleri belirleyin . Yüksek performans beklentileri yaratın . Vizyon ve hedefleri iletin
İlişkiler kurun ve insanları geliştirin	. Personelin profesyonel kapasitelerinde büyümeyi teşvik edin . Personele bireysel destek sağlayın . Okulun değerlerini ve uygulamalarını modelleyin . Personel, öğrenciler ve veliler arasında güvenilir ilişkiler kurun . Öğretmen temsilcileri ile verimli çalışma ilişkileri kurun
İstenen uygulamaları destekleyecek yapının geliştirilmesi	. İşbirlikçi kültür oluşturun ve liderliği dağıtın . Kuruluşu işbirliğini kolaylaştıracak şekilde yapılandırın . Ailelerle ve topluluklarla verimli ilişkiler kurun . Okulu daha geniş bir ortama bağlayın . Güvenli ve sağlıklı bir okul ortamı sağlayın . Okulun vizyonunu ve hedeflerini desteklemek için kaynak tahsis edin
Öğretim programını geliştirin	. Öğretim programı personelinin destekleyin . Öğretim desteği sağlayın . Öğrenci öğrenme ve okul gelişimini izleyin . Personelin dikkat dağıtıcı unsurlarından öğretim çalışmalarına dersler çıkarın

Kaynak: (Leithwood, vd., 2020).

Üçüncü iddia: Liderlerin temel liderlik uygulamalarını içinde çalıştıkları bağlamlara dikte etmek yerine, uyum sağladıkları anlaşılmıştır. İncelenen çalışmalarda liderlerin bağlama duyarlı olmasının önemi vurgulanmıştır. Okul liderliği uygulamaları üzerindeki bağlamsal etkilere ilişkin iddia önemli ölçüde genişleyerek liderlerin davranış ve uygulamalarının kültürel, ekonomik ve bağlamsal faktörlerden etkilendiği anlaşılmaktadır (Leithwood, vd., 2020). Mulford ve Silins (2011), başarılı okul liderliği davranış ve uygulamalarının içinde bulunduğu bağlamdan etkilenen ve etkileşimle gelişen bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma bulguları başarılı müdür uygulamalarının temel değerler ve inançlar ile desteklendiğini göstermektedir. Bu değerler ve inançlar müdürün okul kültürü ve yapısı da dâhil olmak üzere okul düzeyinde kapasite geliştirme ile ilgili kararlarını ve eylemlerini belirtmektedir.

Dördüncü iddia: Okul liderleri, öğretmenlerin motivasyon, yetenekleri ve çalışma koşulları üzerindeki etkileri sayesinde dolaylı olarak da olsa öğretme ve öğrenmeyi geliştirirler. Okul liderleri sınıf ve okul koşullarını geliştirerek, evde ve okulda öğrenci başarısını artıran aile ve çocuk etkileşimlerini destekleyerek, dolaylı olarak öğretme ve öğrenmeyi geliştirirler (Leithwood, vd., 2020).

Beşinci iddia: Bireyler arasında paylaşılan okul liderliğinin öğrenciler üzerinde daha büyük bir etkisi vardır. Okul liderliği dağıtıldığında okul ve öğrenci sonuçları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir (Leithwood, vd., 2020). Araştırmaların birçoğu, aslında, dağıtılmış liderliğin çok çeşitli organizasyon koşulları ve öğrenci sonuçları üzerindeki etkileri incelemiş ve olumlu sonuçları olduğu görülmüştür (Hallinger ve Heck, 2009; Heck ve Hallinger, 2010a; Kelley ve Dikkers 2016; Leithwood ve Mascall, 2008). Dağıtılmış liderlik, sadece örgüt içindeki resmi bir konum veya rol olmayıp uzmanların katılımını ifade eder. Bu örgütte işlerden sorumlu resmi bir liderin olmadığı anlamına gelmez. Temel görevleri, bireysel beceri ve yeteneklerin kullanımı hakkında ortak bir beklenti kültürü oluşturmaktır. Kısacası liderliği dağıtmak, örgüt içindeki insan kapasitesini en üst düzeye çıkarmak demektir (Harris, 2004). Dağıtılmış liderlik, liderlik uygulamasının okullarda nasıl gerçekleştiğini anlamak için güçlü bir görüş sağlar. Dağıtılmış liderliğin ikinci belirgin üstünlüğü ise, okuldaki diğer çalışanları geliştirme sürecine dâhil ederek zorlu durumlarda daha kolay çözüme ulaşmasını sağlayabilir. Dağıtılmış liderlik, giderek okul gelişiminin önemli bir parçası olmuştur (Supovitz, vd., 2019). Dağıtılmış liderlik, doğrudan öğrenmenin yanı sıra öğretmenlerin ve diğer çalışanların kendilerini değerli hissetmelerine yardımcı olarak, okuldaki liderlik uygulamalarından genel bir memnuniyet sağlaması yoluyla da öğrenmeye olumlu katkı sağlamaktadır (Silins ve Mulford, 2002). Bir sonraki iddia liderlik dağılımı örüntülerine odaklanmaktadır.

Altıncı iddia: Dağıtılmış liderliğin bazı uygulamaları diğerlerinden daha etkilidir. Okullarda işbölümü iki ana nedenden dolayı önemlidir: İlk olarak, okul liderleri için eğitim ve öğretim programlarının etkinliği üzerinde doğrudan etkilidirler. İkincisi, okuldaki rollerin yeniden yapılandırılması için çekiciliği üzerinde bir etkisi olabilir (Gronn, 2002a). Dağıtılmış liderlik, belirli amaçlar için yeni ekiplerin, grupların ve bağlantıların kurulmasıyla birlikte eylemlerden ziyade etkileşimlere dayanır. Sonuç olarak, dağıtılmış liderliğin etkinliği belirli bir dağıtım modeline ve bu modelin okulun

ihtiyaçlarına ve kendi ortamına göre değişen uzmanlık düzeylerine bağlı olduğunu göstermektedir (Leithwood, vd., 2020). Dağıtılmış liderliğin üç farklı uygulamasından bahsedilebilir. Bunlardan işbirliği yapılan dağıtılmış liderlikte, belirli bir liderlik işlevini yerine getirmek için birlikte çalışma söz konusudur. Bir liderin uygulaması başka bir liderin uygulamasının temelini oluşturur. Yani karşılıklı bağımlılık vardır. Toplu dağıtım, ortak bir amaç üretmek amacıyla ortak fakat birbiriyle bağımsız çalışan iki veya daha fazla liderin uygulamalarını ifade eder. Koordineli dağıtım ise, bazı liderlik işlevlerinin yerine getirilmesi için belirli bir sırayla gerçekleştirilmesi gereken farklı liderlik uygulamasını açıklamaktadır. Bu üç dağıtım türünün her biri, liderliğe ait uzmanlığın nasıl dağıtılabileceğini düşünmek ve sonuçlarını araştırmak için okul liderlerinin uygulamaları arasında farklı bağımlılıklar olduğunu göstermektedir (Spillane, 2004).

Yedinci iddia: Bazı kişisel özellikler, liderliğin değişim üzerindeki etkisini belirlemektedir. Bu iddia çerçevesinde belirlenen liderlik kişisel özellikleri Tablo 4’de belirtilmiştir.

Tablo 4
Kişisel Liderlik Kaynakları

Bilişsel Kaynaklar	. Problem çözme uzmanlığı
	. Etki alanına özgü bilgi
	. Sistemik düşünme
Sosyal Kaynaklar	. Duyguları algılama
	. Duyguları yönetme
	. Duygusal olarak uygun şekillerde hareket etmek
Psikolojik Kaynaklar	. İyimserlik
	. Öz-yeterlik
	. Dayanıklılık
	. Proaktif

Kaynak: (Leithwood, vd., 2020).

Daha fazla araştırma gerekli olmakla birlikte, iyi tanımlanmış bir dizi bilişsel, sosyal ve psikolojik özellikler, okul liderlerinin davranış ve uygulamalarına açıklık getirmektedir (Leithwood, vd., 2020). Okul gelişimi bir yanda öğretim ve öğrenmeye odaklanırken, diğer yanda becerileri artırmaya odaklanmaktadır. Bu nedenle okullardaki liderler bu iki yapı arasında etkileşim yaratabilen bir tarz geliştirmelidirler (Hopkins, 2001). Scheerens (2012) ise, buraya kadar anlatılan liderlik uygulamaları ile öğrenci

sonuçları arasındaki ilişkinin pek olmadığını vurgulamıştır. Liderlik ve öğrenci sonuçlarını konu alan çalışmalar üzerinden yaptığı meta analiz sonuçlarında, temel liderlik boyutlarının öğrenci sonuçları üzerinde doğrudan etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Scheerens (2012) bunun üzerine: “*Öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi için liderliğin önemi hakkındaki iddiaların her birinin hemen arkasına soru işaretleri konulabilir (s.54)*” yorumunu yapmıştır. Örneğin “liderlerin eğitim değerleri ve liderlik uygulamaları, öğrenci sonuçlarının geliştirilmesi ile sonuçlanan iç süreçleri ve pedagojik uygulamaları şekillendirir” iddiasına atfen, liderlik boyutlarına atfedilebilecek gelişmiş öğrenci sonuçları açısından çok az şey gösterildiğini tespit etmiştir. Yine “okul liderleri, personel motivasyonu, bağlılığı ve çalışma koşulları üzerindeki etkileriyle öğretim ve öğrenimi dolaylı ve en güçlü şekilde geliştirirler” iddiası karşısında, yaptığı çalışmadaki modellemede, doğrulanmayan bu iddianın kafa karıştırıcı olduğundan bahsetmiştir. Lider ve liderlik konusunda farklı toplumlar arasındaki anlayış farkına ilişkin Teddlie ve diğerleri (2002), İngilizce konuşulmayan bazı ülkelerdeki (Hong Kong, Norveç, Hollanda, Tayvan), etkili okullar arasındaki belirgin farklılıkların, daha çok geleneksel öğretimle ilişkili boyutlar ve ebeveyn (öğretim stili, müfredat, çocuğun deneyimleri ve ebeveyn etkisi) konularında olduğunu bildirmişlerdir. Diğer yandan İngilizce konuşulan bazı ülkelerde (Avustralya, ABD, Kanada, İrlanda Cumhuriyeti ve Birleşik Krallık) ise, bunlardan farklı olarak okul müdürünün liderliği, öğrenciler için beklentiler, okul hedefleri, personel arası ilişkiler gibi konulara odaklanıldığını belirtmişlerdir. Araştırmacılara göre, İngilizce konuşulan ile İngilizce konuşulmayan ülkeler arasındaki bu farklı sonuçlar kişi-sistem ayırımından kaynaklanmaktadır. Buna göre, İngilizce konuşulan ülkelerde hangi kurumların etkili olduğunu açıklayan kişinin özellikleridir, oysa İngilizce konuşulmayan toplumlarda eğitim sisteminin kendisi o kadar düzenli, güçlü ve iyi tasarlanmıştır ki, bu yüzden daha az çeşitlilik göstermektedir. Bu nedenle, sistem değişkenleri İngilizce konuşulmayan ülkelere daha önemliken, sistemlerin çok güçlü olmadığı İngilizce konuşulan ülkelere bireylerin özellikleri daha önemlidir. Hopkins ve diğerleri (2014), bu durumu şöyle açıklamışlardır:

Hollanda’daki okullarda “liderlik etkisi yok” demek mantıklıdır. Bunun nedeni bu okullarda genellikle ortalama iki yüzden az öğrenci vardır ve yönetim işlevi, büyük ölçüde tüm öğretmenlerin dönüşümlü olarak yapması gereken bir görev olarak görülmektedir. İngilizce konuşan ülkelerin benzer stratejiler kullandıkları ve ana liderliğin açık bir rol oynadığı ilginçtir. En çarpıcısı Norveç ve özellikle Hollanda. Bu ülkelerin her ikisinde de, genellikle bir topluluğun ya da “Okul Kurulu” adı verilen bir kurul tarafından yönetilen, küçük ilkokullar vardır. Sonuç olarak, çoğu eğitim sisteminde geçerli olan “liderlik” kavramı, bu

ülkelerde hiç kimse tarafından uygulamamaktadır. Dolayısıyla öğrencinin öğrenmesi üzerinde de çok az etkisi vardır.

Bu dönem içinde liderliğe yönelik ikinci bir eğilim Fullan (2005, 2006), tarafından ileri sürülen *sistem liderliğine* yönelik olmuştur. Değişim gündeminde yeni bir liderlik türü geliştirmede anahtar faktör olarak sürdürülebilirlik fikri öne çıkmıştır. Bu yeni liderlik ile kalıcı ve büyük ölçekli bir değişim için öğrenci başarısını artırmanın ötesine geçmek gerektiği belirtilmiştir. Bu amaca ulaşmak için sadece bireyleri değil, sistemlerin değiştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Stoll (2006) bireyler, okullar ve sistem için kapasite geliştirme, öğretimi geliştirme ve sürdürülebilirlik konularının okul geliştirmenin önünde duran zorluklar olduğunu vurgulamış ve Fullan'ın burada açıkladığı kapasite geliştirme ve sürdürülebilirlik üzerindeki vurguyu onayladığını ifade etmiştir. Eğer sürdürülebilir bir eğitim değişikliğine ulaşmak isteniyorsa, değişim okul içindeki paydaşlar tarafından yönlendirilmelidir ve bunun sistemik bir yaklaşımla olması gerekir. Üçüncüsü bu dönemde artık sistem liderliğinin öne çıkan uygulama olmasıdır. Sistem liderliği uygulamaları, okul liderleri için en uygun yol gösterici bir liderlik uygulamasıdır. Önemli olan sistem liderliğinin, yeni bir profesyonellik için koşulları yaratıp yaratamayacağıdır. Özellikle bu tür bir profesyonellik, okulları sahiplenme öğrencilerin öğrenimini ve refahını iyileştirme, eşitsizliklerle başa çıkma konularında olmalıdır. Liderlikte bir reçete döneminden (alanyazında liderliğe ilişkin genel kabul gören davranış ve uygulamalardan) profesyonellik çağına geçilmesi gerekmektedir. Ancak bu geçişi başarmak elbette kolay değildir (Higham, vd., 2009).

Değişim ne yukarıdan aşağıya, ne de aşağıdan yukarıya tek başına işe yaramaz. Bunların dengede olmaları gerekir. İkisi arasındaki denge, elbette bağlama bağlıdır. Sistem liderliği, bir reçete döneminden profesyonellik çağına geçiş için enerji ve dinamizm sağlayacaktır. Sistem liderleri, kendi okullarının yanı sıra diğer okullardaki öğrencilerin başarısı ve refahı için çalışmaya istekli ve muktedir olarak, bir rekabet çağından çıkan kendi kendini yöneten okulların daha fazla sosyal eşitlik için nasıl birlikte çalışabileceğini gösterebilir. Sistem liderleri, okulların kendi başlarına gerçekleştiremeyeceği hedeflerine ulaşmaları için alternatif çözümler sunabilirler (Higham, vd., 2009). Sistem liderleri, kendi okullarının yanı sıra diğer okulların da başarısını önemseyen ve bunun için çalışan başöğretmenlerdir (Hopkins, 2008).

Sistem liderliğini tanımlamaya yardımcı beş farklı yenilikçi liderlik rollerini kısaca şöyle açıklayabiliriz. Birincisi, *bir okulda zorlu koşullarda gelişmeyi sürdüren ve ardından bilgilerini ve uygulamalarını diğer okullarla paylaşan liderler vardır*. Sistem liderliğinin temel amacı, en zorlu koşullarımızda bağlamları değiştirmektir. İkinci olarak, *çeşitli okullarda başarılı bir yenilik ve gelişim ortaklığı geliştiren ve yöneten liderler vardır*. Üçüncüsü, çocukların refahını ve öğrenimini desteklemek için yerel topluluklar arasında ortaklıklar veya daha geniş ilişkiler ağları oluşturmak için *değişim bağlamında çalışan liderler vardır*. Dördüncüsü, zorluklarla karşılaşan *başka bir okula ortak olan ve onu geliştiren liderler vardır*. Beşincisi, *değişim temsilcisi* veya uzman olarak çalışan liderler vardır. Odak noktası, pratik bilgi ve rehberlik sağlamanın yanı sıra resmi bir okul geliştirme programı içinde en iyi uygulamanın aktarılmasıdır. Bunlar danışman liderlerdir. Sistem liderliğinin daha iyi anlaşılması için bu liderlik tipinin bazı davranış ve uygulamaları aşağıda açıklanmıştır (Higham, vd., 2009). Bunlar:

- Çeşitli okullar arasında başarılı bir eğitim geliştirme ortaklığı geliştirmek ve bunu yönetmek.
- Zorlu koşullarda bir okulu yönetmeyi ve bir başarı kültürü oluşturarak geliştirmeyi sürdürmek.
- Bir okulun lideri olarak, zorluklarla karşılaşan başka bir okulla işbirliği yapmak ve onu geliştirmek.
- Çocukların refahını ve potansiyelini desteklemek için yerel topluluklar arasında ortaklıklar ve geniş ilişkiler ağları oluşturmak ve bunları şekillendirmek için bir topluluk lideri olarak hareket etmek.
- Sistem içinde bir değişim temsilcisi veya uzman olarak çalışmak. En iyi sınıf uygulamalarını belirlemek ve diğer okullarda gelişmeyi desteklemek için bunları aktarmak.

Bu temel yetenekler üzerine liderlik eylemlerinden tümevarımsal olarak ortaya çıkan bir sistem liderliği rolleri Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Sistem Liderliği Roller Modeli
(Kaynak: Hopkins, 2010: 751).

Model, "içten dışa" akan bir mantıkla açıklanabilir. Modelin merkezinde, sistem liderlerinin öğrencinin öğrenmesini geliştirmeye ilgili ahlaki bir amacı vardır. Bu kendi okullarının yanı sıra diğer okulların başarısını önemseyen ve bunun için çalışan eğitim liderlerinin olması gerektiği iddiasına dayanmaktadır. Sistem liderleri bir dizi karakteristik davranış ve beceriye sahiptirler. Modelin ikinci iç halkasında gösterildiği gibi, bunlar iki tiptedir. Birincisi, sistem liderleri, kendilerini meslektaşlarıyla kıyaslayarak ve buldukları bağlama göre bilgi ve becerilerini geliştirerek kişisel gelişimlerine odaklanırlar. İkincisi, vizyonlarını veya ahlaki amaçlarını somut sonuçları olan operasyonel ilkelere çevirebilmek gibi tüm sistem liderlerinin stratejik bir yeteneği vardır. Modelin üçüncü halkasında belirtildiği gibi, sistem liderinin ahlaki amacı kişisel nitelikleri ve stratejik kapasitesi, öğretme ve öğrenme sürecini yönetmek, insanları ve organizasyonu geliştirmek gibi okulun üç alanına odaklanmaktadır. Bir sistem liderinin, modelin dış halkasında görüldüğü gibi yalnızca bu istek ve yeteneklere ihtiyacı yoktur. Sistemle daha geniş ve anlamlı bir şekilde ilişki kurarak, diğer bağlamları değiştirmeye çalışır. Modelin en dış halkasında diğer okulları geliştirmeye, müfredat yeniliklerini

paylaşmaya, toplulukları güçlendirmeye ve/veya tüm okulların ilerlemesini sağlamaya odaklanan rolleri sayılabilir. Sistem liderlerinin öğrencilerin öğrenmesini geliştirmeye yönelik ahlaki amaçları aşağıda belirtildiği gibidir (Hopkins, 2010):

- Öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek ve genel başarıyı artırmak için, ölçümler yapmak ve öğrenciler arasındaki öğrenme farklarını kapatmaya çalışmak;
- Kendisini öğretme ve öğrenmenin geliştirilmesine adanmak;
- Okulu mesleki gelişim fırsatları sunmak için kişisel ve profesyonel öğrenme toplulukları olarak geliştirmek;
- Bağlam ve kültüre göre hareket ederek kapsayıcı olmak;
- Sınıf, okul ve sistem düzeylerinin birbirini etkilediğini fark etmek. Sistemi değiştirmek için onunla anlamlı bir şekilde ilgilenilmesi gerektiğini farkında olmak.

Bu modele göre nispeten iki özellik öne çıkmaktadır. Birincisi, öğrenci öğrenmesidir. İkincisi, sistem düzeyinde en iyi uygulamanın aktarılabilirliği ve sürdürülebilirliği üzerine yapılan vurgudur. Sistem liderliğinin dış yönleriyle bağlantının olduğu yer de burasıdır. Sistem liderleri, kendi okulları dışındaki okullarla gittikçe daha fazla etkileşimde bulunurlar (Hopkins, 2010). Okul liderliği için atfedilen bu roller OECD'nin 'Gelişen Okul Liderliği' raporunda açıklanmıştır. Bu rollerin sadece müdüre atıfta bulunmadığı, aynı zamanda okul düzeyindeki birkaç profesyonel tarafından da paylaşılabildiği vurgulanmıştır. Raporda belirtildiği üzere, sistem düzeyindeki okul liderinin temel sorumlulukları şunlardır (Pont, vd., 2008):

- Öğretmen kalitesinin desteklenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi.
- Müfredatı ve öğretim programını yönetmek.
- Öğretmenleri izleme ve değerlendirmek.
- Öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek.
- İşbirliğine dayalı çalışma kültürlerini desteklemek.
- Hedef belirleme, değerlendirme ve hesap verebilirlik uygulamalarını desteklemek.

- Stratejik kaynak yönetimi.
- Okul sınırlarının ötesinde liderlik yapmak.

Liderliğe ilişkin bu yeni kavramın getirdiği yeniliklerin çoğu, açıkça tanımlanmış hedeflere ve stratejilere sahip oldukları için bir miktar başarı elde edilmiştir. Bu yenilikler, okullarda ve okul liderliği uygulamalarında katkı sunmuştur. Sistem liderliğinin faydaları, olumlu sonuçları ve zorlukları OECD raporunun ikinci kısmında belirtilmiştir. Genel olarak, bazı faydaları genel okul çıktılarına geliştirmeye odaklanırken bazıları daha çok yönetsel süreçler olduğu görülmüştür. Sistem liderliği uygulamalarının faydaları şunlardır (Pont ve Hopkins, 2008):

- a) Liderlik kapasitesinin geliştirilmesi;
- b) Kaynakları rasyonelleştirmek;
- c) Daha fazla işbirliği;
- d) Dağıtık liderlik;
- e) Okul sonuçlarının geliştirilmesi;
- f) Sürdürülebilirlik.

Yukarıda açıklandığı gibi, sistem liderliği rollerinin dönüşümü sağlamak için ulusal, yerel ve okul düzeylerinde ifade edilmesi gerekmektedir. Rollerin farklı düzeylerdeki dağılımı şöyle özetlenebilir (Higham, vd., 2009):

- **Ulusal düzeyde sistem liderliği:** Sosyal adalet, ahlaki amaç ve sistem genelinde dönüşüm ve işbirliği odaklı her öğrencinin başarısına bağlılıkla ilgili rolleri.
- **Yerel düzeyde sistem liderliği:** Okullar arasındaki transfer için kullanılan pratik ilkeler ve en çok risk altındaki gruplar için geliştirilmiş özel programlardaki rolleridir.
- **Okul düzeyinde sistem liderliği:** Okul liderleri kendi okullarının dışında diğer okulların da başarısıyla ilgilenirler. Sonuç olarak tüm sistemin yönetim seviyelerinde bulundukları için okullar üzerinde artan bir etkiye de sahiptirler.

Sistem düzeyindeki okul geliştirme daha güçlü okullarla daha az güçlü olarak nitelendirilen okullar arasındaki kaynakların paylaşımı, mesleki gelişim, müfredat geliştirme, liderlik ve yönetim gibi alanlarda işbirliği yoluyla gerçekleştirilen bir okul geliştirme politikasıdır (Chapman, vd., 2010). Sistem çapında tek tek okulları geliştirmek uğraşında olan okul gelişiminin dördüncü döneminde ulusal eğitim hedeflerini gerçekleştirecek ‘yukarıdan aşağıya’ ve ‘aşağıdan yukarıya’ reformlar arasında doğru dengeyi bulmak amaç olmuştur (Harris ve Chrispeels, 2006). Dördüncü dönem okul geliştirme alanında kazanılan bilgi ve deneyim, okul geliştirme alanında potansiyel yeni bir gelişme dönemi olan ağıba bağlı topluluklar ve sistematik okul gelişiminin önünü açmıştır. Okullar ve sistemler arasındaki işbirliği ve ağ oluşturma yaklaşımları, okul geliştirmesinin beşinci dönemini ortaya çıkarmıştır (Chrispeels ve Harris, 2006). Özetle, bu dönem, eğitim reformunda okul liderliği ile öğrenci öğrenimi arasındaki bağlantının önemini yanı sıra, bölgesel yaklaşımlara da odaklanmıştır. Okul geliştirmenin beşinci döneminde, yerel geliştirme süreçlerini yönlendirmenin bir yolu olarak sistemik değişimin ulusal düzeyde ve sistem genelinde nasıl takip edildiği araştırılmaya başlanmıştır (Hopkins, 2016).

2.2.5. Beşinci Dönem: Sistematik Gelişmeye Doğru

1980'lerin başından beri tek tek okulların nasıl geliştirileceği hakkında çok şey öğrenildi, ancak sistemik geliştirme için girişimler çok yaygın olmamıştır. Yerel yönetimler, ilçeler, iller, eyaletler ve ulus düzeyindeki eğitim sistemleri reformları yapılmıştır. İhtiyaç duyulan şey, eğitimde sistemik değişimin potansiyel olarak test edilebilir bir dizi teorisinin geliştirilmesidir. “Sistem” kelimesi ile okullar için eğitim destek ağı anlatılmaktadır. Eğitim sistemleri ülkeden ülkeye büyük farklılıklar gösterebilir. Bir örnekte sistemlerin çeşitliliğini daha iyi anlaşılabilir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, "işe yaramadı" ise sonuç olarak övgüye değer birçok değişim çabasının ortadan kalkması son derece muhtemeldir. Hong Kong'da ise, zıt bir "sistem" tanımlaması yapılmaktadır. Hong Kong'da eyalet, temel müfredatı ve öğrenci başına gerekli olan finansman ihtiyacını belirler. Eyalet altında, sendikalar gibi yapıların söz sahibi olduğu çeşitli okul yönetim organları vardır. Her öğretim yılının başlamasından önce, eyalet her okulun yönetim organına, o okuldaki öğrenci sayısına göre bir ödenek gönderir. Devlet daha sonra okulların mali yapılarını denetler ve periyodik olarak eğitimsel denetimler gerçekleştirir. Böyle bir sistemdeki değişimin karmaşıklığı,

Amerika Birleşik Devletleri'ndekilerden önemli ölçüde farklıdır. Çoğu ülkenin "sistemi" bu iki örnek arasında bir yerde bulunmaktadır (Hopkins, 2016).

Sistem düzeyinde okulların etkililiğinin kıyaslanması da önemlidir. Bu bakımdan sistem düzeyinde okul etkililiğinin kıyaslanması, *Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS)* ile başlamıştır. Daha sonra 2000 yılında OECD tarafından başlatılan ve bilinen en etkili ölçme aracı olan *Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)* ile devam etmektedir. Geline süreçte OECD, PISA aracılığıyla başlıca sanayileşmiş ülkelerdeki öğrenme sonuçlarını düzenli olarak izlemeye başlamış ve bunun sonucunda yüksek performanslı eğitim sistemleri hakkında birçok bilgi elde edilmiştir (Barber ve Mourshed, 2007; Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014; Mourshed, vd., 2010).

Eğitim reformları dünyadaki hemen hemen her ülke gündeminin başında gelir. Yine de harcamalardaki muazzam artışlara ve reform için iddialı girişimlere rağmen birçok okul sisteminin performansı yıllar içinde zar zor gelişim göstermiştir. Örneğin, PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirmelerde, Afrikalı ve Orta Doğu ülkelerindeki öğrencilerin yüzde birinden daha az öğrenci, Singapur ortalamasında veya onun çok az üstünde performans gösterdiği görülmüştür. Bu sadece eğitime yapılan yatırım düzeyinin bir sonucu değildir. Çünkü eğitim alanında dünyanın en iyi performans gösteren ülkelerinden biri olan Singapur'da, OECD içindeki 30 ülkenin 27'sinden daha az ilköğretime para harcamaktadır. Herhangi bir okul sisteminin temel sorumluluğu olan milyonlarca çocuğun kalplerinde olanları değiştirmek basit bir iş değildir. Bazılarının bunu başarılı bir şekilde yaptığı, bazılarının ise yapamadığı tartışılmaz. Öyleyse neden bazı okul sistemleri sürekli olarak daha iyi performans gösteriyor ve diğerlerinden daha hızlı geliyor? Bazı okulların neden başarılı olduğunu bulmak için, en iyi performans gösteren okul sistemlerinden yirmi beş tanesi incelenmiştir. Bu yüksek performanslı okul sistemlerinin ortak yönleri ve öğrenci sonuçlarını geliştirmek için hangi araçları kullandıkları tek tek incelenmiştir. Sonuç olarak en iyi performans gösteren okul sistemleri göstergeleri aşağıda belirtilen üç şeyin çok önemli olduğunu kanıtlamıştır (Barber ve Mourshed, 2007). Bunlar:

- ***Öğretmenlik mesleğine daha uygun nitelikteki insanların tercih edilmesi:*** Öğretmenlik mesleğine başlayan kişilerin oranı, öğretmenlik mesleğinin statüsü gibi önemli değişkenler büyük ölçüde politika yapıcılarının kontrolü dışındadır.

Daha başarılı insanları bu mesleğe çekmek için ülkelerin daha yüksek maaşlar ödemesi gerekir. Öğretmenliği çok sayıda kişi için tercih edilen kariyer mesleği yapmak, ulaşılamaz veya en iyi ihtimalle uzak bir hedeftir. Yüksek performanslı okul sistemlerinin göstergeleri, bunların başarısız olduğunu göstermektedir. Seul'dan Chicago'ya, Londra'dan Yeni Zelanda'ya ve Helsinki'den Singapur'a kadar uzanan ülkelerin okul sistemlerinde, öğretmenliğin tercih edilen bir meslek olmasının en büyük etkeninin çok yüksek maaş veya kültüre bağlı olduğu görülmüştür. Her şeyden önce, en iyi performans gösteren sistemler, bir eğitim sisteminin kalitesinin sonuçta öğretmenlerinin niteliğine bağlı olduğunu göstermiştir.

- ***Öğretmenleri etkili eğitmenler haline getirmek:*** Bu tek bir öğretmenin eğitim kalitesini iyileştirmek için ne gerektiğinin anlaşılmasıyla başlar ve ardından tüm öğretmenler için bu koşulları yaratacak sistemlerin geliştirilmesiyle devam etmektedir.
- ***Sistemin her çocuk için mümkün olan en iyi eğitimi verebilmesini sağlamak:*** İyi eğitim sisteminin tutarlı olmasını sağlamak için sistemin izlenmesi ve buna göre etkili müdahale yollarının geliştirilmesi gereklidir. Yüksek performanslı okul sistemlerinde, sınavlar ve denetimler yoluyla performansları izlenir. Standartlarını yükseltmek, yüksek performans elde etmek ve gerekli olan etkili müdahaleleri yapabilmek için izlemenin sonuçları kullanılır. En iyi sistemlerde bu süreçler okul merkezli yapılır. Öğrenci performansı sürekli olarak değerlendirilir ve hiçbir öğrencinin geride kalmaması için gerekli müdahaleler yapılır.

Önemli ölçüde gelişim gösteren (Finlandiya, Hong Kong, Singapur, Tayvan, Kanada, Güney Kore) farklı okul sistemlerinde, öncelikle daha yetenekli kişilerin öğretmen olmaları sağlanmaktadır. Bu öğretmenlerin daha iyi eğitmenler olmaları için mesleki eğitim almaları sağlanır ve sistemdeki her çocuğun da ihtiyacına uygun eğitim alması sağlanır. Bu sayılan üç koşulu yerine getirmek genellikle okul sisteminde daha genel bir reform yapılmasını gerektirir. Sonuç olarak gerçek bir gelişme elde etmek için şunları söyleyebiliriz (Barber, 2009; Barber ve Mourshed, 2007):

1. Bir eğitim sisteminin kalitesi öğretmenlerinin niteliklerini aşamaz,
2. Sonuçları geliştirmenin tek yolu öğretimi geliştirmektir ve

3. Eğitimde yüksek sonuçlara ulaşmak için, her çocuğun ihtiyacına göre nitelikli eğitim almasını sağlayacak mekanizmaların olması gereklidir.

Sistem reformu hareketi ile öğrenci başarısındaki ilerlemelerin belirgin olduğu İngiltere, ABD, Kanada ve Finlandiya hakkında şunlar söylenebilir. Sistem reformunu gerçekleştirmenin temeli olarak büyük ölçekli değişim teorisini kullanan dünyadaki ilk ülke olan İngiltere’de, yirmi bin ilkokulun tamamında on bir yaşındaki öğrencilerin başarısını geliştirmek için bir Ulusal Okuryazarlık ve Matematik Stratejisi (National Literacy and Numeracy Strategy/NLNS) programı tasarlandı. Bu büyük ölçekli bir reformdu. Bu reform ile on bir yaşındaki çocukların okuryazarlık yüzdesi %62’den %73’e yükseldi. Buradaki asıl nokta, programın gelecek vaat eden bir girişim olmasıydı. ABD’nin geniş çaplı reform için bazı çabaları oldu, ancak bunlar sistem düzeyinde değildi. Okul reformları arasında ‘Doğrudan Öğretim, Çalışan Liseler ve Herkes için Başarı’ modelleri umut verici etkiler gösterdi. Bu reformların zayıf yönü, sistemin bir parçası olarak okulların bağlamını dikkate almamasıdır. Kanada’da eğitim reformlarında önde gelen eyaletler Alberta, British Columbia, Ontario ve Quebec’tir. Alberta, stratejisi başarılı bir örnektir. Alberta, uluslararası değerlendirmede çok başarılıdır (ülkede genellikle ilk beş içinde). Nitelikli öğretmenleri ve yöneticileri, öğretmen sendikaları, okul bölgeleri, üniversiteler ve hükümet arasında iyi ilişkilere sahiptir. Bu faktörlerin ötesinde stratejisi yenilikçi, kapasite geliştirme ve hesap verebilirlik gibi iki bağımsız uygulamaya dayanmaktadır. Dünyanın en iyi sistemlerinden biri olarak tanınan Finlandiya ise, eğitimdeki tırmanışına 1990’larda başladı. Eğitime yatırımın artırılması ve verilen önemin artırılması bu dönemde başlamıştır (Fullan, 2009).

Finlandiya örneği, sistem liderliği ve gelişim çalışmaları için ilginç ve alışılmadık bir örnektir. Uluslararası öğrenci değerlendirme tablolarında (PISA, TIMMS), yüksek performans gösteren ülkeler arasında yerini alan Finlandiya, diğer ulusların dersler çıkarabileceği aykırı örneklerinden biri olarak kabul edilebilir. Finlandiya’nın başarısının altında yatan etmenlerin bazıları şunlardır: Bu ülkenin başarısının özünde müreffeh, yüksek performanslı bir ekonomi ile sosyal açıdan adil olan bir toplumsal uyum vardır. Finlandiya’nın dikkate değer dönüşümünün merkezinde uzun süredir gelişmek için devam eden mücadelesi vardır. Bilim, teknoloji ve sanatsal yaratıcılık yüksek öncelikli alanlardır. Devlet, ulusal müfredatın oluşturulmasında ana belirleyici değildir, sadece yönlendiren konumdadır. Nitelikli öğretmenlerden oluşan güvenilir ekipler, müfredatın çoğunu belediyeler düzeyinde, en iyi tanıdıkları öğrencilere göre birlikte oluştururlar.

Eğitim ülkenin büyümesi ve güvenliği için hayati önemde görülür. Bu nedenle yüksek niteliklere sahip kişiler öğretmenlik mesleğine yönlendirilmektedir. Finlandiya'da öğretmenlik mesleği çekici ve arzu edilen bir meslektir. Öğretmenler hatırı sayılır bir özerkliğe sahiptirler. Öğretim oldukça rekabetçidir; öğretmenliğe giriş için yüksek lisans mezuniyeti gerekir. Finlandiya'nın eğitim sistemini ve toplumunu oluşturan insan ilişkilerinin merkezinde güçlü ve pozitif bir güven, işbirliği ve sorumluluk kültürü vardır. Sorunlar işbirliği ile çözülür. Bir bakanlık yetkilisinin OECD ekibine açıkladığı gibi, *“öğretmenlere kaynak verirsiniz, sorunu çözmenin bir yolunu bulurlar”* diye belirtmiştir. Finlandiya'da, güçlü yanal ve dikey ekip çalışması, ağ oluşturma, katılım, hedef belirleme ve öz değerlendirme kültürlerinde bir sistem liderliği modeli sergilenmektedir. Hiyerarşi pek dikkate alınmaz. Finlandiya'da ilişkiler çok hiyerarşik değildir ve okullarda öğretmenleri destek personelinden ayırmak genellikle zordur. İyi liderlik tipi, okulda insanların işlerini yapmaktan mutlu oldukları bir ortam yaratan paylaşılan liderliktir. Finlandiya, bireysel testlere veya ölçüm odaklı hesap verebilirliğe vurgu yapmamaktadır. Puanları yüksek olmasına rağmen, düzenli ulusal sınavları bile yoktur ve beceri gelişimini artırmak için daha genç yaş gruplarına yapılandırılmış programlar uygulanmaz. Geniş bir vizyon, yasal düzenlemeler ve finansman yapıları dahilinde kararlar, bunları uygulamada en çok uygulayıcılar düzeyinde alınır. Okul müdürleri ve öğretmenler, Finlandiya'daki birçok kişi tarafından bir *“uzmanlar topluluğu”* olarak kabul edilir. Finlandiya'daki müdürlerin kanunen öğretmen olmaları gerekmektedir. Çoğu, haftada birkaç saat sınıf öğretmenliği yapmaktadır. Yine haftada yirmi saate kadar derse girmektedirler. Bu onlara öğretmenleri arasında güvenilirlik kazandırmaktadır. Böylece müdürlerin çocuklara yakın olmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda artan bir şekilde, dağıtılmış liderliğe yönelik eğilim vardır ve bu eğilim ekip çalışması ve karar alma sistemleriyle de desteklenmektedir (Hargreaves, vd., 2008).

1968'den itibaren Fin eğitim politikalarının sıralı eğitim reformları yerine toplum tarafından yaygın olarak kabul edilen değerler ve ortak vizyon tarafından yönetilen periyodik değişim ve sistemik liderlik üzerine inşa edildiği söylenebilir. Finlandiya'nın eğitimdeki başarısını daha iyi anlamak için küresel çaplı reform girişimlerinin iyi analiz edilmesi gerekmektedir. Müfredat geliştirme, öğrenci değerlendirmesi, öğretmen gelişimi, teknoloji destekli öğretme ve öğrenme ile temel yeterlik gelişimi (yani okuma, matematiksel ve bilimsel okuryazarlık) gibi alanlar dünya çapındaki eğitim reformlarında ortak öncelikler haline gelmiştir. Fin başarısı, eğitim sistemi içindeki çeşitlilik, güven ve

saygı kültürünün oluşturduğu sistematik gelişimin bir sonucudur (Sahlberg, 2010; 2011). Öğretmenlerin ve öğrencilerin yeni fikirleri ve yaklaşımlarını teşvik etmek, okulu öğretmek ve öğrenmek için yaratıcı ve ilham verici bir yer haline getirmek Finlandiya'nın öğretme ve öğrenme yaklaşımının tipik bir özelliğidir. Dahası, okullarda pedagojik mirasa bağlı kalınarak yenileşme ve geliştirme amaçlanır. Fin eğitiminde bu değişim yolu ilginçtir. Finlandiya, 1990'larda derin bir mali ve ekonomik krizinden sonra sistem genelinde sürdürülebilir eğitim gelişimi meydana geldi. Finlandiya'yı diğer birçok ülkeden ayıran şey, bu kanıtlanmış yüksek eğitim performansının eğitimde öğrenme ve sistem çapında eşitlik temeline dayanıyor olmasındandır (Sahlberg, 2011).

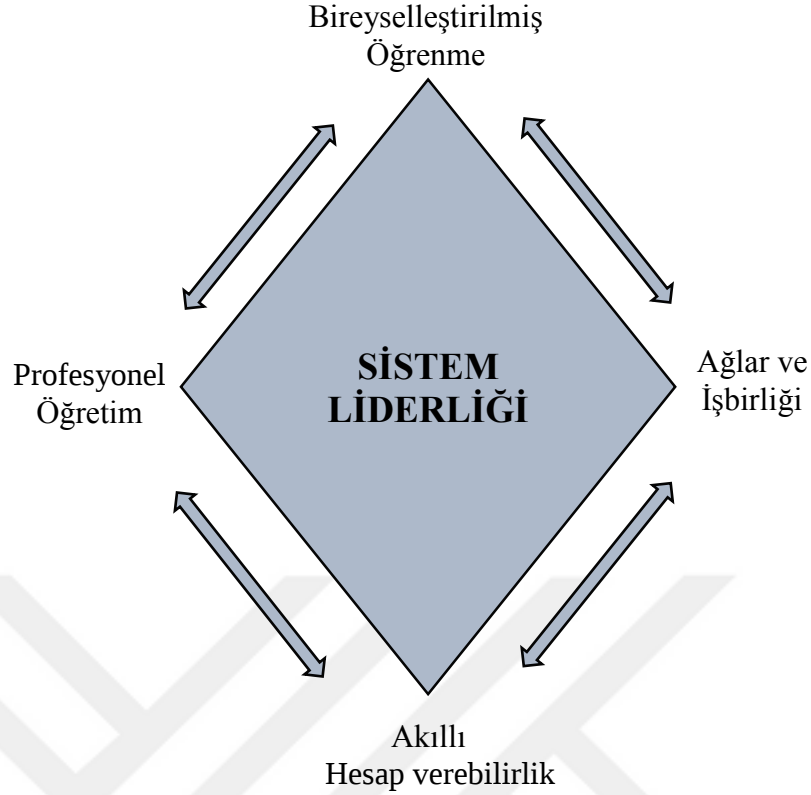
Sahlberg (2011), Fin Yolu'nun, Hargreaves ve Shirley'in (2009) *Dördüncü Değişim Yolu'na* benzediğini belirtmiştir. Hargreaves ve Shirley (2009), *Dördüncü Değişim Yolu'*nu şöyle tanımlamışlardır:

“Dördüncü Yol, bir ilham ve yenilik, sorumluluk ve sürdürülebilirlik yoludur. Dördüncü Yol reformları daha kapsamlı, güvenli ve insanlığın hâkim olduğu bir dünyada, ilham verici sosyal ve eğitimsel refah, fırsat ve yaratıcılık vizyonu etrafında bir araya getirir” (s.71).

Dördüncü Yol, müreffeh ve rekabetçi bilgi toplumları inşa etmenin, adaletsizliği ve eşitsizliği ortadan kaldırmanın, profesyonelliği tesis etmenin ve daha fazla uyum ve katılım sağlamak için uygun bir yoldur. Dördüncü Yol, öğretmenleri hükümetin sıkı denetiminden kurtarır. Dar bir şekilde tanımlanmış hedefler üzerinde, kesin kontrol sağlamanın bir yolu değildir. Daha ziyade, aşağıdan inşa edilen, yukarıdan yönlendirilen ve yandan destek ve baskı sağlayan demokratik ve profesyonel bir geliştirme yoludur. Öğretme ve öğrenmeye kendini adanmış nitelikli öğretmenler aracılığıyla sorumlu ve profesyonel topluluklar oluşturur. Burada öğretmenler ağlar aracılığıyla, kanıtlardan ve birbirlerinden sürekli öğrenerek gelişirler (Hargreaves ve Shirley, 2009). Bu bağlamda yerel bağlam ve kültüre duyarsız, herhangi bir eğitim bağlamına dışardan getirilip uygulanabilecek “kutuda reform” yoktur. Ne yukarıdan aşağıya ne de aşağıdan yukarıya olan reformlar tek başına işe yaramaz. Bu reform yaklaşımlarının dengede olmaları gerekir. Herhangi bir zamanda ikisi arasındaki denge elbette bağlama bağlı olacaktır. İhtiyaç duyulan şey, sistem reformunun zaman içinde nasıl yönetileceğine dair daha ayrıntılı bilgidir (Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014). Sistem reformunun nasıl yönetilmesi gerektiğini Harris (2012) şöyle sıralamıştır:

- Açık bir ahlaki amaca sahip tutarlı ve açık hedefler oluşturun.
- Neyin önemli olduğu ve yapılması gerekenler hakkında net, sürekli ve durmaksızın iletişim kurun.
- Direnç ne olursa olsun sistem için doğru kişileri seçin.
- Birden fazla müdahaleden ve uygulamalardan kaçının.
- Uygulama planının bir eylem teorisi tarafından doğrulandığından ve politika oluşturmada etkisinin olacağından emin olun.
- Sistemde gereksiz dikkat dağıtıcı unsurlar oluşturmaktan kaçının ve bunlar meydana gelirse, temel önceliklere yeniden odaklanmak için sistemi hızla yeniden ayarlayın.
- İlerlemenin rutin olarak izlenebilmesi ve sorunların mümkün olan en kısa sürede çözülebilmesi için sistemdeki tüm seviyelerde geri bildirim döngüleri oluşturun.
- Sistemin kendi kendini düzenlemesini sağlamak ve izlemek için dâhili hesap verebilirlik süreçlerine ve önlemlerine odaklanın.
- Değişim ve geliştirme sağlamak için her düzeyde profesyonel beceriler ve yeterlilik oluşturun.

Dördüncü bölümde sistem liderliğinde açıklandığı gibi "reçete" den "profesyonelliğe" geçişin basit olmadığını tekrarlamak önemlidir. Birinden diğerine geçmek için, yalnızca standartları yükseltmeye devam etmekle kalmayıp aynı zamanda sistem içinde kapasite oluşturmaya yönelik stratejilerde gereklidir. Bu kilit noktadır. Standartları yükseltmek için aynı zamanda sosyal, entelektüel ve örgütsel sermaye geliştirilmelidir. Hem daha yüksek standartlar hem de gelişmiş profesyonel kapasite sağlayacak dört temel itici güç vardır. Bunlar bireyselleştirilmiş öğrenim, profesyonelleştirilmiş öğretim, ağlar ve işbirliği ve akıllı hesap verebilirliktir. Aşağıda reform elması'ndaki (bkz. Şekil 3) dört eğilim, sistem liderliğinin uygulanması yoluyla bir araya gelir ve bağlama göre biçimlenir (Hopkins, 2010).



Şekil 3. Sistem Reformunun Temelini Oluşturan Dört Temel İtici Güç

(Kaynak: Hopkins, 2010: 748)

Bireyselleştirilmiş öğrenme: Bu her çocuğun potansiyelini ortaya çıkarmak için öğretimi bireysel ihtiyaçlara, ilgiye ve yeteneğe göre uyarlamaktır. Öğrenci işin merkezindedir. Uzun yıllardır bu vardır ama yeni olan, en iyi uygulamaları evrensel hale getirme çabasıdır. **Profesyonelleştirilmiş öğretim:** Öğretim kalitesinin öğrenci öğrenmesini etkileyen en önemli faktör olduğu söylenebilir. Profesyonelleştirilmiş öğretim ifadesi, öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını değerlendirmek için verileri kullanan ve öğrenmeyi tüm öğrenciler için kişiselleştirmek üzere pedagojik stratejiler repertuarını sürekli olarak genişleten öğretmenlere aittir. **Akıllı hesap verebilirlik:** Dış hesap verebilirlik biçimlerinin dayanıklılığı nedeniyle, genellikle iç hesap verebilirlik biçimlerine yapılan vurguyu artırarak telafi etmek gerekir. Dış ve iç hesap verebilirlik arasındaki denge daha eşit hale geldiğinde, daha "akıllı" hale gelir. **Ağ oluşturma ve işbirliği:** Bu, okul ağlarının yeniliği teşvik edip yayabileceği ve toplum desteği sağlamak için işbirliği yapabileceği çeşitli yollarla ilgilidir. Bu temel itici güçler sistematik

geliştirme için temel bir strateji sağlasa da onları belirli ve bireysel okul bağamlarına uyarlayan sistem liderliğidir. Yalnızca öğrencilerin öğrenimine zenginlik ve mükemmellik katmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitim dönüşümünün aracıları olarak hareket eden ve kendi okullarının ötesine geçen sistem liderleridir (Hopkins, 2010). Fullan (2010), sistem liderliği rollerini ahlaki amaç ve beklentiler, sürdürülebilirlik, akıllı hesap verebilirlik, toplu kapasite geliştirme ve bireysel kapasite artırma olarak tanımlamıştır. Yazara göre akıllı hesap verebilirlik yapısının özellikleri şunlardır:

- Cezadan çok desteğe dayanır.
- Kapasite geliştirmeye önem verir, böylece insanlar hedeflere ulaşabilir.
- "İç hesap verebilirlik" adı verilen kolektif (akran) sorumluluğa odaklanır.
- Başlangıçta yargılayıcı olmayan bir şekilde müdahale eder.
- Uygulama ve sonuçlar hakkında şeffaf verileri kullanır.
- Gerektiğinde süreç boyunca daha kararlı bir şekilde müdahale eder.

Kapasite geliştirme, profesyonellerin karşılıklı destek, karşılıklı hesap verebilirlik ve karşılıklı girişimleri yoluyla uygulamayı geliştirmek için birlikte çalıştıkları kolektif sorumluluk gerektirmektedir. Başarılı bir sistem çapında geliştirme, profesyonel becerileri geliştirmek için büyük ve sürekli bir çaba gerektirir. Bu hem destek hem de mücadele ile elde edilebilir. Okul geliştirmenin bir önceki döneminde (dördüncü gelişim dönemi içinde) açıklanan Galler'deki profesyonel öğrenme toplulukları modeli, ağ oluşturmayı ve işbirliğini destekleyen ve önemli değişim ve gelişmeyi güvence altına alan bir modeldir (Harris, 2011; Harris ve Jones, 2010, 2013). Okullar arasında işbirliği yoluyla kurulan federasyonların öğrenci sonuçları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu; özellikle, başarısı yüksek bir okulun daha zayıf bir okulla birlikte onu geliştirmek için çalıştığı zaman okul gelişiminin iyi sonuçlanabileceğini yapılan çalışmalarda görülmüştür (Chapman, 2008; Chapman ve Mujis, 2014; West, 2010).

Okul özelinde veya okullar arasında öğretmenler arası işbirliği ve bilgi paylaşımını ve profesyonel gelişimlerini destekleyen bir etken de okullardaki veri ekiplerinin varlığıdır. Bu ekipler tarafından okul özelinde verilerin elde edilmesi ve değerlendirmesi yapılmaktadır. Okullarda verilen kararlara rehberlik edilmesi için elde edilen veriler, okul personeli tarafından kullanılıyorsa (örneğin, okul gelişimi veya

öğretim amaçlarıyla ilgili olarak) bu kısaca veriye dayalı karar verme veya veri kullanımı olarak tanımlanır. Veri ekipleri okuldaki etkili profesyonel gelişimin sağlanması açısından önemlidir (Schildkamp, vd., 2016). Çünkü okulların karşılaştığı birçok sorunun önceden belli olan çözümleri yoktur. Bununla birlikte, bir konu veya sorun üzerinde hızlı hareket etmek etkili olabilirken, veriler olmadan hareket etmek genellikle etkili değildir. Bu nedenle geliştirme önlemleri almadan önce bir sorunun nedenlerini belirlemek için verileri kullanmak önemlidir (Schildkamp, 2019). Veri ekipleri, nihai hedefi okul geliştirme olan bir mesleki gelişim biçimidir (Schildkamp, vd., 2016). Poortman ve Schildkamp (2016), okul gelişiminin üç önemli ayağı için veri kullanımının gerekli olduğunu tespit etmişlerdir. Bunlar, müfredatın iyileştirilmesi, değerlendirme ve öğretimidir.

Sistem düzeyinde gelişimin farklı aşamalarındaki okulların sadece gelişim kapasitelerini arttırmak için değil, aynı zamanda öğrencilerin daha etkili bir eğitim almalarını sağlamak için farklı stratejiler gerektirmektedir. Okul geliştirme stratejilerinin, söz konusu okulun büyüme durumu ya da kültürüne uyması gerekir. Bir büyüme durumundaki performansı geliştirmek için etkili olan stratejiler, diğerinde etkili olmayabilir (Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014). Farklı düzeylerde okul performansı için farklı okul geliştirme stratejilerine ilişkin daha önce yapılmış çalışmalar da vardır. Farklı performans gösteren okullara yönelik oluşturulan bu stratejiler her türden okulun etkinliklerini geliştirmek için kullanabileceği taslak bir listedir. Yine bunlar arasında sıralama çok önemli değildir ama bazı gelişim girişimlerine göre okul bağlamı ve koşulları göz önüne alındığında diğerlerinden daha önemli olabilir. *'Başarısız veya etkisiz okul'*, *'düşük başarılı okul'* ve *'iyi veya etkili okul'* olarak adlandırılan farklı gelişim düzeylerindeki okul türlerine ilişkin gelişim stratejileri aşağıda açıklanmıştır (Hopkins, vd., 1997).

Başarısız veya etkisiz okul: Tanımı gereği bu okullar kendilerini geliştiremezler. Yüksek düzeyde dış kaynaklı desteğe ihtiyaç duyan ve “sıkışmış” olarak tanımlanan okullardır. Bu okullarda, temel kurumsal sorunlara doğrudan odaklanan bir dizi ön müdahale ve değişiklik yapılması gerekmektedir (Hopkins, vd., 1997; Reynolds, 2007). Bunlar;

- *Liderin değişimi:* Başarısız okulların müdürlerinin okulu yeniden diriltme kapasitesine sahip olmadıkları ve bu nedenle potansiyel olarak sorunun bir parçası

oldukları düşünülür. Etkisiz okulda zayıf yönetim olması söz konusudur. Bu da genel liderlik tarzının bu bağlamda değiştirilmesi gerektiği anlamına gelir. Yeni hedeflere ulaşmak için yeni modeller kullanarak farklı personel için liderlik fırsatlarının yaratılması gerekecektir.

- *Erken ve yoğun bir dış destek:* Başarısız bir durumdaki okulların izole edilmesi ve kültürel bir durağanlık durumunda olması muhtemeldir. Okul geliştirme stratejileri ve çalışma modelleri hakkında bilgi sağlamak için dışarıdan desteğe ihtiyaç duyacaklardır.
- *Okul personeli ve öğrencilerden öğrenci başarısı ile ilgili verileri toplamak:* Geliştirme stratejilerinin etkili olması için öncelikle süreçle ilgili veri toplama önemli bir adımdır. Etkisiz okullarda neden başarısız olduklarını öğrenmek için veri toplaması gerekecektir. Verilerin, bireysel, sınıf, bölüm ve tüm okul düzeyinde toplanması gerekir.
- *Kısa vadede nispeten değiştirilmesi kolay olanlara odaklanma:* Okul ortamındaki, değişiklikler kısa vadeli değişiklikler olacaktır. Düşük bir moral döneminden sonra, bu tür gözle görülür değişiklikler okulda işlerin farklı olacağını gösterecektir. Bu değişiklikler, yeni liderin ifade ettiği temel değerleri yansıtmalıdır.
- *Davranış yönetimine değil, öğrenme davranışını yönetmeye odaklanma:* Bu, öğrencilerin en etkili şekilde öğrenebilecekleri koşulları oluşturmak anlamına gelir. Öğrenme davranışını yönetme stratejileri, kaçınılmaz olarak okul genelinde ceza ve disiplin yerine övgü ve olumlu pekiştirmeye odaklanır.
- *Öğretmenlerin öğretme/öğrenme stillerinde yeteneklerini geliştirmesi için yoğun çalışma:* Etkisiz okuldaki personel gelişiminin hem bağlama özgü hem de kültüre özgü olması gerekir. Okulda amaç etkili öğretme ve öğrenme olmalıdır. Bu nedenle, hem öğretmenler hem de öğrencilere imkânlar verilmelidir. İlk olarak, oturma düzeni, sınıftaki ve derslerdeki uygulamalar veya kaynakların aktif kullanımı gibi personel gelişimine odaklanma oldukça basit olabilir. Geçmişte okul gelişimine zararlı olabilecek eski grupların yerini almak için yeni birlikteliklerin kurulması önemlidir.

- *Liderlik, işbirliği ve planlamada yeni fırsatlar yaratmak için yeniden yapılanma:* Etkili olmayan okulda, herhangi bir yeniden yapılanma sınıf düzeyinde olmalıdır. İşbirliği ve planlama, öğrenci başarısını artırmak ve tüm personelin potansiyelini geliştirmekle ilgili olmalıdır. İşbirliği ve fikirlerin paylaşımı için zaman ayrılmalıdır. Sonuç olarak başarısız bir okulda müfredat ve okul gelişimini planlamak için personelin birbirine zaman ayırmasından daha önemli bir şey yoktur.
- *Korkuyu gidermek ve büyümeye imkân vermek için denetim baskısının azaltılması:* Başarısız okullar, yakın denetim korkusu ile sözün gelişi felç olabilirler. Okul geliştirme araştırmasının gösterdiği gibi zaman alan uzun vadeli gelişim için gerekli riskleri almaya cesaret edemezler. Bir okul gelişim planı ve bir teftiş eylem planının olması gerekir. Böylece herkes yapıların ve süreçlerin gelişim için yerinde olduğundan emin olur ve sonrasında kısa sürede teftiş baskısının azaltılması gerekir.

Başarısı düşük olan okullar: ‘Herkes için Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi (IQEA)’ projesinde görüldüğü gibi, başarısı düşük olan okulların gelişim önceliklerine ve belirli öğretme/öğrenme konularına önem vermeleri ve bunun için okul içinde kapasite geliştirmeleri gerektiği anlaşılmıştır. Bu stratejileri gerçekleştirmek için belirli bir düzeyde uygulanan dış destek gerekir. Bu okulların kendilerini geliştirmeleri teorik olarak mümkündür. Bu okul türü için gelişim stratejileri ise şunlardır (Hopkins, vd., 1997; Reynolds, 2007):

- *Liderlik stratejilerindeki değişim:* Bu kavram liderlik tarzlarındaki değişimi ifade eder. Liderlik uygulamalarını çeşitlendirmek için bazı yeni düzenlemeler gerekli olacaktır. Bu tür değişiklikler, yönetim sürecinin daha dinamik hale gelmesini sağlayacaktır.
- *Çevrenin iyileştirilmesi:* Okul ortamındaki değişikliklerin öğretim ve öğrenme süreçleri üzerinde önemli bir etkisi olabilir. Örneğin, çalışma alanlarının oluşturulması, sosyal alanın iyileştirilmesi, öğrencilere okulun kendilerine değer verdiğini ve okula değer vermeleri gerektiğini gösterir. Öğrenmenin değerinin artması personel moralinin yükselmesine katkıda bulunacak ve öğrenci başarısını etkileyecektir.

- *Ders ünitesi sürelerinin uzatılması:* Öğretmenlerin becerilerini desteklemek için bazı müfredat yapılandırmaları gerekli olacaktır. Öğretme/öğrenme stillerinin daha geniş bir birikime sahip olması ve öğrenme davranışlarının geliştirilmesi için zaman gerekecektir. Zaman ne kadar uzun olursa, personelin birlikte planlama ve farklı öğretim yaklaşımları uygulama süresi o kadar fazla olacaktır. Beceri geliştirme sürecinde ve uygulamasında öğretmenleri desteklemek için farklı ders süreleri gerekebilir.
- *Standartlar geliştirilmesi:* Bu strateji, tüm paydaşların dikkatini öğrenci başarısına vermesini sağlamaktadır.
- *Öğrenciler arasında seviye gruplarının oluşturulması:* Eğer başarı önemliyse, tüm seviyelerde başarılı olmak hedeflenmelidir. Öğrencilere mentorluk yapmak, potansiyel yetersizliği dengelemek için etkili bir stratejidir. Tüm personel bu türden davranışları yapmalıdır.
- *Öğrencilerle istekleri hakkında konuşun:* Başarı bir şey ifade etmelidir ve bu nedenle öğrencilerin her türlü başarısını ödüllendirmenin belli bir düzen içinde yapılması önemlidir. Bu düzenleme okulu yeniden yapılandırma programına dâhil edilmelidir.
- *Okula yeni başlayan öğretmenlerin enerjisini ve iyimserliğini kullanmak:* Başarısı düşük okullarda hayal kırıklığına uğramış öğretmenler olabilir. Çalışanların genel olarak morali düşük olabilir. Yakın zamanda okulda göreve başlayan bir öğretmen, diğer öğretmenlere yeniden enerji vermek için kullanılabilir. Bu nedenle, liderlerin tüm personeli yeniden ateşlemek için okula yeni gelen öğretmenlere odaklanması önemlidir.
- *Değerler hakkında sürekli bir diyalog oluşturmak:* Hem mesleğin hem de okulun değer ve inançlarının üzerinde konuşulması gerekmektedir. Okulda yapılan hemen hemen her şeyin değer boyutu konusunda tüm personelin açık olması desteklenmelidir.

İyi ya da etkili okullar: Bu alanda en çok dikkat çeken, düşük performans gösteren okulların geliştirilmesi olmuştur. Etkili olan okulların mevcut durumu korumaları gerekmektedir. Sonuç olarak bu okul türünde, okulun öğrenci performansını

artırmaya devam eden ve bu düzeyde bir okul olarak kalmasını sağlayan özel stratejilere ihtiyaç vardır (Hopkins, vd., 1997; Reynolds, 2007). Bu stratejiler şunlardır:

- *Değerlerin ifade edilmesi ve bunların yaygınlaştırılması:* Okulun değerlerini ifade etmek ve her fırsatta onları pekiştirmek okul liderinin görevidir. Bu değerlerin kurum içine yerleştirilmesi ve paylaşılması gerekir. Sonuç olarak, okulların eğitim değerlerinin kendi okul bağlamları içinde yorumlanması ve dile getirilmesi konusunda net olması gerekir.
- *Beklentileri artırın ve bir başarı isteği yaratın:* Etkili okullar, sürekli olarak potansiyel öğrenci başarısına ilişkin beklentileri karşılamak için sürekli çaba göstermelidir. Bu, okulların başarı tanımlarında açık, etkili ve üretken olmaları gerektiği anlamına gelir. Daha sonra iletişim kurmalı ve çoğu yaptırım ihtiyacını ortadan kaldıracak bir ödül sistemi geliştirmelidirler. Böyle bir süreç personelin coşkusunu ateşleyecek ve öğrenciler arasında motivasyon yaratacaktır.
- *Öğrencileri öğrenmeye ilgilerini artırmak için onlarla sözleşme yapılması:* Sistemler, yapılar, süreçler, değerler ve mesleki beceriler sınıf yönetimi gibi her bir yapı ne kadar gelişirse gelişsin, başarılı olmak yine de öğrencilerin kendi elinde olan bir durumdur. Öğrencilerin öğrenme sürecine dâhil olduklarını ve güçlendiklerini hissetmeleri önemlidir. Örneğin, öğretme ve öğrenme süreçlerinin bir değerlendirmesini sunarak katkıda bulunabilirler. Sınıf ortamında öğrenimlerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda görüşleri alınarak kendi gelişim sürecine katkıda bulunurlar.
- *Sınıf düzeyinde işbirlikçi planlama oluşturmak için yeniden yapılandırma:* Öğretmenlerin daha fazla işbirliği yapabilmeleri için zaman çizelgeleri yeniden yapılandırılabilir.
- *Liderlik becerileri, takım oluşturma ve öğretme/öğrenme modellerinin geliştirilmesine odaklanan uzun vadeli dış destek almak:* Dış kaynaklı bir değerlendirme ve desteğin olmaması bir okula zarar verebilir. Öğrenen bir okul, başka yerlerde en iyi uygulamaları arayacak ve deneyimini geliştirmek için dış kaynaklı desteği kullanacaktır. Uzmanlık bilgisi öğretmenlere öğretim uygulamalarında yeni yöntemler sağlayabilir. Öğretmenler, hem sınıf içinde hem

de fonksiyonel ekiplerde diğerleriyle birlikte çalışarak bu yeni süreçlerde başarılı olabilirler.

- *Öğrenme ve başarı ile ilgili ortak bir dil oluşturulması:* Bu görüldüğünden daha önemlidir. Çünkü öğretmenler arasında öğrenci başarısı ve öğrenme ile ilgili ortak bir görüş olmayabilir. Her ne kadar birçok etkili okulda öğrenme hakkında böyle ortak bir dil olsa da bunun için öğretmenlerin daha fazla gelişimine ihtiyaç vardır.
- *Öğretmenlere denemeleri için fırsat verin:* Etkili okulların denemeleri ve risk almayı teşvik etmeleri gerekir. Verimliliği amaçlamak yerine dağınıklığı ve karışıklığı kabul etmelidirler. Hedeflerini yüksek belirlemelidir. Başarıları onurlandırmalı, başarısızlıklar hakkında konuşmalıdırlar. Gerçekten de gerçek öğrenme başarılarından ziyade başarısızlıkları anlamada yatar.
- *Değişimi desteklemek için başarılı uygulamaların paylaşılması ve ödüllendirilmesi:* Gelişimin hangi aşamada olursa olsun, tüm okullar her başarıyla gurur duymalıdır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin günlük mesleki ve sosyal etkileşimleri başarıya odaklanmalıdır. Okulda öğretmenler ve öğrenciler için ödül uygulama yönergesi düzenlenmelidir.

Sonuç olarak bu stratejileri genel olarak değerlendirmek gerekirse, birincisi, bu stratejiler homojen değil, bütünseldir. İkincisi, bu stratejilerin çeşitli amaçları vardır. Bunlar aynı zamanda okulun yapısına, öğrencilerin başarısına ve okulun kültürüne de bağlıdır. Üçüncüsü, bu stratejiler her bir okulun bağlam özgüllüğüne uyacak şekilde değiştirilebilir (Hopkins, vd., 1997). Hopkins (1996), bu anlatılan okul tiplerine göre, okulların gelişimsel yapısına özgü olan gelişim stratejilerini ise şöyle tanımlamıştır (Akt. Hopkins, 2001). Bunlar:

Tip I stratejileri, başarısız okulların orta derecede etkili olmasına yardımcı olan stratejilerdir. Bu okullarda dışardan yüksek düzeyde bir destek olması gerekir. Bu stratejiler, güven ve yetkinliği geliştirmek için sınırlı sayıda temel müfredat ve örgütsel konuya odaklanmaktadır.

Tip II stratejileri, orta derecede etkili okulların daha etkili olmasına yardımcı olan stratejilerdir. Bu okullar gelişimsel önceliklerine önem vermeli ve belirli öğretme ve öğrenme konularına odaklanmalıdır. Bu stratejilerde de genellikle belirli bir düzeyde dış destek vardır. Ayrıca Tip IIa ve Tip IIb stratejileri olarak arasında ayrım yapmak da

yararlı olabilir. Tip Ila stratejilerinde, dış kaynaklı bilgi ve destekle öğretim ve öğrenmedeki yeniliklere odaklanır. Tip I Ib stratejilerinde dış kaynaklı desteğe daha az ihtiyaç vardır. Bu tip stratejilerin daha çok okulun kendi içinden olması önemlidir.

Tip III stratejileri, etkili okulların mevcut durumda kalmasına yardımcı olan stratejilerdir. Bu durumlarda, okul kendi destek ağlarını araştırdığı ve oluşturduğu için, çoğu zaman bir dış destek gerekli değildir. Yeni fikirler ve uygulamalar, işbirliği veya eşleştirme türü düzenlemeler bu gibi durumlarda yaygın görünmektedir.

Okullar arasındaki farklılıklarına göre belirlenen stratejiler ve müdahaleler sistemler için de geçerlidir (Hopkins, vd., 2014). Okulları olduğu kadar sistemleri de dönüştürmek gerçekten gereklidir, çünkü bu uygulamalar okul gelişiminin kritik değeridir. Okul reformunun amacı da budur. Bu kaçınılmaz olarak sistem liderlerinin üzerinde durmaları gereken bir durumdur ancak sistem çapında bir değişim stratejisine bağlanması gerekir. Sistem dönüşümünün yalnızca belirli koşullar mevcut olduğunda geçerli olduğunun farkına varmak önemlidir. Bunun iki önemli yönü vardır (Hopkins, 2010). Bunlar:

- **Birincisi**, gelişimin her aşamasında okullar için müdahale ve desteğin belirlenmesi;
- **İkincisi**, sistem içindeki çeşitlilikten yararlanmak için her aşamadaki okulların birbirleriyle işbirliği yapmaları.

Okulların başarı düzeylerine göre sınıflandırılması, Hopkins (2010) tarafından İngiltere bağlamında gerçekleştirilen ‘her okul harika bir okul’ çalışmasındaki segmentasyon kavramı ile açıklanmıştır. Araştırmacı, okulların gelişim dinamiklerinin daha iyi anlaşılması için İngiltere'deki ortaokulların (toplam 3,313) etkililiğini (öğrenci başarısı) incelemiş ve bu okulları altı kategoriye ayırmıştır. Bu kategorideki okullar aşağıda açıklanmıştır.

- **Önde gelen okullar (muhtemelen ortaokulların % 10'u).** Bunlar diğer okullara liderlik etme kapasitesine sahip en yüksek performanslı okullardır. Bu okulların daha fazla gelişmesi ve sisteme katkıda bulunması iki yolla olabilir: Birincisi, en iyi uygulamalar ağlar aracılığıyla yaygınlaştırılabilir. İkincisi yerelde daha düşük

performans gösteren okullarla resmi ve sistematik bir şekilde kurulan işbirliği sayesinde onların da performansını artırarak olabilir.

- **Başarılı, kendi kendini geliştiren okullar (muhtemelen ortaokulların % 20'si).** Bunlar, sürekli olarak ortalamanın üzerinde olan okullardır. Eğer sistemde yaygınlaştırılırlarsa sisteme en büyük katkıyı bu okullar verebilir. Aynı zamanda diğer okullara rehberlik etmeleri ve önde gelen öğretmenlerini kullanarak yerel ağlardaki en iyi uygulamaları sisteme aktararak sistemin gelişimine katkı sunarlar.
- **Başarılı okullar, ancak önemli ölçüde düşük performans gösterdikleri alanları olan okullar (ortaokulların muhtemelen % 20'si).** Bu okullar, belirlenen ölçütlere göre başarılı olsalar da kabul edilemez sayıda düşük performans gösteren öğretmenleri veya üzeri örtülen başarısızlıkları vardır. Bu okullar bir yandan diğer okullara güçlü alanlarıyla katkıda bulunurken, zayıf alanlarının ise dış destek sayesinde geliştirilmesiyle sisteme katkıda bulunurlar.
- **Düşük performans gösteren okullar (ortaokulların muhtemelen % 25'i).** Bu okullar yeterli veya iyi sonuçlarına sahip olabilen, ancak öğrencilerinin ilerlemesini sağlayamayan ortaokullar olarak tanımlanır. Daha fazla gelişebilmeleri için 'okul geliştirme ortağı' ile birlikte hareket etmeleri gereklidir. Bu okullara yerel yönetim tarafından belirlenen bir tip uygulama veya okullardan örnek alarak bir geliştirme süreci danışmanlığı yapılmalıdır.
- **Düşük başarılı okullar (muhtemelen ortaokulların % 20'si).** Sisteme düşük katkı sağlayabilen grupta yer alan ancak geliştirme kapasitesine sahip okullar olarak tanımlanır. Gelişim göstermeleri için bu okullara bazı yerel düzenlemeler yoluyla sürekli destek verilmelidir. Danışmanlık desteği ve bir geliştirme hibesinin uygulanması gerekmektedir.
- **Başarısız olan okullar (muhtemelen ortaokulların % 5'i).** Hedef seviyelerin çok altında ve geliştirme kapasitesi az olan okullar olarak tanımlanmıştır. Bu okullara sert bir yerel müdahale veya yoğun destek programı uygulanmalıdır.

Kategori sayısı farklı bağlamlara göre değişiklik gösterebilir. Önemli olan nokta, her okulun farklı özelliklerinin olması ve her okul için farklı destek stratejilerinin kullanılmasıdır. Burada iki nokta önemlidir (Hopkins, 2010):

- Birincisi, **tek beden herkese uymaz.**
- İkinci olarak, bu **farklı müdahale ve destek biçimleri**, bazı dış kuruluşlar tarafından sunulmak yerine, okulların kendileri tarafından sağlanmalıdır. Sistem dönüşümüne yönelik bu yaklaşım temelde okuldan okula olan desteğe dayanmaktadır.

Burada esas nokta, farklı gelişim aşamalarında farklı stratejiler gerektirdiğidir. Sistem içindeki geniş ölçüde farklılaşma veya bölümlenmeye saygı duyan evrimsel bir süreçtir (Hopkins, 2010). Farklı gelişim aşamalarındaki okulların sadece gelişim kapasitelerini artırmak için değil, aynı zamanda öğrencilerinin daha etkili bir eğitim almaları için de farklı stratejilere ihtiyaç duyduğu açıktır. Geleneksel olarak pek çok dış desteği karakterize eden ve belirli büyüme durumlarına göre geliştirme stratejileri sağlamada "herkese uyan tek beden" yaklaşımının ötesine geçilmesi gerekmektedir. Burada önemli olan nokta, bu stratejilerin yalnızca belirli bir büyüme durumundaki okullar için özelleştirilmesi değil, aynı zamanda harici bir kurumdan ziyade başka okullar tarafından sağlanmasıdır. Bu sistem içinde olan karşılıklı destektir (Higham, vd., 2009).

Sistem reformunun hangi yönlerinin evrensel, hangilerinin bağlama özgü olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik Mourshed ve diğerleri (2010) tarafından oluşturulan raporda, ulusal ve uluslararası değerlendirme sınavlarında (PISA, TIMSS) önemli başarı elde eden yirmi ülkenin eğitim sistemleri incelenmiştir. Bu raporun amacı, her okul sisteminde hangi müdahalelerin ne zaman gerçekleştiğini, birbirleriyle ve sistemin daha geniş bağlamıyla nasıl etkileşime girdiğini tam olarak ortaya çıkarmaktır. İncelenen eğitim sistemlerini belirlemek için iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. İlk olarak, öğrenci çıktılarında 1980'den itibaren uluslararası ve ulusal değerlendirmelerde önemli, kalıcı ve yüksek kazanımlar elde eden sistemler belirlenmiştir. Hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülke bağlamlarının temsil edilmesini sağlamak için bu sistemler iki kategoriye ayrılmıştır. İlk grupta, "sürdürülebilir olanlar" olarak tanımlanan birden çok veri noktasını ve konusunu kapsayan öğrenci performansında beş yıl veya daha uzun süre tutarlı artışlar sağlamış olan Singapur, Ontario ve Polonya gibi sistemler yer almıştır. İkinci grup, "umut verici olanlar", olarak adlandırılan gelişmekte olan ülkelerdeki veri destekli reform çabalarına yakın zamanda başlamış, hâlihazırda iki ila üç yıl içinde önemli gelişmeler göstermiş sistemlerdir. Raporun ortaya çıkardığı şey, farklı bağlamlara rağmen, tüm gelişen okul sistemlerinin benzer bir dizi müdahaleyi benimsedikleri görülmüştür.

Raporda, bir okul sisteminin herhangi bir başlangıç noktasından başlayarak gelişebileceği açıklanmıştır. Sistem liderlerinin bir geliştirme yolculuğu tasarlarlarken ve bunu uygularken üç önemli unsuru dikkate almaları gerektiği vurgulanmıştır. İlk olarak, sistemin şu anda öğrenci sonuçları açısından nerede olduğunun belirlenmesi gerekir. İkincisi, öğrenci sonuçlarında istenen iyileştirmeleri yapmak için gerekli olan müdahale kümesidir. Üçüncüsü, ulusun tarihini, kültürünü, politikasını ve yapısını dikkate alarak sistemin müdahale kümesinin mevcut bağlama uyarlanmasıdır. Bu raporda okul sistemi geliştirme yolculuklarının karmaşık ortamına ilişkin bu üç temel öğeye (performans aşaması, müdahale kümesi ve bağlamsallaştırma) ek olarak ateşleme ve sürdürme adı verilen iki öğe daha eklenmiştir. Ateşleme, bir sistemi reform yolculuğuna çıkmaya teşvik etmek için gerekli koşulları tanımlarken, sürdürme ise sistemi geliştirmek için süreçleri nasıl yerine koyduğuyla ilgilidir (Mourshed, vd., 2010).

Okul sistemlerini geliştirmede gerçekleştirilen iki farklı **müdahale** türü belirlenmiştir. Buna göre ilk müdahale grubu, belirli bir performans aşamasına uygun olanlardır; ikinci müdahale grubu tüm aşamalarda eşit olarak uygulanır, ancak her aşamada farklı şekilde olmalıdır. Bu müdahaleler aşamadan aşamaya değişir. Burada sistemler dört kategoriye ayrılmıştır (Mourshed, vd., 2010):

- **Zayıftan - yeterliye:** Bu aşamadaki müdahaleler, öğrencilerin okuryazarlık ve matematik becerilerine ulaşmalarına destek olmaya odaklanır. Bu tüm temel öğrenci ihtiyaçlarını karşılamayı ve sistemdeki kalite eşiğinin altında yer alan okulları en aza indirmeyi amaçlar.
- **Yeterliden iyiye:** Bu aşamadaki müdahaleler, sistem temellerini sağlamlaştırmaya odaklanır. Bu kategori, yüksek kaliteli performans verilerinin üretilmesini, öğretmen ve okul hesap verebilirliğinin sağlanmasını ve uygun finansman, organizasyon yapısı ve pedagoji modellerinin oluşturulmasından meydana gelir.
- **İyiden harika olana:** Bu aşamadaki müdahaleler, öğretmenlik ve okul liderliğinin tam teşekküllü bir meslek olarak görülmesini sağlamaya odaklanır. Bu mesleğin açık bir şekilde tanımlanmasını sağlamak için gerekli uygulamaları ve kariyer yollarını uygulamaya çalışır.

- **Harika olandan mükemmele:** Bu aşamadaki müdahalelerde odak, okul temelli ve sistem çapında etkileşim yoluyla akran temelli öğrenmeyi tanıtmanın yanı sıra sistem destekli yeniliği desteklemektir.

Genel olarak daha az yetenekli öğretmenlerin olduğu zayıftan yeterli olana giden yolculukta, öğretme ve öğrenme süreçleri merkezden sıkı bir şekilde kontrol edilir. Buna karşılık daha yetenekli öğretmenlerin yaygın olduğu iyiden harika olana giden sistemlerde, öğretme ve öğrenme süreçleri hakkında daha gevşek yönergeler vardır. Çünkü bu okullardaki yaratıcılık ve yenilik girişimleri performansı yükseltmek için temel itici güç haline gelmiştir. Farklı aşamalar arası müdahaleler, tüm performans aşamalarında eşit sıklıkta gerçekleşen ancak her birinde farklı şekilde ortaya çıkan altı eylemden meydana gelir. Bu altı müdahale, müfredatı ve standartları gözden geçirmek, öğretmenler ve müdürler için uygun bir ödül ve ücret yapısı oluşturmak, öğretmenlerin ve müdürlerin teknik becerilerini desteklemek, öğrencileri değerlendirmek, veri sistemlerini kurmak ve politik uygulamalar yoluyla gelişimin kolaylaştırılmasıdır (Mourshed, vd., 2010). Bu müdahaleler kısaca şöyle açıklanmıştır:

- **Teknik beceri geliştirme:** Göreve yeni başlayan ve mevcut halde çalışan öğretmenler ile müdürler için mesleki gelişimin güçlendirilmesi.
- **Öğrenci değerlendirme:** Öğrencileri çeşitli sınıflar ve konular için bölgesel veya ulusal düzeyde değerlendirmek.
- **Veri sistemleri:** Sistem performansı ile ilgili verileri toplamak, analiz etmek ve verileri sistem desteğinin tahsisini yönlendirmek için bir araç olarak kullanmak.
- **Revize edilmiş müfredat:** Öğrencilerin bilmesi, anlaması ve yapabilmesi gerekenleri tanımlamak ve öğretim içeriğini oluşturmak.
- **Öğretmen ve okul müdürü özlük hakları:** Yüksek performans için bir ödül sistemi oluşturmak.
- **Politika belgeleri ve eğitim yasaları:** Reform programının isteklerini, hedeflerini ve önceliklerini ifade ederek geliştirme yolculuğunu kolaylaştırmak.

Bağlamlaştırma kavramına göre, uzun vadede gelişmeyi sürdüren okul sistemleri, bağlamlarının zorluklarını aşmayı öğrenmişlerdir. Bağlamsallaştırma, sistem liderlerinin

performans yolculuklarında ihtiyaç duydukları müdahaleleri kendi özel bağlamlarına uyarlamak için kullandıkları taktiklerle ilgilidir. Raporda, sistem liderlerinin müdahaleleri bağlamsallaştırmadaki birincil amacının genellikle yapılan müdahaleler için çeşitli paydaşların gerekli desteğini kazanmak olduğu görülmüştür. Raporda bağlamsallaştırma kavramı şöyle açıklanmıştır (Mourshed, vd., 2010):

Bağlamsallaştırma, paydaş gruplarının desteğini kazanmayı amaçlamaktadır. Çeşitli geliştirme sistemlerinin nasıl farklı yaklaşımlar benimsediğini ve uygulamayı bağlamsallaştırma taktiklerini nasıl kullandığını göstermek için, sistemlerdeki mesleki gelişim, öğretim dili ve öğrenci başarı hedefleri gibi üç önemli duruma odaklanılmaktadır (s.61).

Ortak müdahalelerin başarılı bir şekilde uygulanmasına yönelik liderlerin içinde faaliyet gösterdikleri bağlamsal gerçekliklere uyum sağlamak için bir dizi strateji ve taktik kullandıklarını tespit edilmiştir. Bunlar: *Profesyonel geliştirme*: Gelişim gösteren çeşitli okul sistemlerinde mesleki gelişim gereksinimleri açıkça tanımlanmış öğretmenlik kariyer yollarıyla açıklanmıştır. Seçtikleri uygulama yolları önemli ölçüde farklılık göstermektedir. *Öğretim Dili*: Eğitim dili, herhangi bir okul sistemindeki en tartışmalı konulardan biri olabilir çünkü kişisel ve ulusal kimlikle ilgili duyarlılıklardan etkilenmektedir. *Öğrenci başarı hedefleri*: Araştırmadaki tüm okul sistemleri, reformların öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerinde amaçlanan etkiyi yaratıp yaratmadığını değerlendirmek için verileri düzenli olarak kullanmaktadırlar. Bir sistem liderinin öğrenci sonuçlarını yükseltmek için ne yapılacağına karar verirken (müdahaleleri bağlamsallaştırmak) önemlidir. Gelişen sistemlerdeki sistem liderlerinin, yüksek performans elde etmek için müdahaleleri bağlamsallaştırdıkları görülmüştür (Mourshed, vd.,2010).

Ateşleme, noktasında önemli soru şudur: "*gelişime nasıl başlayacağız?*" Bir gelişim yolculuğuna çıkan her sistemin başlangıç noktası, mevcut zorlukların nasıl üstesinden gelineceğine karar vermektir. Gelişen yirmi sistemle ilgili yapılan araştırma, okul sistemi reformunu düzenli olarak "ateşleyen" üç koşul olduğunu ortaya çıkarmıştır (Mourshed, vd., 2010). Bunlar:

- Siyasi ve ekonomik krizler;
- Sistem performansı hakkındaki eleştirel bir rapor;
- Yeni siyasi veya stratejik liderler.

Bir sistemin geliştirme yolculuğunun uzun vadede **sürdürülebilmesi** için geliştirme müdahalelerinin sistem yapısıyla bütünleşmiş olması gerekir. Sistem gelişiminin sürdürülmesi için üç yol belirlenmiştir. Bunlar, *i)* işbirliğine dayalı uygulamalar *ii)* okullar ve merkez arasında bir arabulucu katman ve *iii)* geleceğin liderliğinin tasarlanmasıdır. Geliştirmeyi sürdürmenin bu yönlerinin her biri, sistem pedagojisinin birbiriyle bağlantılı ve ayrılmaz bir parçasıdır. Sistem içindeki biçimleri biraz değişmekle birlikte, aracı katmanın sistem geliştirmeyi sürdürmede oynadığı işlevler oldukça benzerdir. Bu yapının üç görevi vardır (Mourshed, vd., 2010). Bunlar:

- Okullara hedefler doğrultusunda destek vermek;
- Değişime karşı herhangi bir direnci azaltmak için merkez ile okullar arasında iletişim görevi görmek;
- Okullar arasında en iyi uygulamaların paylaşılmasını kolaylaştıracak işbirliğine dayalı ilişkileri geliştirmek.

Sonuç olarak, hem burada sunulan kanıtlar hem de yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular ışığında okul ve sistem reformu için bazı öneriler verilebilir (Hopkins, 2016). Bunlar:

1. Başarılı okullar ve sistemler, öğrencilerin başarısı ve öğrenimiyle ilgili sağlam bir kültür geliştirmişlerdir. Bu yüksek bir bağlılığa dayanan ahlaki amaç olarak ifade edilmiştir. Okullar ve sistemler, öğrenci başarısı ve öğrenimiyle ilgili ahlaki amaca dayalı bir anlatımla yönlendirildiğinde, tüm öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirme olasılığı daha yüksektir.
2. Yoksulluğun öğrenci ve okul performansının mutlak belirleyicisi olduğuna dair yaygın bir efsane vardır. Bu, sosyal adalet açısından önemli bir efsanedir. Okullar ve öğretmenler yüksek kalitede olduğunda yoksulluk artık eğitim başarısının belirleyicisi olmayabilir.
3. Herhangi bir geliştirme stratejisinin ana temasının yapısal değişimden ziyade öğretim niteliğini artırmak olmalıdır. Bu nedenle politikanın odak noktası yapısal değişimden çok öğretimin kalitesi üzerinde olduğunda, öğrenci başarısı artabilir.

4. Sistemin odak noktası 'güçlü öğrenme' olduğunda, öğrenciler hem daha fazlasını elde edecek hem de bilişsel ve sosyal becerilerini geliştireceklerdir.
5. Sistemden toplanan veriler, bir dizi öğrenme hedefine ilişkin öğrenci performansını izlemek, geri bildirimde bulunmak ve geliştirmek için kullanıldığında öğrencilerin ilerlemesi hızlanacaktır.
6. Öğretmenler ve okullar gelişim için çaba gösterdiklerinde öğrencinin öğrenme deneyimi de derinleşir ve sonuçlar gelişebilir.
7. Öğretimsel liderlik uygulamaları bir sistem bağlamında geniş çapta dağıtıldığında, o zaman hem öğretmenler hem de öğrenciler kapasitelerini tam anlamıyla gösterebilirler.
8. Son olarak, yukarıda açıklanan süreçleri yansıtan ve sistemin çeşitli düzeylerini okul ve sınıfa bağlayan, mesleki özerklik ve hesap verebilirliği dengeleyerek kapasite geliştiren ve ağ oluşturma bir sonucu olarak bir yeniliği teşvik eden sistem düzeyinde yapıların oluşturulması gerekir. Sistem bir bütün olarak öğrenci öğrenmesini birinci hedef olarak aldığı anda ahlaki amaca ulaşılabilir.

Hopkins (2011), okul gelişimi için öğrenci başarısındaki artışı sağlamasının altında yatan sistem dönüşümü ile ilgili beş çıkarımda bulunmuştur. Bunlar şöyledir:

- Birincisi, sistem rollerini üstlenmeye istekli ve bu yeteneğe sahip olan 'sistem liderlerinin' kaynaklarının artırılmasına ihtiyaç vardır.
- İkincisi, düşük performans gösteren tüm okulların, federasyon gibi resmi bir toplulukta (lider okul müdürünün genel kontrol ve hesap verebilirliği üstlendiği) veya daha gayri resmi bir ortaklık içinde onlarla birlikte çalışan lider bir okul olmalıdır.
- Üçüncüsü, yerel düzeydeki sürekli geliştirme kapasitesi oluşturmak için okullar daha fazla sorumluluk almalıdır.
- Dördüncüsü, daha fazla sistem sorumluluğu için teşvikler verilmeli ve en çok risk altındaki öğrenciler için finansman sağlanmalıdır.

- Son olarak, sistem için daha yüksek düzeyde bölgesel desteğe izin vermek için ulusal, eyalet ve yerel ajans işlevlerinin ve rollerinin kamulaştırılması gerekmektedir.

Farklı bağlamlarda ve sistem düzeyinde geniş ölçekli yapılan değişimlerden çıkarılan önemli dersleri Jones ve Harris (2020) ise şöyle özetlemiştir:

- Merkezi çözümler istenmeyen ve genellikle olumsuz sonuçlara yol açabilirler;
- Yerel çözümlerin yürürlüğe girmesi yavaş olabilir ve etkileri genellikle sistem genelinde eşit olmayan bir şekilde görülür;
- Herhangi bir reform sürecinin kesin bir uygulama biçimi yoktur;
- Bağlam ve kültür, en iyi reformlara bile direnebilir ve onları zayıflatabilirler;
- Uygulama süreçleri başarı veya başarısızlığın belirleyicisidirler;
- Öğretmen işbirliği sistem genelinde koordine edilmesi ve tutarlı olması koşuluyla olumlu bir itici güçtür;
- Aynı 'çözüm' yolu başka bir bağlamda farklı uygulanabilir;
- Her düzeyde liderlik hayati önem taşır. Kolektif kapasite oluşturmak, ölçeği ne olursa olsun herhangi bir reform sürecinin başarılı bir şekilde uygulanması için önemli bir bileşendir.

2.3. Okul Geliştirmenin Diğer Bazı Kavramlarla İlişkisi

Bu kısımda alanyazında okul geliştirmeyle ilişkili olduğu görülen bazı kavramların ilişkisi açıklanmıştır.

2.3.1. Okul Geliştirmede Okul Kültürü ve İklimi

Kültür, zaman içinde doğal olarak oluşan ve bir sosyal grubun üyeleri arasında paylaşılan, anlam ve semboller sistemidir (Erickson, 1987). Kültür “bir kuruluşun üyeleri tarafından paylaşılan ve bilinçsizce işleyen temel varsayım ve inançlar” olarak da tanımlanabilir. Bir kavram olarak kültürün belki de en ilgi çekici yanı, bizi güçlü ancak görünmez ve önemli ölçüde bilinçsiz olan fenomenlere yönlendirmesidir. Ortaya çıkan

davranışı görebiliriz, ancak genellikle belirli davranış türlerine neden olan altında yatan güçleri göremeyiz. Yine de, kişiliğimizin ve karakterimizin davranışımızı yönlendirmesi ve kısıtlaması gibi, kültür de bir grubun üyelerinin davranışlarını o grupta tutulan ortak normlar aracılığıyla yönlendirir veya sınırlar. Dolayısıyla bir kavram olarak kültür bir soyutlamadır. Bir kavram olarak kültür, gruplarda, örgütlerde ve mesleklerde yaşamın gizli ve karmaşık yönlerini daha iyi anlamamıza yardımcı olursa yararlı bir kavram olur (Schein, 2004). Kültürün gerçekliği tanımlayan bir işlevi vardır. Kültür aracılığıyla insanlar gerçekliği tanımlarlar ve böylece kendilerini, eylemlerini ve çevrelerini anlamlandırırılar. Kültürün bu işlevi, ortaya çıkan bir sorunu çözmek ve yenilikten kopuk konularla başa çıkmak için kabul edilmiş bir uygulama reçetesi haline gelir (Hargreaves, 1995).

Her okulun bir kültürü ve bir iklimi vardır. Bir okulun kültürü, okulda yaşayanların paylaştığı anlamlar (Erickson, 1987) normlar, tutumlar, inançlar, davranışlar, değerler, törenler, gelenekler ve mitlerin karmaşık bir modelidir. Bazıları misafirperver, bazıları ise böyle değildir (Barth, 2002). Kültür, bir okulun yazılı olmayan kurallar ve varsayımlar, ritüeller ve gelenekler, semboller ve eserler dizisi, personelin ve öğrencilerin kullandığı özel dil ve ifadeler, okul dünyasını doyuran değişim ve öğrenme beklentileri gibi okulun daha derin unsurlarında mevcuttur. İklim ise, okulun duygusunu ve çağdaş yönü ile ilişkilerin hissini ve moralini vurgular (Peterson ve Deal, 2002). Aynı zamanda kültür, insanların bir toplumda paylaştıkları değerlerin kaynağıdır. Okulun ve çevresinin birçok özelliği üzerinde etkisi olduğu düşünülebilir. Kültür, baskın değerleri ve davranış normlarını tanımlayarak okulun içinde bulunduğu kurumsal ve toplumsal bağlamı şekillendirir (Getzels vd., 1968; Akt. Hallinger ve Heck, 1999). Okul geliştirme alanyazında, okullar organik ve dinamik bir kültür olarak görülmektedir. Temel varsayım, geliştirme stratejilerinin okul kültürünün değişmesine yol açabileceğidir. Okul geliştirme araştırmacıları, okuldaki faaliyetleri şekillendiren belirli normları ve değerleri vurgulamaktadırlar. Okulda değişim için olumlu bir iklim oluşturmak, okul gelişimi için önemli bir ön koşuldur. Bu iklim kurum içinde öğrenmeyi kolaylaştırmalı ve desteklemelidir. Olumlu bir iklim oluşturmak için meslektaşları arasında güven tesis etmek, okula katılımı teşvik etmek, fikirlere değer ve önem vermek, bireylere yenilik ve risk alma fırsatları sağlamak gereklidir (Harris, 2002). Bir okulun kültürü, gelişim ve değişim girişimlerine karşı çıkabilir. Okul kültürünün değişime karşı dirençli olması okul gelişimi için hem içerden hem de dışardan gösterilen çabaları boşa çıkarabilir.

Öğretmenler ve yöneticiler bir okulun kültürünü değiştirmek için harekete geçmedikçe, tüm yenilikler kültürün mevcut unsurlarına ve çevresine uymak zorunda kalacaktır. Yani çok fazla fark yaratamayan yüzeysel olarak kalacaklardır. Kültürü değiştirmek için okul liderinin kültürden, yani işlerin burada nasıl yapıldığından haberdar olmasını gerekir. Okulda ne görüyorsunuz, ne duyuyorsunuz ve neyi deneyimliyorsunuz? Ne görmüyorsunuz ve duymuyorsunuz? Okulun kültürünü ortaya çıkaran ipuçları nelerdir? Hangi davranışlar ödül ve statü kazandırır? Hangileri hoş görülüyor? Yetişkinler, öğrencilerden bekledikleri davranışı kendileri yapıyorlar mı? Kararları kim veriyor? gibi sorularla okulun kültürünü betimlemeye çalışmalıdır. Saphier ve King, meslektaşlık, deneyim, yüksek beklentiler, güven, somut destek, bilgi tabanlarına ulaşma, takdir ve tanıma, kutlamaya ve mizaha özen gösterme, karara katılım, önemli olanın korunması gibi bir dizi sağlıklı olarak adlandırılan kültürel normlar tanımlamışlardır. Bu nitelikler, bir okulun öğrenmeyi geliştirme kapasitesini önemli ölçüde etkilemektedir (Barth, 2002). Okulların gelişimine veya beklentilerin gerisinde kalmasının altında okulun kültürel etkenleri olduğunu vurgulayan Peterson ve Deal (2002), şunları belirtmişlerdir:

Güçlü pozitif okul kültürleri kendiliğinden gerçekleşmez. Okulda çalışan ile değerleri ve gelenekleri teşvik eden ve pekiştiren resmi ve gayri resmi liderler tarafından zamanla inşa edilirler. Pek çok okul, yetersiz liderlik uygulamaları ve zayıf kültürleri nedeniyle gelişemiyorlar, ancak zayıf kültürlerine rağmen gelişen başka birçok okul da vardır. Bunlar, bilinçli veya bilinçsiz olarak öğretmen liderler ve okul müdürleri tarafından desteklenir. İlk sırada belirtilen okul türleri zar zor hayatta kalırken, ikinci tür okuldan çok bulunur (s.8).

Gerçek okul gelişiminin okul kültüründeki değişikliklere bağlı olduğunun düşünüldüğü bazı ülkelerde (örneğin ABD, İngiltere, Finlandiya gibi) okul kültürünü geliştirmek için önemli çabalar gösterildiği görülmüştür. Bunlar içinde okul için bazı hedefler belirlenir, müfredat değerlendirmesi yapılır, öğretim ve yönetime yeni yaklaşımlar getirilir (Angelides ve Ainscow, 2000). Hangi tür reform yaklaşımının öğretmenlerin uygulamalarında değişikliğe ve öğrenci başarısını geliştirme olasılığı en yüksektir? Bu sorunun cevabı okulların reform için mevcut finansman ve yerel kapasite gibi okulun kültürel yönüyle açıklanabilir. Yine bunlar kadar önemli olan okul personelinin değişime hazır olmasıdır. Elbette, okullar değişime az çok hazır olarak nitelendirilebilir, ancak okullar farklı değişim türlerine farklı şekillerde hazır olarak görülmelidir. Bu fikirden yola çıkarak, tek başına etkililikten ziyade, belirli bir okulun yeteneklerine, ilişkilerine ve yakın geçmiş tarihine dayanan üç farklı hazırlık kategorisi önerilebilir. Bu okul kategorilerine uygun stratejiler "*tohum*", "*tuğla*" ve "*kum*" olarak

adlandırılabilir. "Tohumlar" olarak adlandırılan okullar, bir vizyonu gerçeğe dönüştürmek için olağanüstü kapasiteye sahip okullardır. Bu tür okullar, personelin uyumlu, öğretim konusunda heyecanlı olduğu, kararlara tüm personeli dâhil etmeye istekli vizyoner bir lider tarafından yönetildiği okullardır. Buradaki tohum benzetmesi, toprağın verimli olduğu ve tohumun içinde meyve verme kapasitesine sahip olduğuna atıfta bulunur. Sadece zamana, beslenmeye ve korumaya ihtiyaç duyar. Bu, örgütsel gelişim modellerinin öngördüğü ideal durumdur. Bununla birlikte, bu tür kadroların nadir olduğunu kabul eden örgütsel gelişim modelleri, okuldaki örgütsel iklimi dönüşüm sürecine hazır hale getirmek için genellikle yıllarını harcamaktadır. Buna karşılık, "tuğla" olarak adlandırılan okullar, personel ve liderlik arasında iyi ilişkilere, değişime yönelik olumlu bir yönelime ve okulda ve bölgesinde bir dereceye kadar istikrara sahip okullardır. Yine de okuldaki öğretmenler yeni müfredat, öğretim yöntemleri veya örgütsel formlar geliştirme ihtiyacını veya kapasitesini çok iyi algılamayabilirler. Bu tür okullarda reform yapmak, tuğladan bir yapı inşa etmek gibidir. Tuğlalar şantiyeye getirilmelidir. Bunlardan iyi bir yapı oluşması ve işlevsel bir yapıya dönüştürmek için ayrıntılı, kapsamlı planlara ihtiyaç vardır. Bununla birlikte, bir kez inşa edildiğinde yapı uzun yıllar dayanabilir. Bu modellerin tüm okullarda çalışması beklenmemektedir. Son olarak, en kahramanca reform girişimlerinin bile başarısızlığa mahkûm olduğu okullar da vardır. Bu tür okullarda değişimi uygulamaya çalışmak, kumdan bir yapı inşa etmeye çalışmak gibidir. Tanınabilir bir şey inşa edilebilecek olsa bile, en küçük dalga veya fırtına onu yok edebilir. Okulların bu kategoriye girmesinin birkaç nedeni vardır. "Kum" okulları, herhangi bir tür okul değişikliğini desteklemeden önce temel değişiklikler gerekir. Okul reformunun temel sorunlarından biri, yanlış stratejilerin yanlış ortamlara uygulanmasıdır. Herhangi bir reform modeli bir kum okuluna uygulandığında, elbette başarısız olabilir ve girişim ilgili herkesin enerjisini ve coşkusunu tüketir. Ancak, "tohum" modellerinde başarılı olabilen okullara "tuğla" çözümleri getirmenin tehlikeleri ciddi görünmüyor. Okul personelinin iyi tanımlanmış bir modeli özgürce seçtiklerini varsayarsak, her şeyi sıfırdan icat etmek yerine, yaratıcı güçlerini uygulamalarını yüksek bir temelden geliştirmek için uygulayabilmelidirler. Çok az okul, her konu ve sınıf düzeyinde olağanüstü yaklaşımlar geliştirmek için zaman, kaynak ve becerilere sahiptir (Slavin, 2005). Okul geliştirme sürecine başlamak için, başlangıçta okulun sahip olduğu kültürünü belirlemek gerekir. Buna göre okul geliştirme bağlamında okullar kültürlerine göre sınıflandırılabilir (Harris, 2002). Bunlar:

- **Gelişen Okullar:** Gelişen okullar yapısında iyi organize olmuş bir sistem doğrultusunda gelişim gösterirler. Düzenin korunmasına büyük önem verirler. Günlük rutin yönetim görevleri ve gereklilikleri konusunda iyidirler. Buna ek olarak, bu okullar kendi gelişimlerine aktif olarak katılırlar, ancak gelişim ve değişim alanlarını çok dikkatli bir şekilde seçerler. Personelin birlikte çalışması için fırsatlar sağlarlar. Bunlar sürekli gelişim dürtüsü olan okullar olup, öğretmenler değişim ve gelişim sürecine aktif olarak katılırlar (Harris, 2002).
- **Başarısız Okullar:** Gelişimi düşük olan ve gözle görülür derecede başarısız olan okullardır. Bu okullar günlük yönetim görevlerinde ve problem çözmede zayıftırlar. Bu tür okullarda gerekli örgütlenmenin ve planlamanın olmadığı anlamına gelir. Buna ek olarak, bu okullarda görülen kültürel ayrışmayla birlikte gerekli temel altyapı olmadığı için gelişimin mümkün olmadığı söylenebilir. Bu başarısız okulların açıkça dile getirilmiş hedefleri, planları ve vizyonları yoktur (Harris, 2002).
- **Kapana kısılmış okullar:** Kapana kısılmış okullar, gerekli diğer tüm faaliyetleri yerine getiren ancak gelişimsel çalışmayı ihmal eden okullardır. Bu okullar verimli bir şekilde yönetildikleri için açıkça başarısız değildirler. Bununla birlikte, yeni fikirler geliştirme ya da yeni fikirler edinme konusundaki isteksizlikleri, bulundukları yerde kalmaları ve sonucunda yavaş yavaş daha kötü duruma geldikleri söylenebilir. Bu tür okulların gelişimlerine gerekli yatırım yapılmadan gelişmeleri pek mümkün değildir. Öğrencilerin performansına ve başarılarına ciddi bir katkıda bulunma potansiyeline sahiptirler, ancak gelişimine ve değişime yatırım yaparak bu potansiyelin kilidini açmaları gerekir (Harris, 2002).
- **Dinamik Okullar:** Dinamik okullar yeniliğe büyük bir hevesle yaklaşma eğilimindedir ve okul dışındaki kişiler tarafından oldukça olumlu bir şekilde takip edilmektedirler. Bu okullar dış dünya tarafından canlı ve heyecan verici olarak görülürler. Yeniliği desteklerler. Bu tür okullar değişim ve yeniliğe yüksek düzeyde katılımlarından dolayı hareket ediyormuş gibi görünebilir (Harris, 2002).

Okul kültürünün teşhisi, okul gelişimine giden yolda ilk adımdır. Bir sonraki adım okul kültürünü daha iyi hale getirmek olmalıdır. Görünür şekilde başarısız olan okullarda kültürel değişim için gereklilikler açık olabilir, ancak hassas müdahale gerektirecektir.

"Dinamik" veya "kapana kısılmış" kategorilere giren okullar için okulun gelişimsel ihtiyacına uygun stratejileri seçmek gerekir. Gelişen okul için de, pozitif kültürün beslenmesi ve sürdürülmesi sağlanmalıdır. Okul gelişimine başlayan tüm okullar için temel konu kültürü değiştirmek ya da güçlendirmektir. Okul kültürünü güçlendirmek için kullanılan bazı davranışlar arasında personeli güçlendirme, performans normları, paylaşılan inançlar ve değerler yer almaktadır (Harris, 2002). Bu yapı, zaman ve kültür reformu okul gelişimini garanti etmez ama mümkün kılabilir. Okullar her zaman olduğu gibi ilerleyen zaman içinde de nitelik açısından farklılık göstermeye devam edecektir, ancak genel olarak nereden başarlarsa başlasınlar, kendilerini başka bir düzeye yükseltme kapasitesine de sahip olacaklardır (Donahoe, 1993).

Son olarak, okul kültürü okulun etkililiğini ve üretkenliğini artırır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin öğrenmeye odaklanmayı teşvik eden bir kültürde başarılı olma olasılığı daha yüksektir. Olumsuz ya da umutsuz kültürlere sahip okullarda, personelin ya parçalanmış amaçları vardır ya da bunlar hiç yoktur. Güçlü kültürlere sahip birçok okulda, personel güçlü meslektaşlık ve gelişim normları vardır. Öğrencilerin öğrenmesine çok değer verilir. Bu okullarda kültür, işbirliğine dayalı problem çözme, planlama ve veriye dayalı karar vermeyi güçlendirir. Olumlu ve profesyonel kültürler üretkenliği artırır (Peterson ve Deal, 2002). Bir okulun kültürünün değiştirilmesi, yeniden yapılandırılması, o okulun kültürel toksinleri tarafından zarar görmemesi içindir. Bu kültürel unsurların, okulun amaçlarını yıkmaktan ziyade onları destekleyen güçlere dönüştürülmesi demektir. Tabii ki, bu eylemler birçok okul kültürünün yerleşmiş davranış kalıplarını zorlamaktadır. Kültürü değiştirmek, mevcut sağlıklı unsurların yerine daha arzu edilen niteliklerin olmasını gerektirir. Bütün okul kültürleri değişime inanılmaz derecede dirençlidir ve bu durum okul gelişimini içerden veya dışarıdan genellikle zor hale getirmektedir. Okula dışarıdan dayatılan tüm yenilikler ve yüksek beklentiler kültürün mevcut unsurlarına ve çevresine uymak zorundadır (Barth, 2002).

2.3.2. Okul Geliştirme ve Okul Etkililiği

Eğitimde etkililik ve geliştirme alanındaki araştırmaların (Educational Effectiveness and Improvement/EEI) geçmişi, 1970'lerde ve 1980'lerde yapılan okul etkililiği (School Effectiveness/SE), okul geliştirme (School Improvement/SI) ve öğretmen etkililiği (Teacher Effectiveness /TE) araştırmalarına dayanmaktadır

(Chapman, vd., 2016). Bu alanlarda yapılan araştırmaların genel özellikleri kısaca şöyledir:

- *Okul etkililiği araştırması*, okulları neyin 'iyi' ya da öğrencilere nelerin değer kattığını incelemiş ve özellikle öğrencilerin öğrenme çıktılarını etkileyebilecek eğitim sistemlerini açıklamaya çalışmıştır.
- *Öğretmen etkililiği araştırması*, öğrencilerine değer katan 'iyi' öğretmenlerin özelliklerini ve davranışlarını araştırmaya çalışmıştır.
- *Okul geliştirme araştırması*, öğrencilerin akademik ve sosyal alanlardaki sonuçlarını geliştirmek için okul ve öğretmen etkililiği bilgi temellerini kullanarak hem okulların hem de öğretmenlerin nasıl 'iyi' hale getirilebileceğini belirlemeye çalışmıştır.

Okul etkililiği araştırmalarının odaklandığı etkili okul araştırmaları ise, yeni fikirler veya programlar icat etmeye çalışmaz. Mevcut uygulamalardan çıkarılacak dersleri anlamaya odaklanır. Bu şekilde okul etkililiği araştırmaları, bazı okulların ve öğretmenlerin neden ve nasıl diğerlerinden daha etkili olduğunu açıklayan teoriler oluştırmaya ve bunları test etmeye çalışır (Creemers, 2007). Okul etkililiği araştırmaları etkili okullar olarak nitelendirilen okulların önemli özelliklerini ortaya çıkarmıştır. Bu özellikleri sınıf düzeyinde (özellikle öğretim faktörleri söz konusu olduğunda), okul düzeyinde (özellikle örgütsel ve müfredat düzenlemeleri durumunda) ve bağlam düzeyinde (toplumu, bölgeyi ve eyaleti kapsayan) olarak sınıflandırılabilir. Tüm bu seviyelerdeki özelliklerin, genel olarak öğrenme sonuçlarına katkıda bulunması muhtemeldir (Creemers, 1996). Reynolds ve Teddlie (2000), oldukça kapsamlı bir inceleme sonucunda etkili okul sürecinde; etkili liderlik, akademik sonuçlara ve öğrenmeye odaklanma, paylaşılan vizyon ve düzenli bir okul iklimini içeren pozitif bir okul kültürü, öğrenci ve öğretmenlerin yüksek beklentileri, okul, sınıf ve öğrenci düzeyindeki ilerlemeyi izleme, aile katılımının desteklenmesi, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda etkili öğretim oluştırma, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğrencilerin sorumluluklarının artırılması olmak üzere dokuz önemli özelliğini belirlemişlerdir.

Diğer yandan okul etkililiği, özellikle değiştirilebilir okul faktörlerinin değişimiyle okulun geliştirilmesi ihtiyacına işaret etmektedir (Murphy, 1992). Okul etkililiği ve okul gelişimi, yenilik için bir program yürütmeye ilişkin farklı görevleri

vardır. Okul etkililiği araştırması için zaman sınırı yok iken, okul gelişimi ise her zaman acil eylem gerektiren durumları içermektedir. Okul etkililiği, herhangi bir zaman sınırlaması olmadan nesnel bilgiye ve öğrenci öğrenme düzeyine odaklanır. Okul geliştirmede ise, değişimin bir yenilik programı kapsamında yürütülmesi ve hemen harekete geçilmesi önemlidir. Değişen hedefler ve araçlarla başa çıkmak için değişme ve problem çözmeye, öznel bilgiye, tasarım ve geliştirme için katılımcı bir topluluğa odaklanır (Creemers ve Reezigt, 1997). Stoll (1994), okul etkililiği ve okul geliştirme yaklaşımlarının genel özelliklerini sıralamıştır. Buna göre okul etkililiğinin genel özellikleri şunlardır:

- Sonuçlara odaklanma,
- Eşitliğe vurgu,
- Veriye dayalı karar verme,
- Neyin etkili olduğuna dair bilgi,
- Okulun değişim merkezi olarak görülmesi.

Okul geliştirme yaklaşımının genel özellikleri ise şunlardır:

- Sürece odaklanma,
- Eyleme ve devam eden gelişime yönelme,
- Okul tarafından seçilen gelişim önceliklerine vurgu,
- Okul kültürünün önemi,
- Öğretme ve öğrenmeye odaklanma,
- Okulun değişim merkezi olarak görülmesi.

Yukarıda sayılan bazı özelliklerden de anlaşıldığı üzere iki disiplinin birbirine benzer özelliklerinin de olduğu görülmektedir. Bu bağlamda okulun niteliğini geliştirmek için bu iki alanın sahip olduğu bilgi tabanının birlikte kullanılmasının daha faydalı olabileceği söylenebilir. İlk olarak okul geliştirme uygulamasında, okullar ve sınıflardaki süreçleri ve sonuçları geliştirmek için değiştirilmesi gereken faktörler hakkında bilgiye ihtiyaç olduğu açıktır. Etkililik araştırması okul geliştirmenin ihtiyacı olan bu bilgiyi

sağlayabilir. Benzer şekilde okul gelişimi etkililik teorilerinin alanda test edilmesini sağlayabilir (Reynolds ve Stoll, 1996). Hem okul sistemlerinin işleyişi hem de değişiklik olasılığı konusundaki anlayışın genişletilmesi için okul gelişiminin “aracı” ve okulun etkililiğinin “bilgi tabanı”nın birleştirilmesi bu nedenle önemlidir (Hopkins, 2001). Murphy (1992), etkili okullar ve okul gelişimi arasındaki ilişkiyi şöyle tanımlamıştır:

Etkili okullar modeli yoluyla eğitim reformu, herhangi bir okul geliştirme çabasının hızla gerekli bir bileşeni haline gelen bir çerçeve oluşturmuştur. Başka bir deyişle, etkili okullar hareketi, okul geliştirme alanyazının temel ilkelerine katkıda bulunmuştur (s. 91).

Okul etkililiği araştırmasının çoğu, çok sayıda öğrenci ve okulu içeren öğrenci sonuçlarının ölçülmesiyle nicel bir vurguya sahipken, geliştirme araştırması genellikle süreçlere odaklanır. Durum çalışmaları, eylem araştırması ve diğer nitel geliştirme yöntemleri kullanılır. Okul etkililiği ve okul geliştirme yaklaşımının (School Effectiveness and School Improvement/SESI) birlikte büyümesi daha az etkili okullar üzerinde yapılan ayrıntılı nitel durum çalışmaları üzerindeki önemi de artırmıştır. Ayrıca, okullarla yapılan gelişimsel çalışmalar, her iki alanın da artan bilgi birikimine dayanmaktadır (Stoll ve Sammons, 2007). Okul etkililiği araştırmaları, okul gelişimini tamamlayıcı niteliktedir ve iki yaklaşım da birbirinden çok şey öğrenmiştir. Sonuç olarak, mevcut uygulamanın en iyisi iki yaklaşımın birleşmesini gerektirmiştir. Bu birleşim sayesinde ortaya çıkan yeni yaklaşım ise şunları içermektedir (Hopkins, 2001).

- Öğrenci sonuçlarına daha fazla odaklanması;
- Öğretmenlerin giderek daha fazla ilgi görmesi;
- Hem en iyi uygulama hem de araştırma bulgularının kullanıldığı bilgi tabanı sağlayacak bir altyapının oluşturulması;
- Kapasite geliştirme öneminin anlaşılması;
- Programın uygulanmasında aslına uygunluğunun önemi ve
- Okul gelişiminde kültürel değişimin takdir görmesidir.

Hem okul etkililiği hem de okul geliştirme yaklaşımı, öğrencilerin hedeflere ulaşmadaki başarısını değerlendirmek için oluşturulan standartlaştırılmış testler doğrultusunda "başarı" veya "başarısızlık" hakkında dönüt sağlayan uluslararası

performans odaklı reformlarla ilgilidir. Okul etkililiği ve okul geliştirme (SESI) paradigmasının aşağıdaki özelliklere sahip olduğu görülmüştür (Reynolds, 2007):

- Öğrencileri etkileyebilecek daha geniş sosyal ve çevresel faktörlerden ziyade eğitim sistemi içindeki faktörlere odaklanmak;
- Farklı okullarda ve ülkelerdeki farklı sosyal bağlamlardaki öğrenci başarısında değişkenlerin ortaya çıkarılması ile birçok toplumda kanıt olarak bulunan hesap verebilirlik kültürüne ve sistemlerine katkıda bulunmak;
- Uygulayıcıların ilk uygulama ve son uygulama yoluyla etkili uygulamaların üretilmesine yardımcı olabilecek “neyin işe yaradığı” konusunda bir veri tabanı geliştirilmesi;
- Eğitim sonuçlarını ve süreçlerini ölçmek için performans göstergelerinin geliştirilmesine yardımcı olmak.

Creemers ve Kyriakides (2006, 2008), okul etkililiği ve okul geliştirme yaklaşımlarının bilgi tabanından yararlanarak etkililikle ilişkili olduğu tespit edilen çok sayıda faktör arasındaki dinamik ilişkileri tanımlamaya yönelik *Dinamik Eğitimsel Etkililik Modeli (Dynamic Approach to School Improvement/DASI)* geliştirmişlerdir.

Okul geliştirmeye dinamik yaklaşım modeli, öğretme ve öğrenmenin değişen ihtiyaçlara ve fırsatlara göre uyum sağlayan dinamik süreçler olduğu varsayımına dayanmaktadır. Modelde etkili eğitim dinamik ve devam eden bir süreç olarak açıklanır. Modelde, okul ve bağlam düzeyindeki faktörlerin öğrenci çıktıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkileri olduğu varsayılır. Eğitim etkinliğindeki farklılıkları açıklamak için önemli olan faktörlerin yanında, farklı teorik yönelimlerdeki faktörlerin neden önemli olduğunu açıklamaya çalışması dinamik modelin diğer benzer modellerden ayırt edici özelliğidir (Creemers, vd., 2013). Dinamik modelin temel özellikleri şöyledir: Birincisi, dinamik model, etkililik çalışmalarının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin çok düzeyli olduğu gerçeğini hesaba katmaktadır. Modelde öğretme ve öğrenme vurgulanır ve bu süreçteki iki ana paydaşın (yani öğretmen ve öğrenci) rolleri analiz edilir. Okul düzeyindeki faktörlerin, okulda öğretme ve bir öğrenme ortamı yaratma politikasını geliştirip değerlendirerek, öğretme/öğrenme durumunu etkilediğini varsaymaktadır. Modeldeki toplumun öğrenmeye verdiği değer ve eğitime verilen önem gibi faktörlerin, hem öğretmen ve öğrenci beklentilerinin şekillenmesinde hem de çeşitli paydaşların etkili

öğretim uygulamasına yönelik algılarının gelişmesinde önemli rol oynadığı düşünülmektedir. İkinci olarak, modelde okul ve sistem seviyelerinin öğrenci başarısı üzerinde hem doğrudan hem de dolaylı etkileri olduğu varsayılmaktadır (Creemers ve Kyriakides, 2016). Ayrıca öğrenci öğreniminin herhangi bir okul geliştirme çabasının nihai amacı olarak görülmesi gerektiği varsayımına da dayanmaktadır. Öğrenme ve öğretme çıktıları iyileştirilmezse, o zaman herhangi bir okul geliştirme çabasının değeri olmayacaktır ve bu yüzden girişim başarılı olarak değerlendirilmemelidir. Bu perspektiften, okullar öğrenme çıktılarıyla ilişkili faktörlerin işleyişini geliştirmeye çalışmalıdır. Bu nedenle temel amaç, sadece öğrenci öğrenmesinin teşvik edilmesi değil, aynı zamanda öğrenci başarısıyla ilişkili olan belirli okul faktörlerinin işleyişinin iyileştirilmesine yönelik de olmalıdır. Dinamik model, değiştirilebilecek ve öğrenci öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirilebilecek faktörlere atıfta bulunan dinamik süreçte dayandığından belirli faktörlerin işleyişini geliştirmek için okulların ihtiyaçlarını ele almaktadır (Creemers, vd., 2013). Üçüncüsü, dinamik modelde okul ve sistem düzeyindeki faktörlerin etkisinin, sınıf düzeyindeki faktörlerin etkisinden farklı bir şekilde tanımlanması ve ölçülmesi gerektiği düşünülür. Öğretimi geliştirmek için öğretme politikası ve eylemler zaman içinde ölçülmelidir (Creemers ve Kyriakides, 2016). Dördüncüsü, model, aynı seviyede işleyen çeşitli etkililik faktörleri arasındaki ilişkileri dikkatli bir şekilde incelemeye ihtiyaç olduğunu varsayar. Eğitim etkililiğini modellemeye yönelik böyle bir yaklaşımda, öğretmenleri ve okulları etkili kılan bir grup faktör ortaya çıkmaktadır. Her okulun gelişim için kendi stratejilerini ve eylem planlarını geliştirmesi beklense de aynı zamanda bunun daha etkili olması için bir *Danışma ve Araştırma Ekibi* tarafından okullara destek sağlanması gerektiği kabul edilmektedir. *Beşinci* olarak, dinamik modelin kendi geliştirme stratejisi oluşturması için hem eylem araştırma stratejisinden hem de deneysel araştırma tasarımından yararlanmaktadır. Son olarak dinamik modelde, okulun etkililik durumunu geliştirmede okul değerlendirmesinin (özellikle biçimlendirici işlevi) rolü vurgulanmaktadır. Etkililik çalışmaları, okulların kendi değerlendirme mekanizmalarını geliştirmeleri ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan verileri öğretim uygulamalarını ve okul öğrenme ortamını geliştirmek için kullanmaları gerektiği görüşünü desteklemektedir. Bu nedenle, okul öz değerlendirme süreci (School Self Evaluation/SES), dinamik modelde önemli bir role sahiptir. Özellikle okul öz değerlendirme, dinamik modelde yer alan okul faktörlerinin işleyişini ölçmekte kullanılır. Dinamik okul geliştirme yaklaşımının temel uygulama adımları şunlardır (Creemers, vd., 2013):

- A. Öğrenci öğrenmesini okulun ana işlevi olarak kabul etmek;
- B. Öğretme ve öğrenmeyi etkileyen okul faktörlerini belirlemek;
- C. Değerlendirme verilerinin toplanması ve geliştirme için önceliklerin belirlenmesi;
- D. Ele alınan faktörlerle ilgili okul geliştirme stratejileri ve eylem planlarını tasarlamak;
- E. Biçimlendirici değerlendirme mekanizmaları ile geliştirme projesi uygulamalarının izlenmesi;
- F. Modelin özetleyici değerlendirme etkisini ölçmek.

Yukarıda verilen ilk iki adım, okul geliştirme projesinin amaçları hakkında fikir birliğinin sağlanmasıyla ilgilidir. Başlangıçta, öğrencinin öğrenmesini teşvik etmenin önemi vurgulanır (adım A). Bu okul paydaşlarının ve destek ekibinin, öğrencinin öğrenmesini teşvik etmenin herhangi bir okul geliştirme çabasının nihai amacı olması gerektiği gerçeğini dikkate alarak müdahalelerinin genel amacını tanımlamaları gerektiği anlamına gelir. İkinci adımda dinamik model ve faktörleri okul paydaşlarına sunulur. Bu okul paydaşlarının okul faktörlerinin öğrencilerin öğrenmesini nasıl ve neden desteklediğini anlamalarına yardımcı olmaktadır. Üçüncü adımda, okullar, okul faktörlerinin işleyişi hakkında veri toplamak, analiz etmek ve geliştirme için öncelikli alanlarını belirlemek için kendi okul öz değerlendirme mekanizmalarını geliştirmelidir. Dördüncü adım, dinamik modelin en önemli adımlarından biridir. Destek ekibi gelişim stratejilerini ve eylem planlarını tanımlamalarına yardımcı olmak için okul paydaşlarıyla yakın bir şekilde çalışmalıdır. Okul paydaşlarının okul etkililiğinin mevcut bilgi tabanını dikkate almaları ve okul bağlamları ile ilgili alanyazından ortaya çıkan yönergeleri benimsemeleri beklenmektedir. Daha sonra okul paydaşları ve destek ekibi müdahalenin uygulanmasını izlemek için mekanizmalar geliştirmelidir (adım E). Son olarak destek ekibi ve okul paydaşları, dinamik modelin öğrencilerin öğrenmesini teşvik etme üzerindeki etkisini ölçmelidir (adım F). Bu adım, gelişim için yeni bir öncelik alanı belirleme ihtiyacını ortaya çıkarabilir. Özellikle değerlendirme ele alınan faktörlerin işleyişini önemli ölçüde geliştirmeyi başardığını ortaya çıkarırsa, okul paydaşları ve destek ekibi yeni değerlendirme verileri toplamaya ve yeni bir gelişim alanı belirlemeye karar verebilir. Okul öz değerlendirme gerçekleştirilerek (adım C'ye geri dönülür), yeni öncelik alanı belirlenip uygulamaya alınabilir. Bu modelde, okul etkililiğini geliştirme

devam eden ve hiç bitmeyen bir süreçtir. Gelişim girişimleri sürekli ve doğası gereği döngüseldir (Creemers, vd., 2013). Dinamik okul geliştirme yaklaşımı üzerine deneysel çalışmalar yapılmış ve okulların etkililik durumunun geliştirilmesi üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği görülmüştür (Creemers ve Kyriakides, 2012; Kyriakides, vd., 2013).

2.3.3. Okul Geliştirmede Değişme ve Yenileşme

Dünyanın birçok ülkesinde yapılan eğitimsel değişimler, etkili okul araştırmaları, okula dayalı yönetim anlayışı, okul geliştirme, kaliteyi artırma girişimleri, yeni müfredat düzenlemeleri ve yenileşmeye uygun bilgi teknolojilerinin kullanılması okul reformları olarak ortaya çıkmıştır (Cheng, 2002). Teknolojik gelişmeler, yeni öğrenme yaklaşımlarına duyulan ihtiyaç ve çocukların değişen öğrenme ihtiyaçları, eğitimde değişim için etkili olan faktörlerdir. Bu değişim faktörleri, okullar için büyük etkilere sahiptirler. Eğitim ve özellikle de öğrenme için değişimi zorunlu hale getirirler (Stoll, vd., 2002).

Okul değişiminde iç koşullarda değişim, dış etki güçleri ve liderlik olmak üzere üç değişken söz konusudur. Okullardaki değişim için bunların iyi anlaşılması gerekmektedir. İç koşullardaki değişim, zaten okuldaki mevcut hali hazırdaki koşulları yansıtmaktadır. Bu koşulların örgüt için bir dış güç potansiyeli olarak dönüştürmek anlaşılmaktadır. Dış güçler, aile ve çevre baskısıdır. Bu dış etkenlerin de iyi tanımlanması gerekmektedir. İyi bir okul değişimi için bu dış kuvvetlerden nasıl fayda alınması gerektiği üzerinde durulması gereken önemli konudur. Liderlik ise, okulun başarısızlıktan başarıya doğru gitmesine olanak tanıyan değişim temsilcilerinin liderliğine dikkat çekmektedir (Smith, 2008).

Değişime farklı bağlamlarda farklı yaklaşılmaktadır. Bu nedenle değişim sürecini etkin bir şekilde yönetmek için, her bir evrenin neleri içerdiğini anlamak ve evrelerin nasıl etkileştiğini değerlendirmek önemlidir. Değişiklik çok hızlı bir şekilde veya yeterli zaman olmadan yapılırsa başarısız olması muhtemeldir. Küçük çaplı değişiklikler bile zaman alır ve bu nedenle değişimin aşamalarına dikkat edilmelidir. Bu bağlamda okul geliştirme kapasitesinin artırılması değişikliğin dikkatle planlanmasını, yönetilmesini ve etkisinin izlenmesini gerektirir (Harris, 2002). Değişim sürecinin daha iyi anlaşılması için Fullan (2007), konuyla ilgili bazı önemli vurgulamalar yapmıştır. Bunlar:

- ***Amaç çok fazla yenilik yapmak değildir:*** En çok yenilik yapan her zaman kazanan değildir. Çok fazla yenilik birçok gereksiz şeylerle süslenmiş, yüzeysel, derinlik ve tutarlıktan yoksundur.
- ***En iyi fikirlerin olması her zaman yeterli değildir:*** Bu fikirlerin eyleme dönüşmesi için başkalarının da bunlara katılması gerekir.
- ***Zaman zaman yaşanan düşüşleri dikkate alın:*** Etkili liderler hata olmasını istemezler. Hep doğruyu yapmaya çalışırlar. Onlar değişimin bir olay olmadığını süreç olduğunu bilirler. İlk başlarda işlerin (değişimin ilk zamanlarında) yolunda gitmemesinden dolayı panik yapmazlar. Onlar yeni bir düzeni kurmaya çalışan ve kaygı dolu insanları anlayabilirler.
- ***Değişime karşı durumların tanımlanması:*** Bazen insanlar aynı fikirde olmayan insanlardan aynı fikirde olanlara göre daha çok şey öğrenebilirler. Değişime direnenlerin de önemli fikirleri olabileceği düşüncesiyle onlara yaklaşılmalıdır. Dikkatten kaçmış önemli düşünceleri olabilir.
- ***Asıl olan yeniden yapılandırmadır:*** Burada ifade edilen yapı değişikliği değil kültürün değişimidir. Değişim kültüründe liderlik etmek değişim kültürü yaratmak anlamına gelir. Bu birbiri ardına yenilikleri belirlemek anlamına gelmemelidir. Kurum içinde ve dışında her zaman yeni fikirleri ve uygulamaları arama, eleştirme, değerlendirme ve seçici olarak dâhil etme kapasitesinin üretilmesi anlamına gelir. Yeniden şekillendirme büyük bir emek ve zaman isteyen bir durumdur. Bu nedenle başarılı liderlerin enerjiye, coşkuya ve umuda ihtiyaçları vardır.
- ***İşlerle ilgili bir kontrol listesi olmamalı, karmaşıklık olmalıdır:*** Bu zamana kadar değişim için neden asla bir yemek tarifi gibi adım adım bir süreç belirtilmediği bellidir. Acil durumlarda ve kafa karıştıran olaylarda insanlar yol gösterici ararlar. Burada değişim kültüründe oldukları için hazır çözümler rahatlatıcı olabilir. Mesela “neden bir değişiklik hapi almıyorsunuz?” “eğer işe yaramazsa gelecek defa bir tane daha alırsınız.” söylemi değişimin her yerde ve her durumunda uygun olan bir reçetesinin olmadığını daha iyi anlatabilir.

Eğitim alanında istenilen değişimin gerçekleşmesini sağlayan koşullara ilişkin şunlar vurgulanmıştır (Sleegers, vd., 2002). Bunlar:

Dönüşümcü liderlik: Öğretmenler açısından gelişimin önemi göz önüne alındığında, eğitimde değişime ve yenileşme için bu tür liderliğin önemi gittikçe artmaktadır. Dönüşümcü okul liderliğinin bazı boyutlarının önemli olduğu ifade edilebilir. Bunlar, *Vizyon oluşturma:* Bir eğitim vizyonu öğretmenlere kendilerini yeniliklere adanmaları, kendilerini geliştirmeleri ve yeniliklerin sonuçları konusunda iyimser olmaları için ilham verebilir (Sleegers, vd., 2002). Kişisel vizyon, liderin dünya hakkındaki görüşünü ve bu durumda eğitimin temelini oluşturan değerlerini ifade eder. Bir vizyon, doğası gereği kişinin yaşamı için bir ilham kaynağıdır. Doğası gereği ölçülebilir veya bir zaman çizelgesine bağlı değildir. Aynı zamanda yeni bir geleceğe giden yolu, liderliğin stratejik bir boyutunu da tanımlayabilir. Bir vizyon, bir liderin en önemli problemleri sıralamaya ve çözüme ulaşmasına yardımcı olabilir. Son olarak, değişim ve örgütsel öğrenme için kritik yolları belirleyebilir. Günümüzde okulların çoğunu etkileyen değişiklikler çevreden kaynaklanmaktadır (ör. Teknoloji, göç eğilimleri, sistem ve hükümet politikaları). Bu, müdürlerin ve diğer okul liderlerinin iç koşullara odaklandıkları kadar en az okulun dışını da dikkate almaları gerektiğini göstermektedir. Okul liderleri, çevrede ortaya çıkan eğilimleri fark edebilmeli ve gelecekteki bu olasılıkları geçmiş geleneklerle ilişkilendirebilmelidir (Hallinger ve Heck, 2002). Okulun vizyonu okul gelişimi için toplum katılımını güçlendirmektedir (Stringer, 2013). *Kişisel görüş:* Öğretmenlerin yenilikleri uygulama ve bunları geliştirmede gereken çabayı göstermeleri için, okul liderlerinin fikirlerine saygı gösterdiklerini ve sorunlar ortaya çıktığında onları desteklediklerini hissetmelidir. *Zihinsel destek:* Okul liderliği finansman, zaman ve sosyal destek sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyebilir. *Grup hedeflerinin desteklenmesi:* Okul liderleri, vizyon doğrultusunda ilerlemek için öğretmenlere kısa vadede nelerin yapılması gerektiğine işaret eder. Açık, zor ve uygulanabilir hedefler, öğretmenlerin daha fazla çaba göstermesini sağlayabilir. *Yüksek performans beklentisi:* Öğretmenler okulun beklentilerini ne ölçüde yerine getirdiklerini bilirler. *Önemli değerlerin ve uygulamaların modellenmesi.* Okul liderliği, öğretmenlerden beklenenleri kendi tutum ve davranışlarda gösterirler (Sleegers, vd., 2002).

Öğretmenler arası işbirliği: Öğretmenler arasında açık, güvenilir ve destekleyici ilişkilerden oluşan işbirlikçi bir kültürün yine öğretmenlerin kendi isteğiyle oluşabileceği

gerçeğini dikkate almak önemlidir. Öğretmenler arası işbirliği, öğretmenlerin ve okulun mesleki gelişimine katkı verir. Bununla birlikte, bu karmaşık bir konudur ve nihayetinde öğretmenlerin işbirliğinin biçimine, kapsamına ve çalışma ortamındaki koşullara bağlı gibi görünmektedir (Sleegers, vd., 2002).

Karar alma sürecine katılım: Okulun eğitimsel hedeflerinin oluşturulması, öğrenci değerlendirmeleri ve öğretim içerikleriyle ilgili konularda öğretmenlerin alınan kararlara katılmaları değişimin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için önemlidir.

Belirsizlik: Değişme ve yenileşmenin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için uygulamadaki endişelerin ciddiye alınması gerekmektedir (Sleegers, vd., 2002).

Mesleki gelişim: Yıllar boyunca eğitimde meydana gelen değişimler ve yenileşmelerde, mesleki gelişim konusu önemli bir hale gelmiştir. Sonuç olarak mesleki gelişim sadece öğretmenlere yeni teknik araçlar sağlamak için değil, aynı zamanda onların yeni tutumlar geliştirmeleri için de gereklidir (Sleegers, vd., 2002).

Gerçek değişim, ister arzu edilir olsun ister olmasın, kararsızlık ve belirsizlik ile karakterize edilen ciddi bir kişisel ve kolektif tecrübeyi gerektirir. Eğer değişiklik başarılı olursa, bunun sonucunda bir ustalık ve profesyonel büyüme hissi oluşur. İnsanlar çoğu eğitim değişikliğini ve onların sonuçlarını anlamazlar (Fullan, 2007). Eğitimde değişimin istenilen düzeyde gerçekleşmemesine sebep olan bir dizi etken vardır (Hargreaves, 2005). Bunlar:

- Değişimin amacı yeteri kadar açık kavramsallaştırılmamış veya açıkça gösterilmemişse, bundan kimin nasıl faydalanacağı açık ve belli değildir. Değişikliğin özellikle öğrenciler için ne elde edeceği açıklanmamışsa başarılı olması beklenmemelidir.
- Değişim bazen zorlayıcı olduğu için öğretmenler çok fazla alanda çalışmak zorunda kalırlar. Bu yüzden çok az sayıdaki değişimin istenildiği düzeyde gerçekleştiği görülür.
- Değişim insanların başa çıkamayacak kadar hızlı ya da sıkıcı olması başarı olasılığını azaltır.

- Değişimin kaynaklarının yetersiz olması veya yeniliğin ilk aşaması sona erdiğinde kaynakların kesilmesi değişimi başarısızlığa uğratar.
- Kısa dönemde kaçınılmaz aksaklıkların sebep olduğu hayal kırıklığı ve umutsuzluk değişimin başarısını azaltır.
- Değişime katkıda bulunabilecek kilit personelin bulunmaması önemli bir eksikliktir.
- Öğrencilerin ve anne babaların değişim hakkındaki yetersiz bilgileri değişimin başarılı olmasını engeller.

Değişimin istenildiği düzeyde gerçekleştirilmesi için sınıf içi uygulamaların geliştirmesine odaklanılmalıdır (Fullan, 2007). Başarılı okul gelişiminin ağırlıklı olarak öğretim ve öğrenim niteliğini artırmaya odaklandığı açıktır. Gelmek için, okulların değişim çabalarını sınıf ve okul düzeyine yoğunlaştırmaları gerekir. Bu nedenle, daha geniş örgütsel hedeflerden ziyade, açıkça belirlenmiş öğrenci öğrenme sonuçlarına odaklanmak, gelişmeyi sağlamanın en iyi yolu gibi görünmektedir. Bu tüm okul gelişiminin doğrudan öğretme ve öğrenme ile ilgili belirli konularla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Başarılı okul gelişimi, önerilen değişiklik için dikkatli bir planlamayı ve sorunların veya engellerin öngörülmesini gerektirir. Değişikliğin başkaları üzerindeki etkisinin de dikkate alınması önemlidir. (Harris, 2002). Çünkü okullar açısından liderler değişimi baş edilmesi gereken bir problem olarak değil de, ele geçen bir fırsat olarak gördüklerinde okullar gelişebilir (Schlechty, 2014).

2.3.4. Okul Geliştirmede Öğretmen Roller

Dünyanın dört bir yanındaki en başarılı eğitim sistemine sahip ülkelerde (örneğin Finlandiya, Singapur, İngiltere) öğretmenler rutin olarak öğretim uygulamalarına iyi bir şekilde hazırlanırlar, diğer mesleklere göre iyi maaş alırlar ve profesyonel gelişimleri için iyi fırsatlar bulurlar (Darling-Hammond, 2010). Hızla değişen bir dünyada öğrencilerin başarısı, okulların kendi özel eğitim ihtiyaçlarıyla başa çıkma kapasitesine bağlıdır. Öğretmenler, sınıflarındaki karmaşık yollarla etkili öğrenme süreçlerini yöneten ana paydaşlardır. Aynı zamanda, öğretmenler okulda işbirliği içinde hareket eden, sınıflar ve bölümler arasında köprüler kuran, liderler ve araştırmacılar olarak sonuçları büyük ölçüde dönüştürme potansiyeline sahiptirler. Bu nedenle, etkili öğretim öğrenciler arasındaki

başarı farklılıklarını azaltacak iyi bir yoldur. Öğretmen niteliği, okul gelişiminin kolektif kapasite geliştirme yoluyla ortaya çıkmasını desteklemektedir (Mincu, 2015). Öğretmenler eğitim gelişiminin merkezinde yer alırlar. Eğitim politikalarının bir sonucu olarak öğrencilere sağlanan herhangi bir fayda, öğretmenlerin eylemleri sonucu oluşmaktadır (Hopkins ve Stern, 1996). İyi olarak tanımlanan öğretmenlerin, bireysel ihtiyaçlara ve öğrettikleri bağlamlara duyarlı olmaları ve sorumlu oldukları gençleri derinden önemsemeleri beklenir (Harris ve Jones, 2019).

Sınıf uygulamalarını geliştirmek için, öğretmenler arasındaki ilişkilerin geliştirilmesi ve birbirlerinden öğrenmeleri desteklenmelidir. Aralarında işbirliği bu durumu kolaylaştırabilir (Muijs, 2010b). Öğretmenlerin sınıflarda eğitim ve öğretimi geliştirme rolleri açısından baktığımızda gelişim odağını sınıf seviyesine kaydırmak, öğrenci ve öğretmen öğrenmesi üzerinde maksimum etki yaratan gelişimsel yaklaşımlara yatırım yapılmasını gerektirir. Ayrıca, işbirliğini ve profesyonel büyümeyi teşvik eden topluluklar oluşturarak öğretmenlerin öğrenmelerini artırmayı da gerektirir (Harris, 2002). Okul geliştirmede en umut verici stratejiler öğretmene, sınıfa ve okul içindeki etkileşimlere yöneliktir. Okulları geliştirmenin başlangıç noktaları olarak öğretmenlere, onların dünyasına ve çalışmalarına odaklanılmalıdır (Lieberman ve Miller, 1984). Bu yüzden okullar, bu süreçte öğretmen gelişiminin merkezileştirilmesi gerektiğini kabul etmelidirler (Harris, 2002). Öğretmenleri bu şekilde güçlendirmek ve onlara liderlik etme fırsatları vermek, öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirme konusunda daha iyi hale gelmelerini destekler. Böylelikle öğretmenlerin birlikte yenilik yapma, geliştirme ve birlikte öğrenme fırsatları sayesinde daha iyi hale gelmeleri sağlanmış olur (Day ve Harris, 2002).

Öğretmenler, herhangi bir karar verme ve politika oluşturma sürecinin bir parçası olmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin herhangi bir reform girişiminin başarısında etkin rol oynaması sayesinde değişime liderlik edebilirler. Öğretmen liderliği rolleri okulun gelişim yolculuğunun bir parçasıdır. Öğretmen liderliğinin, daha geniş eğitimsel değişim bağlamında desteklenen üç temel boyutu vardır. Birincisi, öğretmen liderliğinin bir rol veya resmi bir sorumluluktan çok etkileme üzerinedir. İkincisi öğretmen liderliği fikri, uygulamayı paylaşmak ve değişiklikleri başlatmak için resmi olarak atanmış sınıf rollerinin ötesine geçen bir eylemdir. Üçüncüsü, başkalarının uygulamalarını etkilemek için kendi sınıflarında ve diğer sınıflar için pedagojik uygulamalar geliştirmektir (Harris ve Jones, 2019). Öğretimi sürekli geliştirmeye odaklanan iyi hazırlanmış öğretmenlere

sahip olmak, beklentilere cevap verebilecek bir eğitim sistemi oluşturmanın yalnızca bir parçasıdır (Darling-Hammond, 2010). Öğretmenler ayrıca kendi sınıflarının dışına çıktıklarında ve diğer öğretmenlerle bağlantı kurduklarında, kendilerini çevreleyen yakın dünyanın ötesini görebildiklerinde gerçekten öğrenebilirler. Bu, profesyonel öğrenme topluluklarının arkasındaki temel ilkelerden biridir (Hargreaves, 2010). Lieberman ve Friedrich (2010), öğretmenlerin liderlik becerilerini öğrendikleri alanları belirtmişlerdir. Bunlar:

- *Liderliği öğretim uygulamalarından öğrenmek.* Sınıf içi öğretim uygulamaları, öğretmenlerin liderlik becerilerinin gelişimleri için bilgi temeli sağlar.
- *Araştırma, soruşturma ve düşünme yoluyla liderliği öğrenmek.* Öğretmenler, liderlik çalışmalarında zorluklarla karşılaştıklarında, genellikle yeni araştırma alanyazını ve teorisini inceleyerek, öğrenci eserlerini inceleyerek, diğer öğretmenlerle birlikte araştırma yaparak veya kendi liderlik uygulamalarını araştırarak bunların üstesinden gelirler.
- *Uygulama topluluklarına katılarak liderliği öğrenmek.* Bir uygulama topluluğuna katılım, öğretmenlerin liderlik kapasitelerini geliştirmelerini destekler.

Öğretmen liderliği, bazı öğretmenler için kariyer gelişimine giden bir yol, bazıları için ise profesyonel bir topluluk oluşturmak için bir araçtır. Öğretmen liderliği görevleri, etkinlikleri, işlevleri ve sorumlulukları üzerine bir analitik bir inceleme yapıldığında çalışma alanlarının çoğunun iki kategoriye ayrıldığı görülür. Bunlardan birincisi, öğretmenlerin meslektaşlarına yardım etmesi, ikincisi okul gelişimini kolaylaştırmasıdır. Okul gelişimini kolaylaştırmada bir dizi sorumluluklarının yanında, idari görevleri, personel geliştirme faaliyetleri ve müfredat ve öğretim işlevleri yer almaktadır (Murphy, 2005). Öğretmen liderliğinin en üst düzeye çıkarılması için, öğretmenler arasında paylaşılan değerler ve hedefler olmalıdır. Bu öğretmenlerin fikirlerini ve eylemlerini özgürce ifade edebildikleri demokratik bir sürecin parçası olduklarında gerçekleştirilebilir. Bir okul demokratik olarak çalıştığında, öğretmenlerin gelişimine olumlu katkıda bulunma olasılığı daha yüksektir (Harris, 2002). Öğretmenler arasında onların liderlik becerilerini destekleyen bazı unsurlar şunlardır: i) herhangi bir sınıfın uygulamalarına katılmak; ii) geri bildirim sağlamak, sürekli koçluk etmek ve ağ oluşturmak; iii) yaşam boyu öğrenmeye açık olmak; iv) örgütsel kültür ve meslektaş

ilişkilerini desteklemektir. İşbirliği içinde çalışmak, çoğu kişinin hissettiği yalnızlık hissini azaltmakla kalmaz, aynı zamanda üretilen işin kalitesini de artırabilir. Mesleki gelişim topluluğunun bir parçası olarak çalışmak, ortak amaca odaklanmaya yardımcı olur ve en önemlisi okul gelişimine götüren hedeflere odaklanmayı sağlar. Okul gelişiminde öğretmen liderliği rollerinin dört önemli boyutu olduğu söylenebilir. İlk boyut, öğretmenlerin okul geliştirme ilkelerini sınıflardaki uygulamalarına dönüştürmeye yardımcı olma biçimiyle ilgilidir. Öğretmen liderliği rolünün ikinci bir boyutu, tüm öğretmenlerin değişimin veya gelişimin bir parçası olduğunu hissettiği ve sahiplenme duygusudur. Okul gelişiminde öğretmen liderliğinin üçüncü bir boyutu, arabulucu rolüdür. Öğretmen liderleri önemli uzmanlık ve bilgi kaynaklarıdır. Son olarak, öğretmen liderliği rolünün dördüncü ve muhtemelen en önemli boyutu, öğretmenlerin karşılıklı yakın ilişkiler geliştirmeleridir. Öğretmenlerin birlikte öğrenme biçimi, okul gelişiminin önemli bir belirleyicisidir (Day ve Harris, 2002).

Bir öğretmen lideri; sınıftan ayrı olan biri değildir, sınıfı dışında çalışır ve etkisi vardır. Yönetsel ve denetleyici faaliyetlerde bulunmaz ve diğer öğretmen meslektaşları tarafından seçilir. Önemli ölçüde özerkliğe sahiptir. Öğretmen liderliği okul geliştirmede bir donanım parçası olarak onun nasıl işleyebileceğini keşfetmektir (Murphy, 2005). Geliştirilmiş eğitim uygulamalarına yönelik olarak başkalarını etkileyen öğretmen-öğrenciler ve liderler topluluğuyla özdeşleşir ve katkıda bulunurlar. Öğretmenler sınıflarının ötesinde bir lider olarak bazı rolleri yerine getirebilirler (Harris, 2002). Bunlar:

- Meslektaşlarının başarılı olmalarına yardımcı olmak;
- Rollerini diğer öğretmenlerin destekçisi olarak görmek;
- Sınıf içi uygulamanın kalitesini değerlendirmek;
- Performansı artırmak için başkalarını gözlemlemek ve onlara rehberlik etmek;
- Öğretme ve öğrenme hakkında tartışma oluşturmak.

Okullarda öğretmen liderliğinin gelişimini artıran bazı faktörler tespit edilmiştir (Muijs ve Harris, 2006). Bunlar:

- Destekleyici kültür;

- Destekleyici yapılar;
- Güçlü liderlik;
- Eylemleri sorgulama ve veri zenginliği;
- Yenilikçi mesleki gelişim;
- Koordineli iyileştirme çabaları;
- Kararlara katılım;
- Kolektif yaratıcılık;
- Paylaşılan mesleki uygulamalar ve
- Tanınma ve ödül.

Ayrıca okullarda öğretmen liderliğinin geliştirilebilmesi için, onların müfredat konularını düzenleme, okul çapında planlar geliştirme, çalışma gruplarına liderlik etme, diğer okullara ziyaretler düzenleme ve meslektaşlarıyla bir araya gelmeleri için zaman ayrılmalıdır. Öğretmenlere mesleki gelişim için çeşitli fırsatlar sunulmalıdır (Muijs ve Harris, 2003). Öğretmen liderliğinin önündeki engellerin ise şunlar olduğu görülmüştür. İlki, dış eğitim bağlamıdır. Dış hesap verebilirlik mekanizmaları, özellikle düşük performanslı okullarda, öğretmenlere ve üst düzey yönetime, liderlik dağılımını daha zor ve daha riskli hale getiren güçlü bir yük getirmektedir. Bu örgütsel yapıyla ilgili bir engeldir. İkinci engel, öğretmenlerin ekstra iş yapmalarıyla ilgilidir. Öğretmenlerin sınıf öğretimi ve idaresi dışındaki etkinliklere katılmaları için zamanlarının olmaması, diğer eğitim girişimlerinde olduğu gibi öğretmen liderliği için de önemli bir engel olarak görülmektedir. Son olarak, bazı durumlarda üst düzey yöneticilerin liderliği bırakmak istememeleri veya üst düzey yöneticilerin iletişim kurmadığı durumlar bir engel olarak görülebilir. Bir okulda öğretmen liderliğinin büyük ölçüde iletişim eksikliği ve müdürün öğretmen liderliğine biraz pasif yaklaşması nedeniyle başarılı bir şekilde gelişemediği görülmüştür. Bu okulun kültüründen kaynaklı bir engeldir (Muijs ve Harris, 2006; Murphy, 2005, 2007). Okulda var olan liderlik ilişkilerinde takipçiler olarak öğretmenler, okul liderliğinin kilit paydaşlarıdır. Öğretmen liderliği okul çapında bir liderlik ağının parçası olarak geliştirilmelidir (Smylie, vd., 2002). Öğretmen liderliğinin öğretmenin yaratıcılığını güçlendirdiği ve okul gelişimine katkıda bulunan önemli bir faktör olduğu

görülmüştür (Muijs ve Harris, 2006). Bunun yanında okullarda değişimin sürdürülebilirliğine ve yönetimine ilişkin öğretmenlerin bazı rolleri tanımlanmıştır (Frost, vd., 2000). Bunlar:

- Öğretmenlerin eğitimin niteliğini artırmak için stratejik düşünme, planlama ve eylemde bulunmayı içeren değişim temsilcisi rolünü benimsemesi gerekir.
- Okullar değişim temsilcisi olarak öğretmenleri güçlendirmeli ve gelişim çalışmalarından maksimum fayda elde etmelerini sağlayan yapıları ve yönetim düzenlemelerini kurmaları gerekir.
- Öğretmenlerin sistematik gelişim çalışmasına katılmalarını sağlamak için bir desteğe ihtiyaçları vardır.
- Yükseköğretim sektörü böyle bir destek çerçevesi sağlamak için iyi bir konuma sahiptir. Burada, yükseköğretimin yalnızca öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini desteklemede değil, aynı zamanda öğretmen aracılığıyla okul gelişimini desteklemesi gerektiği söylenebilir.

2.3.5. Okul Geliştirmede Aile Katılımı ve Desteği

Okul gelişimi, örgütsel öğrenmenin dinamik ve sistemik bir sonucudur ve okul gelişiminin gerçekleşmesi için tüm paydaşların sürece katılım sağlaması gerekir (Harris, 2002). Okul gelişiminin önemli bir paydaşı olarak ailelerin gelişim sürecine katılmaları ve destek vermeleri başarılı bir okul gelişim için önemli bir etkidir.

Okul ve aile işbirliği, çocukların çıkarları doğrultusunda daha iyi bir eğitim görmeleri için çalışır. Bu tür işbirlikleri kurmanın temel nedeni, öğrencilerin okulda ve daha sonraki hayatlarında başarılı olmalarına yardımcı olmaktır (Epstein, 2010). Aile, okul ve toplum arasındaki ilişki her zaman eğitimin merkezindedir (Martin, Tett ve Kay, 1999). Bu nedenle ailelerin okula katılımı kesinlikle müdürler için yönetim ve eğitiminin bir parçası olmalıdır. Çünkü etkili aile katılımını desteklemek en önemli yönetim görevlerinden biridir (van der Werf, vd., 2001). Ailenin katılımı meydana geldiği bağlama, işbirlikçi ekip üyelerine, ailelerin birbirleriyle etkileşimlerine, çocuğun ve ailenin ihtiyaçlarına bağlı olarak şekillenen dinamik ve sürekli değişen bir süreçtir (Xu, 2019). Eğitim çıktıları bakımından aile katılımının etkileri çok yüksek olarak gözlenirse de, maliyet açısından aile katılımı eğitimin kalitesinin artırılmasında en etkili yöntemdir.

Eğitimin kalitesini artırmak için aile katılımını önemli bir girişim olarak dikkate almak faydalı olabilir (van der Werf, vd., 2001). Çünkü bu sayede ailelerin toplumdaki diğer insanlarla kaynaşmaları ve öğretmenlere çalışmalarında yardımcı olmaları sağlanabilir.

Okul, aile ve toplum işbirliği öğrenciyi merkeze alır. Çünkü eğitimde ana aktörler öğrencilerdir. Okul, aile ve toplum işbirliği öğrencileri motive etmek, onların başarılı olmaları için desteklemek ve yönlendirmek için tasarlanabilir (Epstein, 2010). Okul içinde aile katılımında ortaya çıkan farklılıklar öğrenci grupları arasındaki başarı düzeylerinde kalıcı farklılıkların oluşmasına yol açmaktadır. Bunu bilen okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrenci başarısı için aile ve toplum katılımını sağlamaya yönelik işbirliği oluşturmak ve bunları sürdürmek için mücadele etmektedirler (Epstein, vd., 2019). Aileler öğretmenlerle işbirliği kurdukça, okulun amaçları ve uygulamaları hakkında önemli bilgiler öğrenirler, böylelikle de diğer ailelerle de tanışırlar (Berthelsen ve Walker, 2008). Sonuç olarak ebeveyn veya toplum desteği az olan okullar, özellikle zor bir okul geliştirme göreviyle karşı karşıyadır (Harris, 2002).

2.3.5.1. Ailelerin Okula Katılım ve Desteğinin Önündeki Engeller

Çevresiyle olumlu ilişkileri olan okullarda öğrenme için destekleyici bir ortamın varlığından söz edilebilir. Bu okullarda aileler ve okul çalışanları arasındaki ilişkiler geliştirilebilir. Burada okul içi paydaşların tutumları önemli bir faktördür (Hopkins, 2001). Okul aile işbirliğinin önündeki bazı engellerin zaman, kültür, belirsizlik ve destekleyici ortam eksikliği sayılabilir (Buttery ve Anderson, 1999). Bunun yanı sıra okul aile ve toplum işbirliğinin önündeki engeller şunlardır: *Bilgi eksikliği*: Okul yöneticileri ve öğretmenler, ailelerle etkili bir iletişim kurmaları için onların özel ihtiyaçlarını, endişelerini, eğitimsel geçmişlerini ve çalışma hayatlarının farkında olmaları gerekir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, ailelerin çoğunluğunun ne zaman okula geleceğini bilmiyorlarsa, etkinlikler planlayamaz ve onlardan da yüksek düzeyde katılım bekleyemezler. *Bilgilendirme eksikliği*: Okul yöneticileri, okul-aile-toplum işbirliğinin başarısı için, sadece toplantılara katılan ailelere değil diğer tüm ailelere alınan kararlara ilişkin bilgi vermelidir. Geleneksel iletişim araçlarına ek olarak, okul web siteleri gibi birçok iletişim aracı ailelere bilgi vermek için kullanılabilir. Ancak bu uygulamaların etkinliği, ailelerin bu teknolojiye erişimine ve kullanabilmelerine de bağlıdır. *Katılım eksikliği*: Daha kapsayıcı olması bakımından, ailelerin katılımını sağlamak için gönüllü okul etkinlikleri düzenlemelidir. Okullar ayrıca öğrencilerinin ailelerinin ve

topluluklarının yeteneklerini ve kültürel özelliklerini temel alan etkinlikler planlayabilirler. Bu tür etkinlikler daha fazla ailenin okula katkıda bulunmasını sağlayarak okula aidiyet duygusunu destekler (Sanders, 2001).

Aile katılımı, okul gelişimi için tüm paydaşların önemli gördüğü bir konu olmasına rağmen, eğitim kurumlarının bu alandaki desteği sembolik ve sözde kalmaktadır (Epstein, 1987). Okul yöneticileri ve öğretmenler aileleri profesyonel olarak görmezler. Onları işlerine müdahale eden birisi olarak görürler. Bu nedenle zamanla okul çalışanları ve aileler arasında ortaya çıkan bu durumda ailelerin katılımına karşı bir direnç oluşabilir (Carter, 1992). Ayrıca aile katılımının önündeki engellere ilişkin şunlar söylenebilir (Redding, 1997):

- Aile katılımı kapsamının sadece veli toplantıları ve diğer bazı etkinlikler ile çok dar tanımlanması. Ebeveynin evde çocukla olan ilişkisine yeterli önemi göstermemesi.
- Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin aile desteğine gereken önemi vermemesi.
- Öğretmenlerin aileleri okuldaki öğrenme etkinliklerine dâhil etmelerinde yaşanan sorunlar.
- Ailelerin öğretmenlere ve okul yöneticilerine erişimlerinde yaşanan aksaklıklar.
- Ailelerin, öğretmenlere ve okul yöneticilerine karşı olumsuz tutumları.

2.3.5.2 Aile Katılımı ve Desteğinin Geliştirilmesi

Aile ve okul ilişkileri üç farklı yönden ele alınabilir. Bunlar, ailelerin ve okulların ayrı sorumlulukları, ortak sorumlulukları ve sıralı sorumluluklarıdır. Bu yaklaşımlar birbirlerinden çok farklıdır. *Kurumların ayrı sorumluluklarına dayanan varsayımlar*, aileler ve okullar arasındaki doğal uyumsuzluğu, rekabeti ve çatışmayı vurgular. Bu bakış açısı, okul bürokrasilerinin ve aile kuruluşlarının sırasıyla farklı hedefleri, rolleri ve sorumlulukları olduğunu, bunların da öğretmenler, yöneticiler ve veliler tarafından yönlendirildiğini varsayar. *Kurumların ortak sorumluluklarına dayanan varsayımlar*, okulların ve ailelerin koordinasyonunu, işbirliğini ve birbirini tamamlayıcılığını vurgular. İki kurum arasındaki iletişimi ve işbirliğini destekler. Bu yaklaşımda, okulların ve ailelerin çocuğun eğitimi ile ilgili sorumlulukları paylaştıklarını varsayar. Üçüncü bakış

açısı, *kurumların sıralı sorumluluklarıdır*. Ailelerin ve öğretmenlerin çocuk gelişimine katkılarının kritik aşamalarını vurgular. Bu yaklaşım, bir çocuğun hayatının ilk yıllarının daha sonraki başarılar için kritik olduğunu belirtir. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin uygulamaları, aile ile okul arasındaki sorumluluk ve etkilerinin ayrı, sıralı ve paylaşılan alanlarını yansıtmaktadır: Örneğin, bazı öğretmenler eğitim faaliyetleri konusunda ailelerden sadece evde yardım alırlarsa etkili olabileceklerine inanmaktadırlar. Sınıflarında ise işbirliği yüksektir. Bu öğretmenler öğrencilerin becerilerini geliştirmek için sık sık aileden yardım isterler. Bazı öğretmenler, ailelerin öğretmenlerin sorumlulukları olan faaliyetlerde yer aldıkları zaman mesleki statülerinin zarar gördüğüne inanırlar. Bunların sınıflarında okul ve aile işbirliği düşüktür. Bu öğretmenler ailelerle çok az iletişim kurarlar ve nadiren çocuklarından evde öğrenme etkinliklerinde yardım etmelerini isterler. Bazı öğretmenlerin yararlı bulduğu genel bir yaklaşım ise, aileleri evde çocukları ile öğrenme etkinliklerine dâhil etmektir. Ailelerin öğrenme faaliyetlerine katılımı, onların ve çocukların evde birbirleriyle geçirdiği zamanın eğitimsel etkinliğini artırmak için iyi bir yöntemdir (Epstein, 2011).

Ailelerin okula katılım kararlarını belirleyen üç önemli faktör vardır. Bunlardan birincisi, ailelerin rollerine ilişkin algılarıdır. Bunlar çocuklarının eğitiminde ne yapmaları gerektiğine dair inançlarını tanımlar. Onların çocuk yetiştirme hakkındaki inançlarının yanı sıra evdeki destek rollerine ilişkin inançlarından da etkilendiği görülmektedir. İkincisi, ailelerin çocuklarının başarılı olmaları için onlara yardımcı olma isteğidir. Okula katılım sağladıklarında çocuklarının eğitim sonuçları üzerinde olumlu bir etki yaratabileceklerine inanırlar. Üçüncüsü ise, çocuğun anne ve babanın katılmasını istediğine yönelik algılarıdır (Hoover-Dempsey ve Sandler, 1997).

Öğretmenler açısından okul ortamının aile katılımını destekleyen bir yapıda olması, katılım ve destek faaliyetleri açısından önemlidir (Becker ve Epstein, 1981). Bu bakımdan ailelerin katılımını artırmaya ilişkin bazı uygulamalar sayılabilir (Harris, vd., 2009). Bunlar:

- Ailelerin okul kaynaklarından faydalanmaları;
- Okul çalışanları okulu çevreye tanıtmada katkı sağlayabilirler;
- Aile katılımında öğrencilerle işbirliği yapılması;

- Okula gelen velilere nazik davranılması;
- Ailelerin okulla ilgili görüş ve önerilerinin alınması;
- Okulda yapılan etkinliklerin planlanmasında öğrencilerin ve velilerin görüşlerinin alınması;
- Ailelerin katılmak istediği etkinliklerin düzenlenmesi;
- Yerel basın kaynakları yoluyla okul aile katılımının önemine yönelik topluma önemli mesajlar yayınlanması;
- Ailelilerin gönüllü katılımlarının desteklenmesi.

2.3.5.3. Aile Katılım Türleri

Aile katılımı, ailelerin evde ve okuldaki rolleri olarak tanımlanabilir. Ayrıca, kurumsal olmayan aile katılımı biçimleri (örn. okula yardım etmek) ve resmi, kurumsallaştırılmış aile katılım biçimleri (örn. okul aile birliği) olarak da ayrılabilir (Smit ve Driessen, 2009). Geleneksel olarak aile katılım faaliyetlerinin bazıları şöyledir. Görüşmeler, evde çocukları ile birlikte kitap okuma, okul tarafından tebliğ edilen resmi evrakların takibi, sınıf etkinliklerine ve konferanslara katılım, ev ziyaretleri, ailelerin karar verme sürecine katılımı, aileler için danışmanlık hizmetleri ve tatil dönemlerindeki ev ödevleridir (Cotton ve Wiklund, 1989; Epstein ve Becker, 1982; Greenwood ve Hickman, 1991). Redding (1997) ise aile katılım türlerini, ebeveynlik (çocuğun bakımı ve beslenmesi), iletişim (bilgi akışını sağlama), okulda ebeveynlik, gönüllülük (okulda yardım), evde öğrenme (okulun talimatlarını destekleme ve destekleme), karar verme (okulun karar verme yapısının bir parçası) ve toplumla işbirliği (diğer kuruluşlarla ortaklıklar halinde okulu temsil etme) olarak sıralamıştır. Swap (1993), ev ve okul arasındaki ilişkilerini açıkladığı üç farklı modelden bahsetmiştir. Bu modeller kısaca şöyledir.

Koruyucu model: Koruyucu modelin amacı, öncelikle ailelerin ve öğretmenlerin işlevlerinin ayrılması yoluyla aileler ve öğretmenler arasındaki çatışmayı azaltmak ve okulu ailelerin müdahalesinden korumaktır. Koruyucu model, ailelerin çocuklarının eğitim sorumluluğunu okullara devretmesini, sonuçlardan okulu sorumlu tutmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, ailelerin karar verme sürecine katılımı, öğretmenlerin

işine karışma olarak algılanır. Katılım için fırsatlar sunmaması ev ve okul arasındaki birçok çatışmayı şiddetlendirmesi, öğrenci başarısını sağlamak için ev ve okul işbirliğini azaltması ve okula verilen maddi desteği azaltması olumsuz yönleri olarak sayılabilir (Swap, 1993).

Okuldan eve iletişim modeli: Bu modelin amacı, aileleri okulun amaçlarını desteklemeye davet etmektir. Çoğu okul aile katılım programları bu modele dayanmaktadır. Koruyucu modelin aksine, bu modelde ailelerin çocuklarının eğitimsel başarılarını artırmada oynadığı önemli rolü kabul etmektedir. Aileler çocuklarının başarılı olmalarına yardımcı olma konusunda önemli sorumluluğa sahiptirler. Bu modelde, hedefleri ve programları okul yöneticileri ve öğretmenler düzenlerler. Modelde karşılıklı iletişime gerek yoktur. Çünkü amaç ailelerin okulun hedeflerini anlaması ve desteklemesidir. Bu modelde ailelerin okulun hedefleri ve programlarıyla uyumlu olması gerektiği varsayılır (Swap, 1993).

Müfredat zenginleştirme modeli: Müfredat zenginleştirme modelinin amacı, okulun müfredatını ailelerin katkılarıyla birleştirerek genişletmektir. Bu modelde ailelerin önemli uzmanlığa sahip oldukları ve karşılıklı etkileşim sayesinde okulun eğitim hedeflerinin artacağı varsayılır. Müfredat zenginleştirme modeli diğer modellerden farklıdır, çünkü varsayımları okul kültürünün ve yapısının tüm yönlerine etki etmek zorunda değildir. Odak noktası müfredat ve öğretimdir. Modelin uygulama ve içeriği, bölgeden bölgeye, okuldan okula farklılık gösterebilir. Sorunların çözümü, karar verme ve diğer süreçlere ailelerin dâhil olmalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmalıdır (Swap, 1993). Okul ve aile ilişkilerinin iklimini belirleyen üç aile türünden bahseden Redding (1997) bunları kısaca şöyle açıklamıştır:

- *Endişeli, sıkıntılı aileler:* Bu aileler günlük yaşamın ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanmaktadırlar. Okulu kötü bir yer ve muhtemelen ayrımcılığın kaynağı olarak algırlar. Bu tür aileler için çocuklarıyla nasıl ilişki kuracaklarını gösteren aile eğitimi programları yararlı olabilir. Diğer aileler tarafından tehdit oluşturmayan, olumlu ve destekleyici sosyal ilişkilerin oluşması gerekir.
- *Çocuk merkezli aileler:* Çocuklarının ekonomik gelişimi için eğitimin gerekliliğini savunurlar. Bu aileler genellikle okulun çocuklarına yeterince özen gösterememesinden korkarlar. Bu aileler çocuklarının okulu için gönüllü çalışmaya, aileler arasında liderlik etmeye ve diğer çocuklar için vekil ebeveyn

olarak hizmet etmeye isteklidirler. Bu ailelere okulda yapıcı roller ve diğer ailelerle çalışma fırsatları verilerek desteklenmelidirler. Çocuk merkezli aileler, anne baba eğitimi programları için harika bir liderlik yaparlar.

- *Anne baba odaklı aileler:* Bu aileler işleriyle çok meşgul olan profesyonel ailelerdir ve bunlar okula çok değer verirler. Çoğu zaman kendi kariyerleri ve ilgi alanları ile meşgul olduklarından dolayı çocuklarına yeterli zaman ayıramazlar. Bu durumu telafi etmek için çocuklarını en iyi okullara gönderirler. Yetenekli, iyi ilişkileri olan bu aileler finansal kaynaklara, eğitime, sosyal ilişkilere ve mesleki becerilere sahiptir. Bu yüzden bu tür ailelere çocuklarıyla manevi bir yolla ilgilenecekleri yollar sunulmalıdır. Böylelikle onların bu davranışları daha içten ve samimi olabilir.

Ailelerin okula katılım ve desteğine ilişkin altı katılım türü ise şunlardır: **Birinci Tür: Anne Babalık;** ailelerle işbirliği kuran okullar, çocuk sağlığı ve güvenliği, denetimi, beslenme, disiplin, rehberlik ve diğer ana babalık becerileri hakkında ailelere bilgi verirler. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ve gelişimini destekleyen olumlu ev koşullarının neler olması gerektiği hakkında onlara rehberlik ederler. Bazı okullar, aile destek programları, okuldaki veya başka yerlerdeki atölyeler, aile katılım ağları gibi eğitim ve bilgi paylaşımı yoluyla ailelere temel anne baba yükümlülüklerinde yardımcı olurlar (Epstein ve Sanders, 2002).

İkinci Tür: İletişim; okul programları ve çocukların gelişimi ile ilgili okuldan eve ve evden okula iletişimin etkin bir biçimde kullanılmasını belirtmektedir (Epstein, 1995, 2010). Okul, ailelere okul programları ve öğrencilerin gelişimi hakkında bilgi verir. Bunlar tipik olarak telefon görüşmeleri, okul bültenleri, konferanslar, okul web sayfası ve sosyal medya hesapları yoluyla olabilir. Çocukların okula hazırlık, okuldaki zamanı ve okuldan sonraki zamanlarında yer alan programlar ve fırsatlar hakkında aileleri bilgilendirilir. Bu iletişimin sıklığını ve içeriğini okullar düzenler (Epstein ve Sanders, 2002).

Üçüncü Tür: Gönüllülük; ailelerin okula sağladıkları yardım ve desteğini ifade etmektedir (Epstein, 1995, 2010). Bu tür katılımlar, okul programlarının kalitesini ve öğrencilerin başarısını artırmak için anne babaların yetenekleri ve zamanlarını okul için kullanmaları anlamına gelmektedir. Aile üyeleri ve toplumdaki diğer kişiler okulda, sınıflarda veya başka yerlerde gönüllü olabilirler. Okullar da tüm ailelerin kendilerini iyi

hissetmelerini, gönüllü ve izleyici olarak katılmaları için çeşitli programlar düzenleyebilmektedirler (Epstein ve Sanders, 2002).

Dördüncü Tür: Evde öğrenme; ailelerin öğrencilere ev ödevlerinde nasıl yardımcı olmaları gerektiği hakkında onlara bilgi ve fikirler sunulmalıdır (Epstein, 1995, 2010). Öğretmenler anne babaları çocukların öğrenme etkinlikleriyle ilgili yönlendirebilirler (Epstein ve Sanders, 2002).

Beşinci Tür: Karar verme; bu türe göre, aileleri okul kararlarına katılımı yoluyla onların arasından liderleri ve temsilcileri belirlemek gerekir (Epstein, 1995, 2010). Güçlü bir aile-öğretmen birlikteliği adından da anlaşılacağı gibi aktif anne babalar, öğretmenler ve yöneticilerden oluşur (Epstein ve Sanders, 2002).

Altıncı Tür: Toplumla işbirliği; okul programlarını, aile katılımını ve öğrenci gelişimini güçlendirmek için toplum kaynakları ve hizmetlerinin belirlenmesi ve bunların okula aktarılması gerekmektedir (Epstein, 1995, 2010). Bu tür katılım toplum hizmetlerini tanımlamak, bunları kullanmak ve geliştirmek içindir. Aileler öğrenmeyi desteklemek için çocuklarının etkinliklerine katılımlarını etkileyebilirler (Epstein ve Sanders, 2002).

Aile katılımı, evde çocuk yetiştirme uygulamalarından ebeveynlerin okulda düzenlenen etkinliklere katılımına kadar her şeyi içeren ve kapsayan bir süreçtir. Okul yönetimi, okul etkinlikleri aracılığıyla, ailelerle iletişim için elverişli bir ortam sağlayabilir. Öğretmenler de yöneticilerin aileler ile iletişime değer verdiklerini gördüklerinde, onlarla iletişim kurmaya daha istekli davranırlar. Okul ve ev arasındaki iletişim karşılıklı devam ettiğinde okullar etkili okul olabilirler (Redding, 1997). Aileler özellikle kişisel değerleri ve ahlaki davranışları çocuklara kazandırma, temel yaşam becerilerini öğretme, gönüllü veli olarak okula yardımcı olma, tüm çocukların haklarını savunma gibi okul gelişimini desteklemede hayati bir rol oynamaktadırlar (Jackson ve Cooper, 1992). Okul gelişiminde, okuldaki değişimin kavramsallaştırılması, uygulanması ve değerlendirilmesinde ailelerin ve okul çevresindeki diğer topluluk temsilcilerinin okul içi paydaşlarla birlikte söz hakkının olması gerekmektedir. Buna yönelik faaliyetler bu önemli aktörleri okul geliştirme görevlerinde güçlendirmeli ve desteklemelidir (Pink ve Borman, 1991). Epstein' in aile katılım tipolojisinden yola çıkarak ev ve okul arasındaki işbirliğini geliştirecek dört önemli koşulu Swap (1993) şöyle ifade etmiştir:

- *Çift yönlü iletişim kurmak.* Hem ailelerin hem de öğretmenlerin paylaşacakları önemli bilgiler vardır. Öğretmenler, çocukların okuldaki gelişimi hakkında ailelerle beklentilerini ve umutlarını paylaşırlar. Aileler de çocuklarının ihtiyaçları, güçlü yönleri ve geçmişleri hakkında bilgi paylaşırlar. Okuldan ve çocuklarından beklentilerini ve umutlarını dile getirirler. Böyle bir ortamda öğretmenler ve aileler birbirlerini dinlerler.
- *Evde ve okulda öğrenmeyi geliştirmek.* Aileler, çocuklarının evdeki çalışma ortamını düzenleyerek ve öğretim sürecini destekleyerek öğrencilerin başarılarına katkıda bulunurlar. Öğretmenler de çocuklarla güçlü ilişkiler geliştirirler. Aileler ve öğretmenler çocukları için sınıfta ve sınıf dışında birçok etkinlik düzenlerler.
- *Karşılıklı destek sağlanması.* Öğretmenler, ailelerin ilgi alanlarına ve ihtiyaçlarına göre eğitimsel etkinlikler düzenleyerek onlara destek olurlarken, aileler de öğretmenlere gönüllü etkinlikler düzenleme ve okul programlarına katılma gibi birçok şekilde destek sağlarlar. Öğretmenler ve aileler, karşılıklı güvene dayalı ilişkiler kurarlar.
- *Ortak kararlar vermek.* Aileler ve öğretmenler okul içindeki kurullarda görev alarak okul gelişiminde birlikte çalışırlar. Aileler ve öğretmenler her düzeyde ortak problem çözme sürecine dâhil olurlar.

Okul gelişimi esasen topluluklar arasında olumlu ilişkiler kurmakla ilgilidir. Bu nedenle okullarda tüm paydaşların görüşleri önemlidir. Okul içindeki ilişkiler değişimi destekliyorsa okullar kendilerini geliştirebilirler (Harris, 2002). Öğretmenlerin ve yöneticilerin, okul gelişimini ve öğrencilerin refahını destekleyen etkili işbirliği programları oluşturmak için öğrencilerin aileleri ile birlikte çalışmaları önerilmektedir (Sanders, 2001). Okul-aile işbirliği kapsamında öğretmenler, aileler ve diğer paydaşlar öğrencilerin belirli hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacak etkinlikler düzenleyebilirler (Epstein ve Sanders, 2006).

2.3.6. Okul Geliştirmede Hesap Verebilirlik

‘Hesap verebilirlik’ kavramının tarihsel ve anlamsal olarak kelime anlamı muhasebe ile yakından ilgilidir. Zamanla hesap verebilirlik, muhasebeyle olan etimolojik bağından yavaş yavaş kurtuldu ve çağdaş siyasi söylemde ‘hesap verebilirlik’ ve

‘sorumluluk’ kelimeleri ile birlikte ‘adil’ ve ‘eşit yönetim’ gibi anlamlarda kullanılmaya başlandı. Hesap verebilirlik, hesap soran egemenlere atıfta bulunmaz, bu nedenle kimsenin karşı olamayacağı kavramlardan biridir. Şeffaflık ve güvenilirlik imajı taşıdığı için siyasi söylem ve politikada giderek daha fazla kullanılmaktadır (Bovens, 2007).

Hesap verebilirlik, tüm kamu işlerinde olduğu gibi eğitimde de her zaman temel bir kavram olmuştur. Eğitimde hesap verebilirlik, yalnızca öğretmenlerin, müdürlerin ve diğer okul çalışanlarının ebeveynlere, diğer vatandaşlara ve onların seçilmiş temsilcilerine karşı sorumlu tutulması gerektiği anlamına gelmez, aynı zamanda ebeveynlerin çocuklarını okula göndermekten sorumlu olduğu anlamına da gelir. Hesap verebilirlik; bir okul veya sistemin personelini nasıl işe aldığı, değerlendirdiği ve desteklediği, öğrenciler ve velilerle nasıl bir ilişkisi olduğu, günlük işlerin nasıl yürüdüğü, kararların nasıl alındığı, öğrencilerin nasıl değerlendirildiği, sorunların nasıl çözüldüğü ve sürekli geliştirmenin nasıl sağladığı hakkında paydaşlara bilgi sağlar (Darling-Hammond ve Ascher, 1991). Müfredatı düzenlemek, ebeveynleri bilgilendirmek ve öğretimi geliştirmek amacıyla öğrenci ilerlemesine ve okulların performansına ilişkin daha fazla bilgi ve şeffaf olma talebi, hesap verebilirliğe yönelik ilgiyi artırmıştır (Hill, 2010).

Okul hesap verebilirliğinde öncelikli amaç, okulun faaliyetleri ve öğrenci öğrenme sonuçları gibi konularda paydaşlar için bilgi üretmektir (OECD, 2013). Hesap verebilirlik sistemlerinde öğretme ve öğrenmeye verilen önem okul gelişimini etkilemektedir. Okul hesap verebilirlik mekanizmalarının doğası gereği okul organizasyonunun işleyişini geliştirerek öğrenci performansını artırmaya çalışmaktadır. Her durumda, reformcular ve gözlemciler mevcut hesap verebilirliğe dayalı müdahalelerin amacının öğretim ve öğrenci öğreniminin iyileştirilmesi olduğunu (veya olması gerektiğini) varsayarlar. Okul hesap verebilirlik mekanizmaları verilen yetkiden yetkiye değişebilir, ancak genel olarak hedef performansa ulaşmak veya ulaşmamak gibi performans sonuçlarının okul birimine iletilmesini içerir. Hesap verebilirliğe dayalı müdahalelerin okul gelişimi üzerindeki potansiyel etkisini analiz etmek için bir çerçeve önerilebilir. Okul hesap verebilirlik mekanizmaları, aşağıda belirtilen müdahaleleri yapabildiği ölçüde okul gelişiminin de başarılı olması muhtemeldir (O'Day, 2002):

- Öğretim ve öğrenimle ilgili bilgilerdeki değişikliklere odaklanması.

- Öğretmenlerin ve diğer paydaşların gerekli çabayı göstermeleri için motive edilmesi.
- Kaynakların en çok ihtiyaç duyulan yere tahsis edilmesi.

Hesap verebilirlik sistemleri, dört temel soruya yanıt verme biçimlerine göre değişiklik göstermektedir. Kim sorumlu? Kime karşı sorumlu? Ne için sorumlu? ve hangi sonuçlardan sorumlu? Okul hesap verebilirlik politikalarının özellikleri bakımından farklılık gösterse de, "kime" tanımı neredeyse evrensel olarak ilçe ve/veya eyalet kurumlarına atıfta bulunur. Yani, kolektif varlıklar olarak okullar, eğitim sisteminin daha yüksek seviyelerine karşı sorumludur. Bu bağlamda, bu tür politikalar bir tür idari veya bürokratik hesap verebilirliği temsil ederler. Bununla birlikte, geleneksel bürokratik hesap verebilirlik biçimlerinden çok önemli bir açıdan farklılık gösterirler. Okulları ve okul personelini belirlenmiş eğitim girdileri ve süreçlerini sağlamaktan değil, öğrenci öğrenme çıktılarında belirli seviyeleri veya iyileştirmeleri sağlamaktan sorumludurlar. Bu nedenle, bunlar “sonuç odaklı bürokratik hesap verebilirlik” olarak adlandırılabilir en iyi örneklerdir. Amerika Birleşik Devletlerinde Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB) aşırı biçimde sonuçlara dayalı bürokratik okul hesap verebilirlik modelidir (O'Day, 2002). Bu yasa kapsamında oluşturulan hesap verebilirlik yaklaşımı her çocuğun aynı düzeyde gelişim göstermesi beklentisine sahiptir. Birinci nesil hesap verebilirlik anlayışı bu yasa çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu hesap verebilirlik anlayışına göre; öğrencilerin öğrenme sonuçları geliştirme için ölçüt alınmıştır. Oluşturulan standartları karşılaması beklenen okullar bu yaklaşımda devlete karşı sorumludurlar. Özetleyici bir değerlendirme sistemine dayalı bu yaklaşımda başarısızlık karşısında okul müdürlerinin ve öğretmenlerin değişimi uygun görülmektedir. Herkese uyan tek tip müdahaleler vardır (Adams, vd., 2017).

Okul hesap verebilirliği ve gelişimi ile ilgili olarak dört temel ilkedен bahsedilebilir. Birincisi, bireylerin ve sistemlerin performans değerlendirmesi, uygun atıflar yapması ve stratejilerini uyarlaması için hem öğrenci performansı (başarı) hem de öğretmen performansı (öğretim ve diğer ilgili stratejiler) hakkında bilgi mevcut olmalıdır. İkincisi, okul ve sınıf düzeyinde öğretim uygulamasının geliştirilmesi için, öğrencinin öğrenmesine yönelik uyumlu tanısal değerlendirmeler ve bu öğrenmeyle bağlantılı öğretim uygulamasına ilişkin geri bildirim de dâhil olmak üzere detaylı bilgi, profesyonellik için bir temel sağlar. Üçüncüsü, hesap verebilirlik sistemleri öğretim ve

öğrenimle ilgili bilgilere erişime ve üzerinde düşünmeye izin verecek birimler içindeki ve birimler arası bağlantılara sahip olmalıdır (O'Day, 2002).

Etkili hesap verebilirlik politikası, okullar ve öğrenciler için yüksek beklentiler oluştururken, tüm eğitim sistemini istenen bir duruma taşıyabilecek kaynaklara ve süreçlere yatırımları desteklemelidir. Sistem genelinde kaynak tahsisini hesaba katmalıdır. Bu görüşlere uygun bir hesap verebilirlik anlayışı aşağıdaki yönergelere önem vermelidir (Darling-Hammond, vd., 2014):

- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları ile ilgili olarak yeterli okul kaynaklarının tahsis edilmesi;
- Öğrencilerin nitelikli müfredata ve öğretim materyallerine eşit erişimini sağlamak ve
- Öğrencilerin ihtiyaçlarına etkin bir şekilde katılmalarına olanak tanıyan, onlar için iyi hazırlanmış öğretmenler ve diğer profesyonel personel sağlamak.

Okulların performans değerlendirmelerinin eğitim kalitesi ve okul gelişimi üzerindeki etkisini iyileştirmek için adil bir yargı ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır (Scherer ve Nilsen, 2019). Gerçek hesap verebilirlik, hem çocuklar, yetişkinler ve bir bütün olarak sistem için öğrenme beklentilerinin çıtasını yükseltmeli, hem de bu beklentilere ulaşmayı mümkün kılan akıllı yatırımları ve değişim stratejilerini tetiklemelidir. Ebeveynlerin ihtiyaçlarına cevap veren yeterli kaynaklara sahip okullarda öğrencilerin hakları dikkate alınmalıdır. Böylesi gerçek bir hesap verebilirlik, sistemin her seviyesinde her bir paydaşın sorumluluğunu geliştirmek için gereken içsel motivasyonu besleyecektir. Bu nedenle hesap verebilirlik yeni bir paradigmaya, profesyonel olarak yetenekli ve kendini adanmış eğitimcilere, yeterli ve uygun kaynaklara ve nihayetinde anlamlı öğrenmeye dayalı olmalıdır (Darling-Hammond, vd., 2014).

Etkili bir hesap verebilirlik sistemi, başarıya götüren veya geliştirme girişimlerini engelleyen faktörler hakkında bilgi toplayabilmesini sağlamalıdır. Örneğin, öğrenciler derse ne kadar katılıyor? Okulun gayri resmi kültürü ve iklimi nedir ve öğrencilerin öğrenmesini ve katılımını nasıl etkiler? Okul liderleri öğrencilerin, öğretmenlerin ve personelin moralini yükseltmek için ne yapıyor? Okul girişimleri ne kadar iyi uygulanıyor? Sistem kaynakları eşit olarak dağıtılıyor mu? Ebeveynler okul yönetiminde ne kadar aktif? Okulun daha geniş topluluklardaki itibarı nedir? Başarı testleri ve

mezuniyet oranları bu tür soruları yanıtlamaz. Bununla birlikte, bu sonuçlar bir okulun performansı ve okul topluluğunun tamamını güçlendirme ve katılım kapasitesi hakkında çok şey anlatır ve herhangi bir okul geliştirme çabasının başarısına katkı sunar (Elgart, 2016).

Amerika Birleşik Devletlerinde 2016 yılı Ağustos ayında sona eren Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (No Child Left Behind Act/NCLB) Yasasının yerine Her Öğrenci Başarılı Olur (Every Student Succeeds Act/ESSA) Yasası kabul edildi. NCLB'nin "herkese uyan tek beden" yaklaşımının aksine, ESSA eşitliği ilerletmek, başarıyı ölçmek ve sürekli geliştirme döngüleri tasarlamak için yenilikçi stratejiler geliştirme fırsatı sunmuştur. Özellikle yeni yasa, okul ve öğrenci performansını değerlendirmek için birden çok strateji kullanmaya teşvik etmiştir. ESSA okullara tüm öğrenciler için sürekli geliştirme sağlayan hesap verebilirlik sistemleri geliştirme ve uygulama yetkisi vermiştir. Örneğin, ESSA aşağıda belirtilen alanlarda destek sağlayabilmiştir (Adams, vd., 2017):

- Okul uygulamalarına şeffaflık katan ve onlara rehberlik sağlayan yararlı bilgi gösterge tabloları geliştirmek;
- Zengin bir müfredata erişim, verimli bir okul ortamı ve öğrenme fırsatları gibi ek okul kalitesi göstergelerini kullanmak;
- İlerlemeyi ölçmek için başarı ölçütlerini kullanmak ve
- Okullara, hesap verebilirlik sistemlerinin uygulamaları hakkında yeterli bilgi vermek.

Hesap verebilirlik kelimesi ima ettiği gibi, muhasebe ve sorumlulukla ilgilidir ancak, birden çok neden ve etkinin ürünü olan sonuç ve iyileştirme gerektiğinde kimin veya neyin değişmesi gerektiğini açıklayamaz. Yeni nesil hesap verebilirlik yöntemi diye adlandırılan hesap verebilirliğin üç temel ilkesi vardır (Adams, vd., 2017). Bunlar:

1. *Paylaşılan hesap verebilirlik.* Geliştirme için gerekli olan kaynakların, süreçlerin ve sonuçların her biri üzerindeki kontrol, neredeyse tamamen belirli bir paydaş grubundadır; bu unsurlar üzerinde doğrudan kontrole sahip olmayan paydaşlar üzerinde baskı uygulamak doğru bir uygulama değildir. Paylaşılan hesap verebilirlikte amaç, tüm katılımcıların birbirleriyle ilgili yükümlülüklerini ve taahhütlerini kabul ettiği bir hesap verebilirlik ortamı yaratmaktır.

2. *Uyarlanabilir geliştirme.* Birinci nesil hesap verebilirlik, ilçelerin ve okulların etkili olma ve hesap verebilirlik politikası tarafından belirlenen hedeflere ulaşma kapasiteleri açısından tek tip olduğunu varsaymıştır. Bununla birlikte, hesap verebilirlik etki çalışmaları, okulların dış hesap verebilirliğin taleplerine tutarlı bir şekilde yanıt verme kapasitelerinde önemli ölçüde farklılık gösterdiğini kanıtlamıştır. Yeni nesil hesap verebilirlik, okul kapasitelerinin büyük ölçüde farklı olduğunu ve bu etkililiğin esnek ve belirli okul koşullarına duyarlı bir sistem gerektirdiğini kabul etmektedir.
3. *Bilgilendirici yaklaşım.* Yeni nesil hesap verebilirliğe hizmet etmek için tasarlanan bilgi sistemi, okulların belirli gelişim ihtiyaçlarını tanımalıdır.

“Her Öğrenci Başarılı Olur” yasası (ESSA) kapsamında yeni nesil hesap verebilirlik anlayışı olarak adlandırılan yaklaşımda tüm çocukların sağlıklı ve kendi özelliklerine göre gelişmesi vurgulanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme sonuçlarından ziyade daha derin öğrenme ve okulda kapasite geliştirmeye odaklanmaktadır. Hesap verebilirliğin paydaşlar arasında paylaşıldığı biçimlendirici bir değerlendirme yaklaşımına sahiptir. Bu yaklaşımda tek tip belirli bir standartlar yoktur. Tüm sistem içinde birden fazla gösterge vardır. İyi olduğu kanıtlanmış uygulamaların sisteme adapte edilmesi ile nitelikli öğretmenlerin ve okul müdürlerinin desteklenmesi önemli görülmektedir (Adams, vd., 2017).

2.3.7. Okul Geliştirmede Okul Öz Değerlendirmesi

Dünyadaki modern eğitim sistemlerinin çoğu (örneğin gelişmiş Avrupa ülkelerinin çoğu, Kanada, Yeni Zelanda ve Avustralya) oldukça gelişmiş değerlendirme süreçlerine sahiptirler. Bu gibi pek çok ülke, okul teftişleri veya sınava dayalı hesap verebilirlik gibi eğitim kalitesi göstergelerini ölçmekle görevli ulusal ajanslar kurmuşlardır. Dış değerlendirme politikalarının ardından okulların kendi kendini gözden geçirme kapasitelerini geliştirmeleri için yapılan çalışmaları takip etmişlerdir (Godfrey, 2020). Kapasite artırmaya yönelik uygulamalarda öne çıkan bir kavram haline gelen okul öz değerlendirme okul geliştirmede önemli bir bileşeni haline gelmeye başlamıştır.

Okul öz değerlendirme (*School Self Evaluation/SSE*), bir okulun amaç, davranış, ilişkiler ve sınıf performansına ilişkin süregelen bir kanıt arayışı olarak tanımlanabilir. İşbirliğine dayalı, yansıtıcı bir okul değerlendirme sürecidir (Antoniou, Myburgh-Louw

ve Gronn, 2016). Öz değerlendirme, aşağıdan yukarıya yönlü ve süreklidir. Okula durum için bir resim sağlar ve esnektir. Değerlendirme için ilgili ölçütler oluşturur ve öğretme ve öğrenmeyi geliştirmeye odaklanır (MacBeath 2005). Okulun kendi kendini değerlendirmesi veya gözden geçirmesi, okulun etkililiğinin ve sunduğu eğitimin niteliğinin paydaşlar tarafından değerlendirmesini gerektirir. Bu bakımdan okul etkililiği için yapılan bu türden okul içi incelemeleri, okul liderliği, öğretmenler, diğer personel, öğrenciler, ebeveynler ve okul topluluğundan gelen girdilere dayanabilir (OECD, 2013). Okul öz değerlendirme, kendi kendini gözden geçirme, denetim anlamlarına gelmekle birlikte bu farklı yaklaşımların ortak yönleri bazı temel fikirlere dayanmasıdır (MacBeath, 2010). Bunlar:

- Okullar, kendi kalite ve etkinliklerinin incelenmesine ihtiyaç duyarlar.
- İç inceleme/değerlendirme süreçleri kanıtları dikkate almalıdır.
- Planlama bulgulara duyarlıdır, kanıta dayalıdır ve ileriye dönüktür.
- Öz değerlendirme doğası gereği biçimlendiricidir.
- İç ve dış hesap verebilirlik amaçları için de kullanılabilir.

Kyriakides ve Campbell (2004) ise, genel olarak değerlendirmenin politik, hesap verebilirlik ve mesleki gelişime yönelik farklı öneme sahip üç amacının olduğunu belirtmişlerdir. Chapman ve Sammons (2013), okul öz değerlendirme sürecinin amaçlarının daha iyi anlaşılması için aşağıda bazı kavramlarla ilişkisini açıklamışlardır:

- *Ekonomik:* Öz değerlendirme, özellikle paranın doğrudan okullara aktarıldığı durumlarda pahalı dış denetim çerçevelerinden daha ucuzdur.
- *Hesap verebilirlik:* Okullar önemli paydaşların (yani ebeveynler ve toplum) yanı sıra hükümete, ekonomik yatırımların karşılığını verdiklerine dair kanıtlar sağlamaları gerekir.
- *Geliştirme:* Bir okulun nasıl geliştirileceğini bilmek için nerede olduğunu, neyi geliştirmesi gerektiğini ve hangi göstergelerin hedeflerine ulaştığını değerlendirebilmesi gerektiği açıktır.

Chapman ve Sammons (2013), okul öz değerlendirmesine ilişkin çıkarımlarını şöyle belirtmişlerdir:

Okul geliştirme bir olay değil, bir süreçtir. Öğretmenler ve okul liderleri, geliştirme için kilit konumdaki değişim unsurlarıdır. Öz değerlendirme, okul gelişimini teşvik etmek için gereklidir ancak yetersizdir (s.8).

Okul öz değerlendirmesi, bir okuldaki personel üyelerinin uygulamaları üzerinde düşündükleri, öğrenci ve mesleki öğrenim alanlarında gelişmeyi teşvik etmek için eylem alanlarını belirledikleri bir süreçtir. Öz değerlendirme süreci, özetleyici-biçimlendirici; dâhili-harici destekli ve öz değerlendirmenin yukarıdan aşağıya mı yoksa aşağıdan yukarıya bir süreç olarak mı yürütüldüğünü içermektedir. Ayrıca, okullar kendi bağlamları ve uygun konumları üzerinde düşünmeli ve okul öz değerlendirmenin öğrenci ve mesleki öğrenim üzerindeki etkisini artırmaya odaklanmalıdır (s.17).

Okul öz değerlendirme, tutarlı bir çerçeve içinde yürütülmeli ve çeşitli kaynaklardan bir dizi veri toplamak için sistematik süreçleri desteklemelidir. Aynı zamanda öğrenciyi ve mesleki öğrenmeyi geliştirmek için eylemi bilgilendiren bir dizi yapı tarafından desteklenmelidir (s.28).

"Geliştirme", büyük ölçüde günlük söylemde yer alan ve oldukça farklı anlamlar taşıyan bir kelimedir. Bununla birlikte, kendi kendini denetim ve değerlendirme modellerine gömülü olarak, geliştirmenin nasıl çalıştığı ve ne anlama geldiğiyle ilgili çeşitli varsayımlar vardır. Bir yandan gelişme, hesap verebilir olma gerekliliğinden kaynaklı olarak görülürken, diğer yandan hesap verebilirliğin önünde olduğu ve onu şekillendirdiği ileri sürülmektedir. Bir görüş, iyi yapılandırılmış ve önceden belirlenmiş bir çerçeveyi savunurken; diğeri ise daha kendiliğinden ve faydacı bir görüşü savunmaktadır. Biri geliştirmeyi belgelemek için gereken çabayı, zaman alıcı ve sınıftaki günlük çalışmalardan uzaklaştıran olarak görürken; diğeri, öğretmenlerin ve öğrencilerin anlık çabalarındaki gelişmeyi bütünsel olarak bulur. Bu farklı bakış açıları, politika yapıcılar, okul liderleri, öğretmenler veya öğrenciler olarak her birinin farklı kademelerde olmalarından dolayı ortaya çıkar. Bir öğrenci için gelişme, öğrenimindeki ilerlemenin göstergesi olabilir. Öğretmen için bütün bir sınıfın kendine güven ve uzmanlık içinde büyümesini izlemek olabilir. Kökenleri okul etkililiği hareketine ve yaygın olarak kabul edilen etkili okul tanımına dayanır. Öğrencilerin beklenenden daha ileriye gittiği bir okul olarak kabul edilir. Geliştirmenin daha geniş ve daha derin bir öneme sahip olduğu anlaşılacaksa, okul öz değerlendirmesi, ölçülen testler ve periyodik tablolardaki öğrenci performans kazanımlarından daha fazlasıyla ilgili olduğu anlaşılmalıdır (MacBeath,

2010). Okullar öncelikleri ve değerleri hakkında bulunduğu topluma örtük mesajlar verirler. Bu sayede bazı okulların güçlü ve zayıf yönlerini iyi teşhis edebildikleri ve okul özelinde önemli kararlar aldıkları görülmüştür. Okulların bir geçmişi, benzersiz bir kadrosu ve zaman içinde beklenmedik yönlerde ortaya çıkan bir anlatısı olduğunu kabul etmek çok önemlidir. Değerlendirme böyle işlemektedir. Sürekli işleyen bir süreçtir. Okul gelişiminin kök saldıği yer burasıdır. Okul geliştirme bağlamında okul öz değerlendirme süreci için öncelikli olarak şunlar söylenebilir (MacBeath, 2005):

- Öz değerlendirme, okulun geliştirilmesine yönelik herhangi bir ulusal yaklaşımın merkezinde yer almalıdır.
- Hesap verebilirlik ve kendini geliştirme, birbiriyle ilişkili tek bir stratejinin iki unsuru olarak görülmelidir.
- Zaman ve kaynakların sağlanması, okulun geliştirilmesinde temel bir konu olarak öne çıkmalıdır.
- Okul denetimi, okulun geliştirilmesine yönelik itici gücün bir özelliği olmaya devam etmelidir, ancak okullar ve yerel yetkililerle işbirliği stratejisinin de bir parçası olarak devam etmelidir.

Okul öz değerlendirme ve okul gelişimi eğitim politikalarında önemli temalardır ve günden güne ilgi görmektedir. Okul öz değerlendirmenin amacı, okul performansının geliştirilmesi olmalıdır. Öz değerlendirme, okulların sorunları tespit etmesine ve geliştirme girişimlerini izlemesine yardımcı olabilir. Okulun kendi kendini değerlendirme araçları, okulların performanslarını geliştirmek için kullanabilecekleri bilgi sağlayabilir (Schildkamp, vd., 2009). OECD (2013) raporunda, okul geliştirme için okul öz değerlendirme kapasitesinin geliştirilmesine ilişkin birkaç yolu açıklamaktadır. Raporun önerileri arasında şunlar yer almaktadır:

- Dış değerlendiricilerin güvenilirliğinin, tarafsızlıklarının ve tutarlılıklarının geliştirilmesi;
- Dış okul değerlendirmesine uyumlu olması için yeterli eğitim verilmesi;
- Okul müdürlerinin etkili bir okul öz değerlendirme kültürünü teşvik etmelerinin desteklenmesi;

- Tüm okul personelinin ve öğrencilerin okul öz değerlendirmesine katılımının teşvik edilmesi ve
- Okullar arasında akran öğreniminin desteklenmesi.

Hopkins ve West (2002), okul değerlendirmeye yönelik üç farklı yaklaşımı incelemişlerdir. Bunlar “*okul gelişiminin değerlendirilmesi*”, “*okul gelişimi için değerlendirme*” ve “*okul gelişimi olarak değerlendirilmez*”. Böyle bir ayrım okul geliştirme sürecinde değerlendirmenin rolünün daha iyi bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olduğunu vurgulayan yazarlar bu kavramları şöyle açıklamışlardır:

'Okul gelişiminin değerlendirilmesi genellikle, geliştirme çabası veya belirli bir girişimin değerlendirilmesine yöneliktir. Bunlar, ‘programın veya yeniliğin etkili olması için önceki uygulamanın hangi yönlerinin değişmesini bekleriz?’ sorusu etrafında şekillenir. Bu nedenle, kaçınılmaz olarak değerlendirmeler, öncelikle nicel ve istatistiksel verilerle ilgilenen ürün değerlendirmeleri olacaktır. Ne yazık ki, okul geliştirme faaliyetlerinin değerlendirilmesi sonucunda üretilen özet veriler, diğer yeniliklere veya diğer okulların kendine özgü kültürlerine aktarılabilirliği sınırlıdır. Sonuç olarak, okul gelişiminin değerlendirmeleri geliştirmeden çok hesap verebilirlik güdülerinden kaynaklanan durumlara daha uygun görünmektedir. Okul gelişimini teşvik etmek için ihtiyaç duyulan şey, okul gelişiminin evrimsel, nispeten kendine özgü doğasını yansıtan ve gelişim kültürünün kendisinin bir parçası olan bir değerlendirme şemasıdır. Bu bizi "döngü" veya "sürekliliğin" bir sonraki aşama olan *okul gelişimi için değerlendirme* aşamasına götürür. *Okul gelişimi için değerlendirme* ile kastedilen, belki de en genel olarak anlaşılan 'biçimlendirici değerlendirme' kavramıyla ifade edilir. Bu, uygulamada geliştirmeler sağlamak amacıyla yapılan bir değerlendirilmedir. Bu değerlendirme yaklaşımının kritik özelliği, asıl odak noktasının değişimin kolaylaştırılması olmasıdır. Ancak bu şekilde, değerlendirme ve değişim ayrı kalır. Literatürde, okul gelişimine yönelik değerlendirmenin etkililiği ile ilgili olarak ortaya konan iki ana konu vardır. Birincisi, değişim ve uygulama süreçleri hakkındaki bilgi ile bütünleşmemiş olmasıdır. İkincisi, verilerin iletilmesi, kullanılması ve sahiplenilmesi sorunudur. “*Okul gelişimi*” olarak değerlendirme, açık bir okul geliştirme amacı olduğunda ve geliştirmeye dâhil olacaklar da değerlendirmeye katıldığında gerçekleşir. Bu nedenle, değerlendirme ve okul geliştirme süreci aynı şeydir ve farklılaştırmaya gerek yoktur (s.91-93)

Okulların gelişimi için müfredatın ve öğrenme çıktılarının standartlara göre değerlendirilmesine odaklanmak gerekmektedir (Cuttance, 2005). Okul öz değerlendirme, okul kültürünün değiştirilmesi veya yeniden şekillendirilmesinde önemli bir bileşendir. Bir okul içindeki kişilerin değişiklikleri yansıtmalarını ve uygulamaları değiştirmesini sağlayacak kritik geri bildirim ve bilgi akışını sağlar. Bu nedenle okul gelişiminin merkezinde öz değerlendirme süreci vardır. İnceleme, planlama ve

değerlendirme döngüsü, başarılı gelişim ve değişimin önemli bir parçasıdır (Harris, 2002).

2.4. İlgili Araştırmalar

Hesap verebilirlik koşullarıyla karşı karşıya olan ve düşük performans gösteren okullarda öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştirmeye yönelik Cosner ve Jones (2016) tarafından yapılan alanyazın incelemesinde okul liderlerinin karşılaştığı zorlukların bir çerçevesi sunulmuştur. Hesap verebilirlik baskısı altındaki okullarda liderlerin hedef belirleme ve planlama görevlerinin; hedeflerin belirlenmesi, bu hedeflere ulaşmak için planları tasarlama, planı yürürlüğe koyma, planı izleme ve düzenleme, liderlik ekiplerini organize etme, kolektif anlayış ve bağlılığı geliştirmek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenimini teşvik etme görevlerinin; öğretmenlerin öğretim uygulamalarındaki değişikliklerini teşvik etmek ve yeterlik inançlarını geliştirmek, öğretmen öğrenimi için çok yönlü bir sistemi devreye almak ve bu öğrenme sistemini destekleyen sosyal kaynakları geliştirmek olarak tespit etmişlerdir. Öğretimi ve müfredatı planlama, koordine etme ve değerlendirme görevlerinin ise; sorumluluk alma, öğretmenleri tutarsız dış taleplerden koruma, öğretim ve öğrenmeye odaklanma, öğretim kaynaklarını edinme ve tahsis etme ve stratejik personel kararları vermek olduğunu vurgulamışlardır. Yazarlar, okul gelişimi bağlamında hesap verebilirlik odaklı okullarda öğrenci öğreniminin geliştirilmesi için test edilebilir bir kuramsal çerçeve sunmuşlardır.

Bellei ve diğerleri (2016), ölçüt alınan belirli bir zaman diliminde performanslarını arttırdığı tespit edilen okullar üzerinde yapılan durum çalışmalarını incelemişlerdir. Analiz sonuçlarına göre okul geliştirmenin nasıl olması gerektiğini rapor etmişlerdir. Çalışmada dört farklı okul geliştirme yörüngesi belirlemişlerdir. İlk tipin merkezinde ağırlıklı olarak akademik başarı testlerini hedefleyen süreçlerin yönetimi olduğu için buna kısıtlı gelişme adını vermişlerdir. Okul gelişiminin gelişimsel bir perspektifi olarak tanımladıkları diğer üç yörüngeyi, okul süreçlerinin yeniden yapılandırılmasıyla ortaya çıkan yeni gelişme, kurumsallaşma yolunda okul gelişimi ve son olarak eğitim etkinliğine ulaşan kurumsal gelişme olarak adlandırmışlardır. Bununla birlikte yazarlar, okul süreçlerini düzenli hale getirmek için kurumsal yeniden yapılandırmayı kapsayan ek bir geliştirme aşamasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada bu üç yörünge bir süreklilik olarak tanımlansa da, her okulun kendi temel süreçlerini yapılandırarak gelişmeye başlaması gerektiğini vurgulamışlardır.

Feldhoff ve diğerleri (2016), okul geliştirme süreçleri ile öğrenci çıktıları arasındaki ilişkiyi analiz etmek için kullanılan tasarım ve yöntemleri değerlendirmişlerdir. Yazarlar, dört uluslararası yüksek etkili dergide ve ERIC'de boylamsal okul geliştirme çalışmalarını konu alan makaleleri incelemişlerdir. Analizler, seçim ölçütlerine uygun olan on üç makale üzerinden yapılmıştır. İncelenen makalelerde çok çeşitli tasarımlar ve metodolojik yaklaşımlar kullanılmıştır. Çalışmada okulların değişimi yönetme kapasitesi tanımlanmıştır. Okul geliştirme süreçlerinin karmaşıklığının hangi yönlerini ne ölçüde ele alındığını göstermiştir. Okul geliştirme süreçlerinin özetlendiği bu çalışmada yazarlar, daha güvenilir bulgular oluşturmak için deneysel çalışmaların da ele alınması gerektiğini önermişlerdir. Özellikle, ileri metodolojik olanaklar göz önüne alındığında çalışma tasarımlarının dikkatli ve gerekçeli bir şekilde planlanmasının giderek daha önemli hale geldiğini vurgulamışlardır.

Bir uzmanlık alanı olarak okul ve sistem geliştirmenin bir dizi dönemden geçerek geliştiğini vurgulayan Hopkins ve diğerleri (2014), bu dönemlerin birbirini dışlamadığını ve birikimli olarak üst üste geldiklerini belirtmişlerdir. Bu dönemler doğal bir ilerlemeyi temsil ederler. Bu dönemler hakkında ne kadar çok şey bilinirse, okul ve sistem geliştirmede o kadar çabuk ilerlenebileceği vurgulanmıştır. Çalışmada genel olarak dönemler şöyle özetlenmiştir: Birinci dönem, kuruluşların belirli müdahaleler yoluyla nasıl gelişebileceklerine ve herhangi bir değişim sürecinde kültürün önemine vurgu yaparak bir temel sağlamıştır. İkinci dönemde, öğretmen eylem araştırması, okulun kendi kendini değerlendirmesi ve dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama endişesine odaklanıldı. Okul geliştirme alanını tanımlayan farklı eğitimsel değerler ve stratejiler açıklandı. Üçüncü dönem, ortaya çıkan etkili okul bilgi tabanı üzerine inşa edildi ve değişim birimi olarak okul fikrini su yüzüne çıkardı. Bu dönemde, hem örgütsel hem de sınıf gelişimini ele alan tekrarlanabilir kapsamlı okul reformu yaklaşımlarına uyumlu personel gelişimi daha fazla vurgu yapılmıştır. Dördüncü dönem, çeşitli okullarda değerli sonuçlar üretmek için reformları büyütme yeteneğini ve okulların geliştirilmesinde bölgelerin ve yerel eğitim yetkililerinin oynaması gereken hayati rolün tanınması vurgulandı. Bu dönem aynı zamanda tüm öğrencilerin öğrenmesini ve başarısını artırmanın bir yolu olarak okul liderliğinin önemine artan bir ilgiyi içeriyordu. Çalışmada beşinci dönemin gelişmeye devam eden bir dönem olduğu açıklanmıştır.

Murphy (2013), okul geliştirme kavramını açıklamak için kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunmuştur. Yazar bu çerçeveyi okul gelişiminin tarihsel bağlamıyla açıklamıştır.

Okul geliştirmenin ekonomik, politik ve sosyal gler tarafından geçiş dönemlerinde değiştiğini ve süreç içinde güçlenerek bydğiğini vurgulamıştır. Kuramsal çerçeveyi, temel denklem, yapı malzemesi (içerik), kılavuz ilkeleri, destekler ve bütünleştirici dinamik olarak beş boyut altında isimlendirmiştir. erevenin temel denklemi şöyledir: *okul geliştirme = akademik alınyazın + destekleyici bir toplum*. Denkleme göre, okul gelişiminin iki kritik bileşenin birlikte ele alındığında ve uyum içinde çalıştığında istenilen en iyi durumun ortaya çıkması beklenir. Okul gelişiminin yapı malzemeleri şunlardır: (1) etkili öğretmenler ve nitelikli ğretim (2) müfredat (3) ğrenciler için kişiselleştirilmiş öğrenim ortamı (4) eğitimciler için profesyonel ğretim ortamı (5) ğrenme merkezli liderlik (6) okul topluluğu ile öğrenme merkezli ilişkiler ve (7) ilerlemenin izlenmesi ve performans hesap verebilirliği. Murphy'ye (2013) göre her okul geliştirme girişimi bir yapısal değişimi içermektedir. Burada da özellikle vurgulanan yapısal değişikliklerin her zaman performansa yansıyamaması, uyum ve dengelemenin olması gerektiği görüşü bağlamın en önemli belirleyici olduğunu göstermektedir. Yazar, okul geliştirme çerçevesinin bir boyutunun da harici destekler olduğunu belirtmiştir. Çalışmada okul gelişiminin dokusunda bulunan bir liderlik modeli ile bütünleştirici dinamiği açıklamıştır. Liderliği okul gelişimini teşvik etmede bütünleştirici dinamik olarak tanımlamıştır. Bu çerçevenin merkezinde, okul gelişimini akademik alanyazın ve destekleyici kültür olarak tanımlayan temel okul geliştirme denklemi vardır. erevenin diğer bileşenlerinden kavramlar ve malzemeler temel denkleme enerji vermek için bir araya gelmektedirler.

Eğitim sisteminin genelinde okuryazarlıkta büyük ölçekli geliştirmeler yapmanın zor yönlerini tartışan Levin (2010b), bu alanda reformlar yapan İngiltere (1997-2005) ve Ontario (2004-2008) rneklerini incelemiştir. Bu reformların temel özelliklerinden çıkarılan önemli dersler doğrultusunda okul sistemlerinde okuryazarlığa ilişkin büyük ölçekli gelişimin önündeki zorluklar ortaya çıkarılmıştır. Buna göre bu tür reformların yeterli olmamasının dört ana nedeni şöyledir: Çok sayıda okul ve sınıfın sürekli olarak değiştirilmesinin getirdiği eğitimsel zorluklar bunların başında gelir. Bürokratik zorluklar ikinci bir engel olarak görülmüştür. Eğitimsel yaklaşımı, yeni bulgular ve geri bildirimler ışığında sürekli olarak değiştirirken, bu içi yapmak için karmaşık sistemleri organize etmenin öğrenme zorlukları üçüncü engeli oluştururken, bu diğer değişiklikleri desteklemek için gereken çabayı canlandırmaya yönelik siyasi zorluklar da dördüncü engel olarak sayılmıştır. Levin (2010b), İngiltere ve Ontario'da yapılan iki büyük ölçekli

reformda özellikle ilk yıllarda önemli gelişmeler olduğunu vurgulamış, fakat süreç içinde ortaya çıkan sonuçlardaki eşitsizliklerin devam ettiğini, bunun da en önemli sebebinin sosyoekonomik durum olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak, sürekli müdahale yoluyla zaman içinde sonuçların eşitsizliğinde azalma yaratılabileceğini ve geliştirmeyi amaçlayan sistemik çabaların teşvik edilmesi gerektiğini önermiştir.

Uluslararası okul geliştirme alanında yaşanan gelişim dönemlerine bir örnek de Avustralya örneğini sunan Caldwell (2007), Avustralya’da 1970 ile 2000 yılları arasında yapılan çalışmalardan etkili bir okulun özellikleri üzerinde geniş bir bilgi birikiminin olduğunu belirtmiştir. Etkisiz bir okulun nasıl etkili bir okul olabileceğine dair deneysel araştırmalardan ve örnek olay çalışmalarından etkileyici bulgular olduğunu vurgulayan yazar, çalışmasında bu alanda beş aşamayı özetlemiştir. Bunlar: *Aşama 1. Değerler:* “olması gerekenler” temelinde bir amaç oluşturmak olarak tanımlanabilir. *Aşama. 2 İtibar:* erken etkililik göstergelerine dayanarak iyi uygulamanın tanımlanması aşamasıdır. 1970’lerin sonu ve 1980’lerin başı, hesap verebilirlik endişesi ve özellikle kamu sektöründe kaynakların etkin kullanımı ile tanımlanmıştır. Bu dönem Aynı zamanda okul etkinliği hareketinin ivme kazandığı zamandı. *Aşama 3. Modelleme:* daha iyi bir veri tabanı ve daha sağlam bir analiz ışığında uygulamanın geliştirilmesi aşamasıdır. 1990’larda Victoria’da daha fazla reform, özyönetim ve öğrenme çıktıları arasındaki bağlantıları keşfetme fırsatı sağladı çünkü bu açık bir hedefti. Bölüm bağlamında, okul etkinliği ve okul gelişimi önemli ölçüde ilerlemişti. *Aşama 4. Güvenilirlik:* okul düzeyinde yapılması gerekenler konusunda açıklık ve güven elde etmek ile bilinen dönemdi. Kendi kendini yöneten okul bağlamında gösterildiği gibi hareketin olgunlaşmasındaki bir sonraki aşama, öğretmen etkililiği çalışmaları ile olan ilişkidir. *Aşama 5. Hizalama:* okul etkililiğinden sistem etkililiğine geçişte tutarlılık ve kesinlik elde etmek diye bilinir. Okul etkinliği ve okul geliştirme hareketinde olgunlaşmanın son aşaması, bir eğitim sistemindeki tüm okulların en iyi okullar kadar iyi performans göstermesini sağlamaktır.

Kidron ve Darwin (2007) ilkökul, ortaokul ve lise düzeyindeki okullar için dışarıdan geliştirilmiş okul geliştirme modellerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Karma desenli çalışmanın araştırma soruları şunlardır: Yaygın olarak uygulanan tüm okul geliştirme modellerinin etkililiğini destekleyen bulgular var mı? Bulguların ne kadarı dezavantajlı ve diğer belirli öğrenci alt gruplarıyla (örneğin, özel eğitim öğrencileri) ilgilidir? Bulguların ne kadarı ebeveyn, aile veya toplum katılımında

gözlemlenebilir bir artışı desteklemiştir? Modellerin araştırmaya dayalı olarak tasarlandığına dair bulgular var mı? Modellerin başarılı bir uygulama için yeterli hizmet ve destek sağladığına dair bulgular var mı? Araştırma için dışarıdan geliştirilen modellerin seçimi, modelin kullanım etkisi (yani modeli uygulayan okulların sayısı ve modelin çalıştırıldığı eyaletlerin sayısı) dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, ilkokullar için 22 model, orta/lise için 18 model ve ilkokul, ortaokul ve/veya liseye de hizmet verebilecek 7 model araştırmanın çalışma verisini oluşturmuştur. Çalışma bulguları, tüm okul geliştirme yaklaşımının umut verici olduğunu göstermiştir. İncelenen çalışmaların çoğu, öğrenci sonuçları üzerinde istatistiksel olarak önemli etkiler ve bu sonuçlar için orta ila büyük etki boyutları ortaya koymuştur. Ek olarak, incelenen modellerin çoğu, okulun reforma hazır olmasını sağlama, mesleki gelişimi ve sürekli desteği sağlama kapasitesini göstermiştir. Okul geliştirme modellerinin olumlu etkisini gösteren ve standartları karşılayan bu çalışmaların yaklaşık üçte ikisi, ağırlıklı olarak dezavantajlı nüfusa öğretim yapan okulları içeriyordu. Bu bulgu, genel olarak, dezavantajlı öğrenciler ve azınlık dil öğrencileri dâhil olmak üzere tüm sosyodemografik altyapılardan öğrencilerin tüm okul geliştirme modellerinden yararlandıklarını göstermektedir. Kidron ve Darwin (2007), okul geliştirme modellerinin tasarımı açısından bir modelden diğerine farklılık gösterdiğini, bunlar içinde okuryazarlık gelişimi, değişim süreci, mesleki gelişim ve müfredat odaklı olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmada incelenen modeller, etki değerlendirme çalışmalarının sayısı ve kalitesi açısından büyük farklılıklar göstermiştir.

Leithwood ve diğerleri (2006), bir okul geliştirme modelinin test edildiği araştırmayı rapor etmişlerdir. Model, okul geliştirme alanından elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilmiştir. Daha sonra oluşturulan teorik model ön uygulama için belirlenen on okulda yaklaşık üç yıl sürede uygulanmış ve süreç içinde toplanan nitel verilerden yola çıkarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamada önceki araştırmaların bir sentezi ve on okuldaki durum çalışmasının sonuçları, okul geliştirme planlama süreçlerinin bir modelini oluşturmak için kullanılmıştır. Daha sonra gözden geçirilen modelin nicel değerlendirmesi için Ontario'daki yedi okul bölgesinde bulunan yüz ilkokuldaki yöneticiler, öğretmenler, veliler ve öğrencilerden veriler toplanmıştır. Bir bütün olarak model, okullar arasında öğrenci başarısında mütevazı ama önemli miktarlardaki değişimi açıklamıştır. Araştırmanın bulguları şunlardır. Birincisi, öğretmenlerin, ebeveynlerin ve idarecilerin kararlarının sınav sonuçlarıyla büyük ölçüde ilişkisiz olduğudur. İkincisi, okul geliştirme süreçleriyle öğrenci başarısındaki önemli

miktarda değişiklik olduğu görüldü. Çalışmanın üçüncü önemli sonucu, okul liderlerinin okul geliştirme süreçlerinin başarısı için kritik öneme sahip olduğudur. Dördüncü bulgu için, bir bütün olarak okul geliştirme modelindeki planın uygulanmasıyla ilgili süreçlerden öğrenci test puanları üzerindeki en büyük etkinin personel gelişimi, okulun yeni fikirlerin paylaşımını desteklemesi, problem çözme ve işbirliği olduğu ifade edilmiştir.

Potter ve diğerleri (2002), etkili okul araştırmaları ve okul geliştirme alanyazında başarılı okul geliştirilme uygulamalarını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Çalışmada özellikle etkili bir dizi okul geliştirme projesi de ayrıntılı olarak özetlenmiştir. En nihayetinde çalışmada bir okul geliştirme modeli ortaya çıkarılmıştır. Model şu bileşenlerden oluşmaktadır: Akademik başarıyı geliştirmeye odaklanan çok seviyeli bir yaklaşım, müdür düzeyindeki güçlü liderlik, topluluğun, özellikle ebeveynlerin anlayışını ve tercihen katılımını sağlamak, yüksek güvenilirliğe sahip kuruluşların özelliklerini benimsemek, hem baskı hem de destek sağlayan bir öğrenme ağı, okula güven arttıkça daha fazla girdi sağlanması ve öğrenciler arasındaki başarı duygusunu yaygınlaştırmak. Potter ve diğerleri (2002), sosyal ve ekonomik açıdan zorlu koşullarla karşılaşan okullar için başarılı geliştirme girişimlerinin özelliklerini özetlemişlerdir. Geliştirme sürecinin uygulayıcılar tarafından sahiplenilmesi ve okul gelişiminde desteğin gerekliliği vurgulanmıştır. Başarısı düşük olan okullar için daha fazla dış denetim olması gerektiği önerilmiştir.

Hopkins ve Reynolds (2001), 1980’li yılların ortalarından başlayarak 2000 yılına kadar geçen sürede okul geliştirme yaklaşımını üç dönemde incelemişlerdir. Okul geliştirme yaklaşımının üçüncü dönemdeki modellerin, geçmiş geliştirmelerin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelmede daha başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmada üçüncü dönemde özellikle de bağlam özgüllüğü, sınıflarda öğrenmeye odaklanmak ve geliştirme kapasitesi konuları üzerinde durulmuştur. Ayrıca okul geliştirmenin birinci ve ikinci gelişim dönemleri özetlenmiş ve üçüncü dönemde alanı etkileyen katkılar incelenmiştir. Üçüncü dönem okul geliştirme stratejilerinin; öğrenci başarısı odaklı, değişim istekliliği, bağlama özgü yaklaşım, kapasite geliştirmeye önem verilmesi, veriye dayalı uygulamalar, sınıftaki öğretim ve öğrenmeye ilgi, dış destek ve sistemik yaklaşım olduğu görülmüştür.

Harris (2000), dönemin okul geliştirme programlarının kapsamını özetlemiş ve uygulamada işe yaradığı kanıtlanan okul geliştirme programlarının temel özelliklerini açıklamıştır. Okul geliştirme alanının analizi, her yaklaşımın ilke ve uygulamasının temelini oluşturan bazı ortak temaları ortaya çıkarmıştır. Bu temaların; vizyon oluşturmak, kapsayıcı liderlik, bağlamla uyum, belirli öğrenci sonuçlarına odaklanmak, çok düzeyli bir yaklaşım, değerlendirmenin eksikliği, tüm okullara aynı şekilde davranmak, bağlamsal faktörleri göz ardı etmek ve tek seviyeli bir bakış açısı benimsemektir. Harris (2000) elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya dayalı olarak en iyi okul geliştirme girişime ilişkin şu önerilerde bulunmuştur: Okul gelişimini teşvik etmek için politika direktiflerinin kullanılması, sistematik program değerlendirmesi, okula özel uygulamaların olması, okul etkililiği bulgularının kullanılması, sınıf uygulamalarına odaklanması ve farklılaştırılmış geliştirme stratejilerinin kullanılmasıdır.

1980'li yılların ortalarından 2000'li yılların başlarına kadar geçen sürenin dünya çapındaki eğitim sistemleri için büyük bir zorluk ve aynı zamanda önemli bir heyecan dönemi olduğunu ifade eden Hopkins ve Levin (2000), hükümetlerin daha etkili okul sistemleri geliştirmek ve öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerini yükseltmek amacıyla bu dönemde önemli reformların yapıldığını belirtmişlerdir. Bu zaman diliminde eğitim değişikliği araştırmacıları ve uygulayıcıları, okullarda süregelen geliştirmenin nasıl teşvik edilip sürdürülebileceği hakkında bir şeyler öğrenmeye çalışmışlardır. Hopkins ve Levin (2000), okul geliştirme araştırmalarından çıkardıkları sonuçları şöyle listelemişlerdir. Örgütsel değişime olduğu kadar sınıf uygulamasına da odaklanması, çeşitli müfredat ve öğretim programları veya modellerinin geliştirilmesi, bağlama dikkat edilmesi, okul içinde ve dışında değişim için kapasite oluşturulması, personel gelişimine önem verilmesi ve araştırma ve yaygınlaştırmanın geliştirilmesidir.

Hopkins ve diğerleri (1999), okulların zaman içinde nasıl etkili olacağı ve okulları farklı etkililik seviyelerine ulaştırmak için hangi stratejilerin işe yaradığını tespit etmek amacıyla İngiltere'de üç yerel eğitim bölgesindeki on üç orta öğretim okulunda bir okul geliştirme projesinde elde edilen bulguları özetlemişlerdir. Araştırmanın ilk aşamasında ortaya çıkan ve okulun geliştirilmesi olgusuna ışık tutan bulgular, okulun birden çok başlangıç yönünün olması, okul geliştirme stratejilerinin karmaşık etkileşimli ve sezgisel doğası, eksik öğretim düzeyi ve bağlamın önemi gibi dört tema altında toplanmıştır. Yazarlar örneklemdeki okulların yoğun dış değişim baskısına rağmen, çoğu okulun

değişimlerine nereden başlayacaklarını bilmediklerini belirtmişlerdir. Çalışmada okulların içinde ve çevresinde işleyen iç ve dış faktörlerin kendine özgü olduğu vurgulanmıştır. Sonuç olarak okul gelişiminin, herhangi bir dış baskı olmadığında okul personeli tarafından yönetilmesi gereken bir olgu olduğu görülmüştür. İkincisi okulların karmaşık ve sezgisel stratejilerin kullanımı ve değişimlerini kolaylaştırmada önemli etkilerin olduğu ifade edilmiştir. Üçüncüsü, okulların çoğunun, basit bir şekilde geliştirme yaptığı görülmüştür. Örneklemdeki çoğu okulda, sistematik değerlendirmenin olmadığı anlaşılmıştır. Dördüncüsü, farklı etkinlik düzeylerine ve farklı geliştirme yollarına sahip okulların gelişimleri için taktikler, stratejiler ve kapasiteler tanımlanmıştır. Buna göre taktikler şunlardır; performansı izleme, belirli öğrenci grupları için ekstra sınıflar getirme, davranış kurallarını uygulama, öğrencilere daha fazla sorumluluk verme ve sınav kurallarını değiştirmedir. Çalışma örneklemindeki bazı okulların gelişimleri için sadece taktik olarak beliren çabadan daha fazlasını yapabilen ve daha ileriye gidebilen okullar olduğu vurgulanmıştır. Okul geliştirme stratejileri şunlardır. Birincisi, okulun geliştirilmesi mücadelesine okuldaki herkesin destek vermesi bu örneklemdeki bütün okullar için ortak bir amaçtı. İkincisi, çalışmaların odak noktası sınıf ya da öğrenme üzerinedir. Bu okullarda uygulama tutarlılığını sağlamaya yönelik faaliyetleri koordine etmek ve bunun devamlılığını sağlamak için ciddi önlemler alınmıştır.

Murphy ve Hallinger (1988), Kaliforniya'daki on iki okul üzerinde araştırma yapmışlar ve buradaki etkili okul bölgesinin karakteristik özellikleriyle ilgili bulguları açıklamışlardır. Bölgeler, sosyoekonomik statü, önceki başarı ve dil yeterliliği kontrol edildikten sonra standartlaştırılmış testlerde (bölge düzeyinde bir araya getirilmiş) yüksek düzeyde öğrenci başarısına göre tanımlanmıştır. Okul geliştirme ve örgütsel kontrol ve koordinasyon üzerine yapılan çalışmalar, araştırmaya teorik bilgi ve kuramsal çerçeve sağlamıştır. Çalışmada kültürel bağlantılar yerine örgütsel yapıların ve gelişim mekanizmalarının analizi üzerinde önemle durulmuştur. Veriler, okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerden ve doküman incelemesinden toplanmıştır. Etkili okullarda bulunan on yedi kavram (1) koşullar, (2) iklim faktörleri, (3) müfredat ve öğretimin özellikleri ve (4) örgütsel dinamikler temaları altında toplanmıştır. *Koşullar teması* altında; iyi ilişkiler, yönetim kurulu desteği ve topluluk bilinci. *İklim faktörleri teması* altında; üretim odaklı (öğrencilerin öğrenmesini iyileştirmek) geliştirme odaklı, problem çözmeye odaklı ve okul içi koşullarına odaklanma. *Müfredat ve öğretimin özellikleri*

teması altında; hedef odaklılık, yerleşmiş öğretim ve müfredat, öğretim faaliyetlerinin tutarlılığı ve koordinasyonu, müfettişin güçlü öğretim liderliği ve öğretimin izlenmesidir. *Örgütsel dinamikler teması* altında ise; bürokratik olmayan yönetim, okul özerkliğine sahip yapılandırılmış bölge kontrolü, insan odaklı sistem perspektifi ve güçlü liderliktir. Araştırma sonucuna göre, müfredat ve öğretim alanlarında ilçe, okul ve sınıf arasında beklenenden daha yüksek bir koordinasyon olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca müfettişlerin aktif olarak teknik temel işlerle ilgilendikleri görülmüştür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

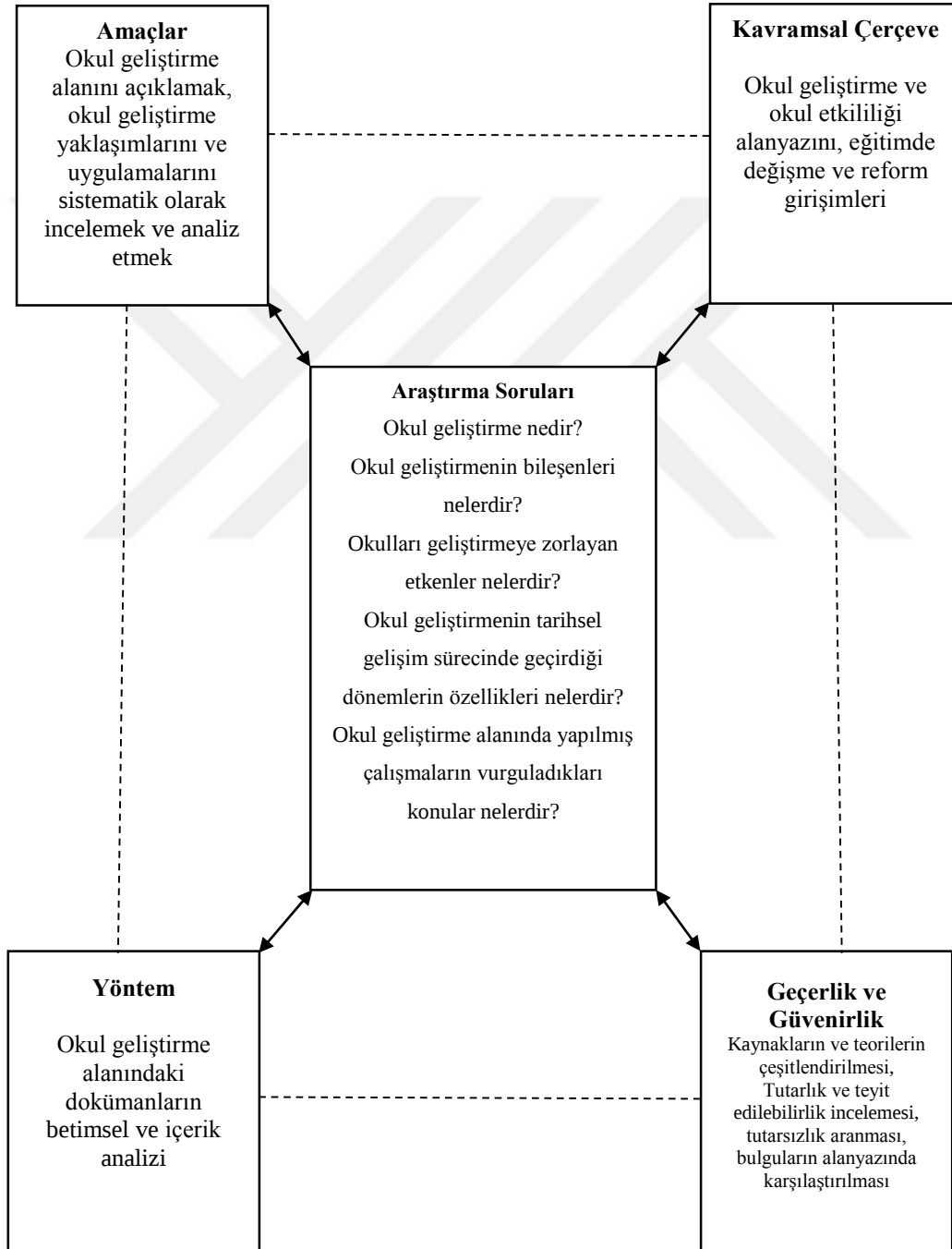
3.1. Araştırma Modeli

Dokümanlar uzun yıllardır nitel araştırmalara temel oluşturmaktadır. Bu bakımdan nitel araştırmalarda doküman incelemesinin tercih edilme nedenleri metodolojik ve veri çeşitlemesindeki rolü, durum çalışmasındaki değeri ve özel niteliksel araştırma biçimleri için bağımsız bir yöntem olarak kullanışlı olmasından kaynaklanmaktadır. Yorumlayıcı bir paradigma içinde tasarlanan çalışmalar için gerekli olan tek veri kaynağı dokümanlar olabilir. Özetle, dokümanlar diğer yöntemlerin bulgularının doğrulanmasını sağlarken, olaylar artık gözlemlenemediğinde veya bilgi veren kişiler ayrıntıları unuttuğunda, dokümanlar veri toplamının en etkili yolu olabilirler (Bowen, 2009). Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel materyaller de araştırmaya dâhil edilebilir. Bu bakımdan doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Payne ve Payne (2004), dokümanların doğal yapısına ilişkin şunları belirtmişlerdir:

Çoğu sosyal araştırmalar, insanların sorularına yanıt olarak, onların ne yaptığını veya söylediklerini incelerler. Fizik ve kimyanın örneklerinden farklı olarak incelediğimiz insanlar, niyetleri ve anlayışları olan, yaşayan, düşünen ve bağımsız varlıklardır. Ancak bazen bilgilerini, fikirlerini ve duygularını yazılı olarak kaydederler ve böylelikle fiziksel eserleri yani dokümanları oluştururlar. Dokümanlar, bize onları yaratan insanların sosyal dünyasını dolaylı olarak anlatan, somut ve yarı-kalıcı bir özelliğe sahip olan doğal olarak oluşan nesnelerdir (yani sosyal araştırma amacıyla kasıtlı olarak üretilmezler) (s.61).

Bu araştırmada okul geliştirmeye dayalı yaklaşımları ve uygulama sũreçlerini değerlendirmek için dokũman incelemesi yũntemi kullanılmıştır. Araştırma modelinde gũrũldũęũ gibi (bkz. şekil 4) araştırma problemleri temelinde okul geliştirme ve okul etkililiği alanyazında yer alan dokũmanlar incelenmiş olup okul geliştirmeye dayalı yaklaşımları ve uygulamalarını değerlendirmek için betimsel ve içerik analizi yapılmıştır.



şekil 4. Araştırma Modeli

Doküman incelemesi, genellikle tek bir inceleme yöntemi olarak görülse de, aslında araştırmacılara belirli bir soruna veya konuya bir dizi farklı bakış açısı sunmaktadır. Örneğin, yayınlanmış bir raporun ve bu raporu hazırlayanların arşiv kayıtlarının birleşimi, raporun kendisinden daha fazla fikir verebilir. Benzer şekilde, belirli bir kişinin gönderdiği mektupları, o kişinin aynı dönemde tuttuğu günlüklerle karşılaştırmak, bu kaynaklardan sadece birini kullanmaktan daha iyi bilgi sağlayabilir. İster bireyler ister kuruluşlar olsun, belirli bir olayın kahramanlarının farklı bakış açıları bir dizi belgesel kaynak kullanılarak da toplanabilir (McCulloch, 2004). Bu kapsamda bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemine göre tasarlanmıştır (bkz. Şekil 4.) Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Doküman incelemesi, hem basılı hem de elektronik dokümanları (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) sistematik olarak gözden geçirmek veya değerlendirmektir. Nitel araştırmadaki diğer yöntemler gibi doküman incelemesi de nitel anlamı ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve deneysel bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008). Bowen (2009), nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman incelemesinin diğer nitel araştırma yöntemlerine göre hem güçlü yönlerinin hem de bazı sınırlıklarının olduğunu vurgulamıştır. Buna göre güçlü yönleri şunlardır:

- *Etkililik*: Doküman incelemesi daha az zaman alır ve bu nedenle diğer araştırma yöntemlerinden daha etkilidir.
- *Bulunabilirlik*: Birçok doküman, özellikle internetin gelişinden bu yana yazarların izni olmadan elde edilebilir. Bu, doküman incelemesini nitel araştırmacılar için çekici bir seçenek haline getirir.
- *Maliyet azlığı*: Doküman incelemesi diğer araştırma yöntemlerine göre daha az maliyetlidir ve yeni verilerin toplanması mümkün olmadığında genellikle tercih edilen yöntemdir. Veriler (dokümanlarda bulunan) zaten mevcuttur, geriye kalan değerlendirilecek belgelerin içeriği ve kalitesi içindir.
- *Tepkiselliğin olmaması*: Dokümanlar tepkisel değildir, yani araştırma sürecinden etkilenmezler. Bu nedenle doküman incelemesi, diğer nitel araştırma yöntemlerinin doğasında bulunan yanlılık ile ilgili endişeleri ortadan kaldırır.

- *Kararlılık*: Dokümanlar sabittir ve değişmezler. Araştırmacının varlığı, çalışılan şeyi etkilemediği için belgeler tekrarlanan incelemeler için uygundur.
- *Kesinlik*: Olayların tam adlarının, referanslarının ve ayrıntılarının dâhil edilmesi dokümanları araştırma sürecinde avantajlı hale getirir.
- *Kapsam*: Dokümanlar uzun bir süreyi, birçok olayı ve birçok ortamı kapsamaktadır.

Bu araştırmada doküman incelemesi yönteminin tercih edilmesi nedenleri arasında okul geliştirme alanyazınının kapsamı, kesinliği, kararlılığı, etkililiği ve bulunabilirliği açısından bu yöntemi güçlü kılması sayılabilir. Doküman incelemesinin önemli yönü ise, bir yanda geçmiş ile günümüz arasındaki diğer yanda kamusal ve özel kişiler arasındaki bağlantılara dair bilgiler sağlayabilmesidir (McCulloch, 2004). Doküman incelemesi her zaman avantajlı değildir. Bu bakımdan dokümanlara özgü bir dizi sınırlamalar aşağıda açıklanmıştır (Bowen, 2009):

- *Yetersiz detay*: Dokümanlar araştırma dışında başka bir amaçla ve araştırma gündeminden bağımsız olarak oluşturulmuşlardır. Genellikle bir araştırma sorusunu yanıtlamak için yeterli ayrıntı sağlayamayabilirler. Bu araştırma kapsamında incelenen basılı veya dijital ortamda oluşturulmuş kitaplar, doktora tezleri, dergi makaleleri, bildiriler ve raporlar okul geliştirme alanına özgü ve bu alanı açıklayan dokümanlardır. Bu bakımdan araştırma kapsamında incelenen dokümanlar yeterli detaya, geçerliğe ve güvenilirliğe sahiptirler.
- *Erişim kısıtlaması*: Dokümanlara bazen kısıtlama getirilebilir. Araştırmaya erişimi veya kısıtlaması olan dokümanlar alınmamıştır. Bu araştırmanın sınırlılığını oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında (EK-1) yer alan tüm dokümanlara erişim sağlanmıştır.
- *Önyargılı seçicilik*: Seçilen dokümanların kurumsal politikalar, işleyiş ve kuruluşun gündemiyle uyumlu olması muhtemeldir. Araştırmaya dâhil edilen dokümanlar rast gele belirlenmemiştir. Araştırma kapsamındaki dokümanlar okul geliştirme alanında oluşturulmuş dokümanlardır.

Bu bahsedilen güvenilirlik ve yanlılık sorunlarının üstesinden gelebilmek için, farklı bakış açılarını ve ilgi alanlarını temsil edecek çeşitli doküman türlerinden

yararlanmak gerekebilir (McCulloch, 2004). Araştırma kapsamında okul geliştirmeye ilişki incelenen dokümanlar alanyazında farklı araştırmacılar tarafından oluşturulmuş, farklı yaklaşımları ve uygulamaları konu alan basılı ve dijital ortamdaki kitaplar, doktora tezleri, dergi makaleleri ve raporlardan oluşmuştur. Bu bakımdan araştırmanın olası yanlılığının üstesinden gelinmeye çalışılmıştır. Ayrıca yukarıda bahsedildiği üzere okul geliştirme alanyazını doküman incelemesi yöntemiyle incelenmesi özellikle etkililiği ve maliyet etkinliğini sağlaması bu araştırmada doküman incelemesi yönteminin tercih edilme nedenleri arasında sayılabilir.

3.2. Çalışma Kapsamı

Nitel araştırmacılar, incelenen fenomeni daha iyi anlamak için yazılı dokümanları veya başka kaynakları kullanabilirler. Dokümanlar yazarların yapay olarak adlandırabilecekleri de dâhil olmak üzere çok çeşitli yazılı, fiziksel ve görsel materyalleri ifade etmektedirler. Dokümanlar, otobiyografiler, günlükler ve mektuplar gibi kişisel; dosyalar, raporlar, bildiriler veya tutanaklar gibi resmi evraklar veya kitaplar, filmler ve videolar gibi popüler kültür dokümanları (Ary, vd., 2010) kişisel, özel ve kamuya açık (Payne ve Payne 2004) veya birincil, ikincil, talep edilen, istenmeyen, kâğıt tabanlı, sanal, arşiv kayıtları, kitaplar, gazeteler, süreli yayınlar, resmi veriler ve işlemler, raporlar olarak kategorileştirilebilirler (McCulloch, 2004). Daha ayrıntılı olarak bir çalışmanın parçası ve sistematik değerlendirme için kullanılabilecek dokümanlar reklam içerikleri, toplantı tutanakları, kılavuzlar, planlar, kitaplar ve broşürler, etkinlik programları, muhtıra, haritalar ve çizelgeler, gazeteler gibi basın yayınları, program önerileri, başvuru formları ve özetleri, radyo ve televizyon programları ve çeşitli kamu kayıtları gibi çeşitli biçimlerde olabilirler. Karalama notları ve fotoğraf albümleri de araştırma amaçlı kullanılabilirler (Bowen, 2009). Bu nedenle pek çok doküman, içerdikleri ayrıntıların doğası gereği yararlı olabilirler (Yin, 2016). Doküman incelemesi de, yazılı veya metin tabanlı eserlerin (ders kitapları, romanlar, dergiler, toplantı tutanakları, günlükler, duyurular, politika beyanları, gazeteler, transkriptler, doğum sertifikaları, evlilik kayıtları, bütçeler, mektuplar, e-posta mesajları vb.) veya yazılı olmayan kayıtların (fotoğraflar, ses kasetleri, videokasetler, bilgisayar görüntüleri, web siteleri, müzik performansları, televizyonda yayınlanan siyasi konuşmalar, YouTube videoları, sanal dünya ayarları vb.) analizidir (Ary, vd., 2010). Nitel araştırmanın esnekliği, birçok alternatif veri kaynağının olmasıdır. Nitel araştırmada araştırmacı yukarıda sayılan

kaynakların, araştırılacak probleme bağlı olarak bir veya birkaçını tek başına veya birlikte kullanabilmektedir (Corbin ve Strauss, 2008).

Bu araştırmanın çalışma kapsamını okul geliştirme alanında Türkçe ve İngilizce dillerinde yazılmış basılı veya dijital ortamda oluşturulmuş kitaplar, kitap bölümleri, doktora tezleri, dergi makaleleri, bildiriler ve raporlar oluşturmuştur. Çalışma kapsamındaki dokümanların belirlenmesinde iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. Araştırmada okul geliştirmeyi açıklamak, okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarını değerlendirmek amacıyla birinci aşamadaki dokümanların belirlenmesinde okul geliştirmeyi konu alan ve okul geliştirmenin tarihsel gelişim dönemlerindeki yaklaşımları ve uygulamaları açıklayan dokümanlardan oluşması düşünülmüştür. Bilindiği üzere ölçüt örneklemede temel anlayış, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada da okul geliştirmenin kuramsal bilgi tabanını inceleyen, okul geliştirme alanyazınının tarihsel gelişimini konu alan dokümanlar olması ölçüt olarak alınmıştır. Bu kapsamda ölçüte uygun tespit edilen dokümanlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5
Ölçüt Örnekleme Doküman Listesi

Doküman Adı	Yazar(lar)ı	Yılı	Türü
The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement: Research, policy, and practice.	Christopher Chapman, Daniel Mujis, David Reynolds, Pam Sammons ve Charles Teddlie (Eds.)	2016	Kitap
School and system improvement: A narrative state-of-the-art review.	David Hopkins, Sam Stringfield, Alma Harris, Louis Stoll ve Tony Mackay	2014	Makale
International handbook of school effectiveness and improvement Review, reflection and reframing (Vol. 17).	Tony Townsend (Ed.)	2007	Kitap
A brief history of school improvement research in the USA	Charles Teddlie ve Sam Stringfield	2006	Makale
Improving schools and educational systems: International perspectives.	Alma Harris ve Janet H. Chrispeels (Eds.)	2006	Kitap
School Improvement What's in it for Schools	Alma Harris	2002	Kitap
The past, present, and future of school improvement: Towards the third age.	David Hopkins ve David Reynolds	2001	Makale
School improvement for real	David Hopkins	2001	Kitap
The Structure of School Improvement.	Bruce R. Joyce	1983	Kitap

Çalışma kapsamındaki dokümanların oluşturulmasına ilişkin ikinci aşamada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Birinci aşamada ölçütü karşılayan dokümanlar araştırmacı tarafından detaylı olarak incelenmiştir. Araştırmada süreç ilerledikçe okul geliştirme alanındaki bazı yazarlar ve durumların daha öne çıktığı görülmüştür. Süreç içinde öne çıkan bu yazarların okul geliştirme alanındaki kendi çalışmaları ile alanda atıfta bulundukları diğer çalışmaların bir listesi oluşturulmuştur (bkz. EK-1). Burada hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanıldığı, araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Böylelikle devam eden süreç sonunda daha zengin bilgi kaynaklarına ulaşma fırsatı elde edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Kartopu örnekleme (mevcut örneklerin bir dalı olarak yeni örneklerin seçilmesi), kartopu olayının uygun olduğu için değil, amaçlı olduğu durumlarda kullanılmalıdır (Yin, 2016). Bu araştırmadaki dokümanların belirlenmesinde okul geliştirme alanını açıklayan, okul geliştirmenin sebeplerini ve sonuçlarını ortaya koyan, okul geliştirme alanında geçmişten günümüze yapılmış olan çalışmaları inceleyen nitelikteki dokümanların olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmanın kartopu örnekleme yöntemine göre araştırma problemleri temelinde oluşturulan dokümanlarına ilişkin bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6
Kartopu Örneklem Doküman Bilgileri

Konu	Kitap (Tek Yazarlı)	Kitap Bölümü (Editörlü)	Dr. Tezi	Makale	Rapor	Toplam	%
Okul geliştirme nedir?	11	8	0	10	2	31	10
Okul geliştirmenin bileşenleri nelerdir?	2	4	0	6	1	13	4
Okulları geliştirmeye zorlayan etkenler nelerdir?	4	16	0	0	0	20	6
Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının tarihsel gelişim dönemlerinin özellikleri nelerdir?	8	20	0	56	25	109	33
Okul geliştirmeyle ilgili hangi çalışmalar yapılmıştır?	0	0	56	99	0	155	47
Toplam	25	48	56	171	28	328	100

Tablo 6’da her bir alt problem kapsamında incelenen doküman sayısı belirtilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma kapsamını 25 tek yazarlı kitap, 48

editörlü kitap bölümü, 56 doktora tezi, 171 makale ve 28 rapor olmak üzere toplamda 328 doküman oluşturmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Nitel araştırma için görüşme, gözlem, belge toplama ve inceleme veri toplama yöntemleridir (Yin, 2016). Doküman incelemesi yapılırken izlenebilecek bir dizi aşama vardır. Bu aşamalar daha çok genel bir yönerge olarak dikkate alınmalıdır. Her araştırmacı bu aşamaları araştırma probleminin niteliğine, doküman incelemesi sonucunda elde etmeyi hedeflediği veriye veya dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemek istediğine bağlı olarak yeniden düzenleyebilir. Bu araştırmadaki dokümanların incelemesi beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar, (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğini kontrol etme, (3) dokümanları okuma ve anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma aşamalarıdır (Forster, 1995: Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma kapsamında dokümanlara ulaşılması ve orijinalliğinin kontrol edilmesi aşamaları burada açıklanmıştır. Birinci aşamadaki dokümanların belirlenmesinde okul geliştirme alanıyla ilgili basılı ve dijital ortamda oluşturulmuş dokümanlar google scholar, ProQuest, ERIC, EBSCO, Dergipark, YÖK Tez Tarama gibi veri tabanlarında ve akademik yayın dijital ortamlarında İngilizce “school improvement”, “school improvement phases” ve “school development” Türkçe “okul geliştirme”, “okul gelişimi”, “okul iyileştirme” sözcükleri ile taranmıştır. Tarama sonucunda belirlen ölçütlere uygun 3 kitap, 3 editörlü kitap ve 3 dergi makalesi tespit edilmiştir (bkz. Tablo 5).

Birinci aşamada belirlenen dokümanlar araştırmacı tarafından ayrıntılı olarak incelenmiştir. Süreç ilerledikçe incelenen dokümanlarda okul geliştirme alanında bazı araştırmacıların öne çıktığı görülmüştür. Süreçte bu araştırmacılara ait dokümanlara ve çalışmalarında atıfta bulundukları diğer araştırmacıların dokümanlarına erişim sağlanmıştır. Araştırmanın beşinci alt problemi (okul geliştirme alanında yapılmış çalışmaların okul geliştirme ile ilgili öncelikli vurguladıkları konular nelerdir?) kapsamındaki verilerin toplanmasında farklı bir yol izlenmiştir. Öncelikle okul geliştirmeyle ilişkili olan kavramların ve temaların bir kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçevede okul geliştirmeyle ilişkili temalar şunlardır: Okul etkililiği, okul kültürü ve iklimi, değişme ve yenileşme, liderlik, öğretmen rolleri,

hesap verebilirlik, okula dayalı yönetim, kapasite oluşturma, okul öz değerlendirme ve aile ve toplum katılımıdır. Ardından google scholar, ProQuest, ERIC, EBSCO, Dergipark, YÖK Tez Tarama gibi veri tabanlarında ve akademik yayın dijital ortamlarında İngilizce “school improvement with school culture”, “school improvement with change and innovations”, “school improvement for school leadership”, “school improvement for teacher roles”, “school improvement with school effectiveness”, “school improvement with accountability”, “school improvement with school based management”, “school improvement for capacity building”, “school improvement for parent involvement” ve “school improvement with school self-evaluation”, Türkçe “okul geliştirme ve okul kültürü”, “okul geliştirme ve okul iklimi”, “okul geliştirme ile değişme ve yenileşme”, “okul geliştirmede okul liderliği”, “okul geliştirmede öğretmen rolleri”, “okul geliştirme ve okul etkililiği”, “okul geliştirme ve hesap verebilirlik”, “okul geliştirmede kapasite oluşturma”, “okul geliştirme ve okula dayalı yönetim”, “okul geliştirme ve okul öz değerlendirme” ve “okul geliştirmede aile katılımı” sözcükleri ile taranmıştır. Tarama yapılırken ölçüt olarak araştırma makalesi ve doktora tezleri olması ölçüt alınmıştır. Tarama sonucunda ölçütlere uygun 171 makale ve 56 doktora tezin ulaşmıştır.

Araştırmada dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesinde ise şunlara dikkat edilmiştir: Scott (1990), dokümanların işlenmesi için kalite kontrol ölçütlerini özgünlük, güvenilirlik, temsil edilebilirlik ve anlamlılık olarak belirlemiştir. Bu araştırmada da dokümanlar bu ölçütlere göre incelenmiştir. Özgünlük, bulgunun gerçek olup olmadığını ve kusursuz kaynaklardan gelip gelmediğini ifade etmektedir. Özgünlük açısından dokümanlar kimin için ve kim tarafından yazılmış olduğu, birinci elden, ikinci elden veya daha uzaktan olup olmadığı, kısıtlı ya da erişime açık, kamusal ya da özel, zorunlu ya da gönüllü gibi çeşitli şekillerde sorgulanabilir. Yazarın kimliğinin her zaman açık olması her zaman geçerli bir ölçüt değildir. Analiz için dokümanın gerçekliği, herhangi bir araştırmada temel ölçüttür. Bu araştırmada kapsamındaki dokümanları birincil kaynaklar oluşturmuştur. Bundan dolayı incelenen dokümanların özgünlük ölçütünü karşıladıkları ifade edilebilir. Güvenilirlik, ikinci bir zorluktur ve dokümanın hata ve çarpıtma içermediğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle, analiz ettiğimiz belge güvenilir mi? bozulmamış, samimi ve doğru mu? Bir dokümanın güvenilir olması için amacının farkında olmamız gerekir. Çalışmada incelenen kitaplar, kitap bölümleri, doktora tezleri, araştırma makaleleri ve raporların güvenilirlik şartını karşıladıkları görülmüştür.

Üçüncüsü, dokümanın temsili olup olmadığıdır. Benzersiz bir görüşe mi yoksa zamanın genel havasını mı temsil ediyorlar? Temsil edilebilirlik, dokümanların bütünlüğü temsil edip etmediğini açıklamaktadır. Bu araştırmada incelenen dokümanların tümü okul geliştirme alanında oluşturulduğu için temsil edilebilirlik özelliği gösterdikleri söylenebilir. Son olarak dokümanın anlamlılığına dikkat edilmesi gerekir. Anlam, dokümanın açık ve anlaşılır olup olmadığını ifade etmektedir. Araştırmada incelenen dokümanlarda açık ve anlaşılır bir dil kullanıldığı görülmüştür (Akt. Cohen, vd., 2018). Erişimde ise, kötü kataloglama ve kayıtların güncel olmaması gibi daha genel zorluklar da olabilir. Buna karşın, dokümanlarda geçmişe erişim sağlanabilir ve nispeten ucuz ve işlenmesi hızlıdır (Payne ve Payne, 2004). Araştırma kapsamında EK-1 doküman listesinde yer alan dokümanlara erişim sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Doküman incelemesi, gözden geçirme (yüzeysel inceleme), okuma (kapsamlı inceleme) ve yorumlama aşamalarını içerir. Bu süreç, içerik analizi ve betimsel analiz unsurlarını birleştirmektedir (Bowen, 2009). Nitel veri analizi, dokümandaki anlamın örtük ve açık boyutları ve yapıları içinde temsil edilenler hakkında açıklamalar yapmak için dilbilimsel (veya görsel) olarak sınıflandırılması ve yorumlanmasıdır. Nitel veri analizi aynı zamanda sahadaki sorunları veya yapıları, rutin ve uygulamalardaki süreçleri keşfetmek ve açıklamak için de kullanılır. Nihai amaç genellikle çeşitli materyalleri, çeşitli metinleri veya birkaç durumu karşılaştırarak genelleştirilebilir ifadelerle ulaşmaktır (Coffey, 2014). Bu araştırmanın nihai amacı, geçmişten günümüze kadar geline süreçte okul geliştirmedeki yaklaşım ve uygulamaların incelenmesi ve okul geliştirmede neyin/nelerin etkili olduğunun belirlenmesidir. Bu amaçla dokümanlarda betimsel ve içerik analizi yapılmış ve öne çıkan yaklaşım ve uygulamalar belirli temalar altında toplanıp yorumlanmıştır.

İçerik analizi toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkarılmasına olanak tanır. Temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Betimsel bir yaklaşımla toplanan verilerin önceden kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizi yoluyla verileri

tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda içerik analizi, araştırmanın temel sorularıyla ilgili bilgileri kategoriler halinde düzenleme sürecidir (Bowen, 2009). Bu araştırmada içerik analizi araştırma soruları temel alınarak yapılmıştır. Bu amaçla araştırmada okul geliştirme nedir? Okul geliştirmenin bileşenleri nelerdir? Okulları geliştirmeye zorlayan etkenler nelerdir? Okul geliştirme alanının tarihsel gelişim dönemlerinin özellikleri nelerdir? Bu dönemlerde okul geliştirme ile ilgili neler yapılmıştır? Hangi yaklaşımlar ve uygulamalar öne çıkmıştır? soruları temelinde dokümanlar içerik analizine tabi tutulmuştur. Analizler aşağıda açıklanan aşamalara göre gerçekleştirilmiştir:

1. **Verilerin kodlanması:** Dokümanlar her bir araştırma sorusu altında öncelikle ham veri olarak düzenlenmiştir. Ardından yüzeysel inceleme adı altında gözden geçirilmiştir. Bu sürecin sonunda okul geliştirme tanımı ve kavramları dokümanlar üzerinden incelenmiştir. Böylelikle araştırmacı tarafından kodlamaya esas olması açısından genel bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek (2013), verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapının oluşturulmasının mümkün olduğunu ve kodlamanın buna göre yapılabildiğini vurgulamışlardır. Araştırmada oluşturulan kavramsal çerçeve kapsamında kodlama yapılmıştır. Kodlamalar araştırmacı ile eğitim bilimleri alanında doktora öğrenimini tamamlamış başka bir araştırmacı tarafından birlikte yapılmıştır. Kodlama aşamasında hem bu yapı içindeki kodlar hem de okuma esnasında ortaya çıkan yeni kodlar kod listesine eklenmiştir. Aynı veri analizinde birden fazla araştırmacının çalıştığı durumlarda kodlama güvenilirliğine yönelik sürekli karşılaştırma tekniği ile kodlamaların benzerlikleri ve farklılıklarının sayısal olarak kıyaslanması gerekmektedir. Güvenirlik hesaplamasında Miles ve Huberman (1994) (ayrıca bkz. Miles, vd., 2014) güvenirlilik formülünü ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}} \times 100$) kullanılmıştır. Yazarlar güvenilir bir nitel kodlama için kodlamalar arası görüş birliği oranının en az 0.80 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise en az %70 güvenirlilik yüzdesine ulaşılması gerektiğinin altını çizmiştir. Bu araştırmada iki araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar arası görüş birliği yüzdesinin 0.89

olduğu tespit edilmiştir. Bu düzey araştırmacılar tarafından güvenilir kodlama yapıldığını göstermektedir.

2. **Kategorilerin bulunması:** Her bir alt problem bir tema olarak alınmıştır. Daha sonra verileri genel düzeyde açıklayabilen ve bir araya gelen kodlardan kategoriler elde edilmiştir. Kategorilerin belirlenmesinde kodların aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar incelenmiştir. Araştırmanın birinci (okul geliştirme nedir?), ikinci (okul geliştirmenin bileşenleri nelerdir?) ve üçüncü (okullarını geliştirmeye zorlayan etkenler nelerdir?) alt problemlerinde benzer kodlar bir araya getirilmesiyle tematik kodlama gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dördüncü alt problemde ise (okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının tarihsel gelişim dönemlerinin özellikleri nelerdir?) okul geliştirme alanyazınının tarihsel gelişim süreci içindeki her bir dönemi bir tema olarak alınmış ve bu temalar altında ortaya çıkan kodlar düzenlenmiştir.

Tematik kodlama yapılırken kod-tema ilişkisine yönelik iç tutarlığa ve dış tutarlığa dikkat edilmelidir. Burada önemli olan temanın altında toplanan kodların anlamlı bir bütün oluşturmasıdır. Bu iç tutarlığa ilişkindir. Diğer yandan ortaya çıkan temaların araştırmada elde edilen verileri anlamlı şekilde açıklayabilmesiyle ilgili olan dış tutarlığa yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırmada gerçekleştirilen tematik kodlamanın araştırmanın tüm veri setini kapsayıp kapsamadığı ve yansıtıp yansıtmadığı alanda uzman üç öğretim üyesi tarafından gerçekleştirilmiş ve araştırmacıya gerekli dönütler sağlanmıştır.

3. **Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması:** Tematik kodlama aşamasını verilerin ortaya çıkan kodlara ve temalara göre düzenlenmesi aşaması takip etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu aşamada aynı kavramı açıkladığı tespit edilen kodlar sayısal olarak düzenlenmiş ve araştırmacı tarafından isimlendirilen kategoriler ve temalar altında toplanmıştır.
4. **Bulguların yorumlanması:** Nitel araştırmalarda araştırmacı veri toplama aşamasının doğal bir parçasıdır ve onun incelenen konuya ilişkin görüşleri ve yorumları önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı tarafından

her alt problemde elde edilen bulgular başka çalışmalarla karşılaştırılmış ve araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemde (okul geliştirme alanında yapılmış çalışmaların okul geliştirme ile ilgili öncelikli vurguladıkları konular nelerdir?) betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, içerik analizine göre daha yüzeyseldir ve daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguların düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler önce sistematik ve açık bir şekilde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır. Araştırma kapsamında yapılan betimsel analiz dört aşamadan oluşmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bunlar:

1. **Betimsel analiz için kavramsal çerçeve oluşturma:** Araştırmada betimsel analize rehberlik etmesi amacıyla bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Bu kavramsal çerçeve içerik analizi için oluşturulan yapı ile okul geliştirmenin bileşenlerine ilişkin içerik analizinden elde edilen bulgular doğrultusunda oluşturulmuştur. Betimsel analiz bulguları bu kavramsal çerçevedeki temalar altında verilmiştir.
2. **Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Bu aşamada, okul geliştirmeyle ilişkili temalar altında (okul kültürü ve iklimi, değişme ve yenileşme, okul etkililiği, okul liderliği, öğretmen rolleri, kapasite oluşturma, hesap verebilirlik, okula dayalı yönetim, okul öz değerlendirme ve aile katılımı) ulaşılan çalışmalar (araştırma makaleleri ve doktora tezleri) düzenlenmiştir.
3. **Bulguların tanımlanması:** Okul geliştirmeyle ilişkili temalar altında, alanyazında ulaşılan araştırma makaleleri ve doktora tezlerinin sayısal verileri ve yüzdeleri düzenlenmiştir. Bu aşamada sadece okul geliştirmeyle ilişkili konuların kendi aralarındaki oranları kıyaslanmış ve buna yönelik tanımlar yapılmıştır.
4. **Bulguların yorumlanması:** Okul geliştirmeyle ilişkili olan kavramların sayıları ve oranları üzerinden birbirleriyle ilişkileri yorumlanmıştır.

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmada anahtar geçerlik kriterleri şunlardır (Ary, vd., 2010):

- ***İnandırıcılık***: Doğruluk değeri (iç geçerlik);
- ***Aktarılabilirlik***: Genelleştirilebilirlik (dış geçerlik);
- ***Tutarlık***: Güvenirlik (güvenirlik);
- ***Teyit edilebilirlik***: Tarafsızlık (nesnellik).

İç geçerlik konusunda araştırmacıdan gerek veri toplama, analiz etme ve yorumlama süreçlerinde tutarlı olması ve bu tutarlığı nasıl sağladığını açıklaması beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Lincoln ve Guba (1985), bu geçerlik ölçütlerinin; titizlik, sonuçların kodlanması ve kategori edilmesi aşamalarında akran bilgilendirmesi, olumsuz durum analizi, bulguların denetimi ve katılımcı teyidi olduğunu ifade etmektedirler (Akt. Cohen, vd., 2018). Maxwell (2013), geçerliğe yönelik olumsuzlukları azaltmak için sekiz maddelik bir kontrol listesi belirlemiştir. Bunlar:

1. *Uzun vadeli [alan] katılım*: Tekrarlanan gözlemler ve görüşmeler yapma fırsatı da dâhil olmak üzere saha durumlarının tam ve derinlemesine anlaşılmasını sağlamak;
2. *Zengin veriler*: Ayrıntılı ve çeşitli verilerle saha gözlemlerini ve görüşmeleri tamamen kapsamak;
3. *Katılımcı teyidi*: Kendilerinin bildirdiği davranış ve görüşlerinin yanlış yorumlanmasını azaltmak için kişilerden geri bildirim almak;
4. *Müdahale*: Araştırmacının varlığını kullanmak ve katılımcıların alan modellerini doğrulamanın başka bir yolu olarak nasıl tepki verdiğini gözlemlemek;
5. *Rakip veya rakip açıklamaları test etmek için*, tutarsız bulguların ve olumsuz durumların araştırılması;

6. *Çeşitlendirme*: Farklı kaynaklardan yakınsayan kanıtları toplamak;
7. *Sayılar*: Sıfatlar yerine gerçek sayıları kullanmak ve
8. *Karşılaştırma*: Farklı ayarlar, gruplar veya olaylar arasında sonuçları açıkça karşılaştırmaktır.

İnandırıcılık veya doğruluk değeri, araştırmacının araştırma tasarımına, katılımcılara ve bağlama dayalı olarak bulgulara ne kadar güvendiğini gösterir. Nitel araştırmalardaki inandırıcılık terimi, nicel araştırmalardaki iç geçerliğe benzer. Nitel araştırmaların inandırıcılığını (iç geçerliğini) artırmak için alanyazında bir takım yöntemler tanımlanmıştır. Bu yöntemler beş kategoriye ayrılır: yapısal doğrulama, fikir birliği sağlama, yeterli yorumlama, teorik yeterlilik ve önyargı kontrolüdür (Ary, vd., 2010). Bu amaçla bu araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerliğini) artırmaya yönelik şunlar yapılmıştır:

- ***Yapısal doğrulamaya dayalı yapılanlar***: Birden çok veri kaynağının, birden çok gözlemcinin ve/veya birden çok yöntemin kullanılmasıdır. Bu çeşitlendirme olarak da adlandırılır. Yapısal doğrulama, farklı veri kaynakları (veri çeşitlendirmesi) ve farklı yöntemler (yöntem çeşitlendirmesi) için kullanılır (Ary, vd., 2010). Araştırmacı tarafından farklı yazarlar/araştırmacılar tarafından oluşturulmuş dokümanlardan toplanan veriler, alandaki diğer veriler ile kıyaslanmış, sorgulanmış ve sürekli karşılaştırma ile doğru olup olmadıkları kontrol edilmiştir. Her bir araştırma problemi temelinde doğru bilgiye derinlemesine ulaşmak için çaba sarf edilmiştir.
- ***Karşılaştırmaya dayalı yapılanlar***: Bu tür geçerlilik, öncelikle iki yöntemle yapılır: Bunlar akran değerlendirmesi ve araştırmacı çeşitlendirmesi olarak adlandırılır. Araştırmacı çeşitlendirmesi, birden fazla araştırmacının bağımsız olarak veri toplamasını ve toplanan verileri karşılaştırmasını içerir. Birden fazla araştırmacı bağlamın tanımında, olayların tanımında ve söylenenleri raporlamasında uyumlu ise iç geçerlilik artar (Ary, vd., 2010). Bu kapsamda araştırmanın başlangıcından bitimine kadar iki eğitim yönetimi bilim dalı, bir rehberlik ve psikolojik danışma bilim dalından olmak üzere alanlarında uzman üç öğretim üyesi tarafından izlenmiş ve incelemeler sonucunda araştırmacıya gerekli dönütler verilmiştir.

- **Referans veya yorum katmaya dayalı yapılanlar:** Sözlü veya doğrudan alıntılar ile zengin betimleme, araştırmanın bağlamını anlaşılmasına yardımcı olur (Ary, vd., 2010). Araştırmanın bulguları altında incelenen dokümanlardan sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir.
- **Teorik yeterliliğe dayalı göstergeler:** Teorik yeterlik veya inandırıcılık, çalışmada geliştirilen teorik bir açıklamanın verilere uyma ve savunulabilirlik derecesiyle ilgilidir. Teorik yeterliliği artırmak için üç önemli strateji vardır. Bunlar; alan çalışması, teori çeşitlendirmesi ve örüntü eşleştirmedir. Genişletilmiş alan çalışması, araştırmacıya, geçerli yorumlara katkıda bulunacak kalıpları ve ilişkileri ve bunların tipik özelliklerini belirlemek için bir dizi faaliyeti gözlemlemesi için zaman verir. Araştırma ortamında uzun süre kalmak, araştırmacının katılımcıların güvenini kazanmasını ve böylece daha ayrıntılı ve dürüst yanıtlar almasını sağlar. Teori çeşitlendirmesi, incelenen olgunun birden fazla teori tarafından nasıl açıklanabileceğinin değerlendirilmesini içerir. Farklı teorileri göz önünde bulundurarak araştırmacı daha iyi bilgiler elde edebilir. Disiplinler arası çeşitleme, bulguların ortaya çıkarmak için diğer disiplinleri kullanır (Ary, vd., 2010). Araştırmanın inandırıcılığını artıran ölçütlerden biri de araştırmacının alanda uzun süredir ilgilenmesi olmuştur. Araştırmacı alanda konuyla ilgili çeşitli dokümanlardan bilgi toplamak için iki yılı aşan bir süre boyunca incelemeler yapmıştır. Bu süreçte mümkün olduğu kadar nesnel davranmaya özen göstermiştir.
- **Önyargı kontrolüne dayalı yapılanlar:** Araştırmacı önyargısı, nitel çalışmalarda geçersizlik kaynağıdır. Önyargı, seçici gözlemlerden, yalnızca duymak istediklerini duymaktan veya kişisel tutumların, tercihlerin ve duyguların verilerin yorumlanmasını etkilemesine izin vermekten kaynaklanabilir (Ary, vd., 2010). Araştırmacı bu süreçte mümkün olduğu kadar nesnel davranmaya özen göstermiş, yanlı davranmaktan uzak durmuştur. Dokümanlar isteğe bağlı veya rastgele belirlenmemiş olup her bir alt probleme göre belirlenmiştir.

Araştırmada dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine ilişkindir. Eğer bir araştırmanın sonuçları benzer ortamlara ve durumlara aktarılabilir ise araştırmanın dış geçerliğinin olduğu söylenebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda dış geçerlik yerine **aktarılabilirlik** kavramı kullanılmaktadır.

Aktarılabilirlik, nitel bir çalışmanın bulgularının başka bağlamlara veya diğer gruplara uygulanma veya genelleştirilme derecesidir. Nicel araştırmalarda, bulguların genellenebilirliğini ifade etmek için dış geçerlik terimi kullanılır. Nitel araştırmada bir amaç olarak genellenebilirliğe yönelmese de potansiyel kullanıcıların benzerlik ve dolayısıyla aktarılabilirlik hakkında gerekli karşılaştırmaları ve yargıları yapabilmeleri için bağlamın yeterince zengin, ayrıntılı tanımları yapılmalıdır. Buna tanımlayıcı yeterlilik denir (Ary, vd., 2010). Araştırmacı tarafından araştırmanın aktarılabilirliğini artırmaya yönelik bulgular altında ayrıntılı betimlemeler yapılmış ve dokümanlardan doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma bağlamı ve incelenen dokümanlar doğru, ayrıntılı ve eksiksiz açıklanmıştır. Aktarılabilirliği belirleyen önemli bir ölçüt de amaçlı örneklemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla dokümanlar rastgele alanyazın taranarak tespit edilmemiştir. Dokümanlar, farklı kaynaklardan alınan referanslar zincirleme izlenerek belirlenmiştir. Burada amaç alanda öne çıkan kaynaklara ve doğru bilgiye ulaşmaktır. Sadece beşinci alt problemde önceden belirlenen temalar altında belirlenen kavramlara göre alanyazın taraması yapılmıştır. Aktarılabilirliği artırmaya yönelik, araştırmadan elde edilen bulgular benzer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmıştır.

Güvenilirlik, çalışmanın doğrulanması ile ilgili önemli bir konuyu gündeme getirir. Nitel yöntemde güvenilirlik, gerçek hayata sadakat, bağlam ve duruma özgünlük, kapsamlılık, ayrıntı, dürüstlük ve yanıtlayıcılar için anlamlı olmayı içerir (Cohen, vd., 2018). Nitel araştırmada nicel araştırmada kullanıldığı biçimiyle güvenilirlik zorunluluğu yoktur. Bunun yerine güvenilirliğin odaklandığı alanlardan tutarlılığa önem verilir. **Tutarlık** incelemesinde amaç, araştırmaya dışarıdan bir gözle bakılması ve araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya koymaktadır. Bu tutarlık veri toplama araçlarının oluşturulması, verilerin toplanması ve analiz aşamalarında yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamaya yönelik bazı stratejiler, denetim, sürekli karşılaştırma (görüş birliği), kod kaydetme, yorumlayıcı karşılaştırmaları ve çeşitleme kullanmaktır (Ary, vd., 2010). Araştırmada kodlama iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir ve güvenilir düzeyde görüş birliği sağlanmıştır. Aynı zamanda araştırmanın tutarlık incelemesi eğitim bilimlerinde üç öğretim üyesi tarafından yapılmıştır.

Nitel araştırmada **teyit edilebilirlik**, nicel araştırmacının nesnellik kavramıyla aynıdır. Her ikisinde de sonuçların yorumlanmasında önyargıdan ne ölçüde uzak olduğu

önemlidir. Nitel araştırmalarda odak nokta, araştırmacının tarafsızlığından veri ve yorumların doğrulanabilirliği üzerinedir. Denetim, doğrulanabilirliği göstermek için ana stratejidir. Doğrulanabilirliği artırmak için kullanılan diğer stratejiler arasında yöntemlerin çeşitlendirilmesi ve meslektaş incelemesi yer alır (Ary, vd., 2010). Bu araştırmadaki dokümanlar ham veriler, analiz aşamasında yapılan kodlamalar ve rapora temel oluşturan notlar gerektiğinde incelemeye sunulmak üzere araştırmacı tarafından saklanmaktadır.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerine ilişkin dokümanların betimsel ve içerik ve analiz bulguları sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada *okul geliştirme nedir?* birinci alt problemine ilişkin ilgili dokümanların içerik analizi bulguları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7
Okul Geliştirme

Tema	Kategori	Kod	f
Okul Geliştirme	Değişme	Okul içi koşullarda değişmedir	16
		Değişimin yönetimidir	7
		Öğrenme koşullarında değişmedir	5
		Planlanan değişim için bir araçtır	4
	Amaç	Öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştirmek	21
		Nihai hedeflere ulaştırmak	3
		Öğretim ortamını düzenlemek	2
		Öğrencilere değer katmak	1
	Planlama	Kararlara katılımdır	6
		Okul bağlamına uygunluktur	4
		Okul öz değerlendirmesini sağlar	2
	Zaman	Bir süreçtir	6
		Sürdürülebilirdir	4
		Sabır gerektirir	2

Okul geliştirme nedir? sorusuna ilişkin dokümanların içerik analizi bulgularının (Tablo 7) değişme, amaç, planlama ve zaman kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Kategoriler altında toplanan kodlar incelendiğinde, okul geliştirmenin değişme kategorisi

altında “okul içi koşullarda değişmedir (f=16)”;

amaç kategorisi altında “öğrenci öğrenme çıktılarının geliştirmek (f=21)”, planlama kategorisi altında “kararlara katılımdır (f=6)” ve zaman kategorisi altında ise, “bir süreçtir (f=6)” kodlarının en çok vurgulandığı tespit edilmiştir. Bulgulara göre, öne çıkan kategorilerde okul geliştirmenin öncelikli amacının belirli bir zaman diliminde öğrenci öğrenme çıktılarının geliştirilmesi olduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda okul geliştirmede okul içi mevcut koşullarda bir değişim olması ve paydaşların bu değişime destek olması gerektiği söylenebilir. Bu bağlamda, bulgulara göre okul geliştirmeyi; *“okul içi koşullardaki değişim yoluyla öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesini amaçlayan ve bu süreçte tüm paydaşların aktif katılımını sağlayan planlı bir yaklaşım”* olarak tanımlayabiliriz.

Bu araştırmada vurgulanan önemli bulgulardan biri okul geliştirmenin değişim kavramı ile olan ilişkisine yöneliktir. Okul geliştirme kendiliğinden ortaya çıkan veya doğal süreç içinde durduk yere olması beklenen bir durum değildir. Öncelikle bir gelişme ihtiyacının ortaya çıkması ve bunun gündeme gelmesi gerekir. Gelişim ihtiyacı değişmeyi, dönüşmeyi gerektirebilir. Çünkü mevcut olan ile yetinilemiyor ise bunun değiştirilmesi, revize edilmesi veya gözden geçirilmesi gerekebilir. Gelişme için değişimin bir ön koşul olduğu burada ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda okul geliştirmede öncelikle okulun mevcut iç koşullarında istenilen bazı değişimin olması gerektiği bulgularda görülmüştür. Bu iç koşullar neler olabilir? Bu okul içi koşullar; okulda yaygın olarak görülen davranışlar, ritüeller, törenler, çalışanlar arasındaki ilişkiler, okul içi ortam ve iklim, maddi imkânlar, güçlü ve zayıf olduğu tespit edilen yönler ve mevcut fiziksel donanım gibi özellikler olabilir. Burada vurgulanan, bu koşullardan herhangi birinin veya birkaçının okul gelişimine engel oluşturuyorsa zaman içinde değiştirilmesi gerektiğine yöneliktir. Bundan gelişim için öncelikle bazı istenilen değişimlerin olması gerektiği anlaşılabılır. Bulgularda okul geliştirmenin bir dizi amacı olduğu anlaşılmaktadır. Bunlardan en önemlisi de öğrenci öğrenme çıktılarının geliştirilmesidir. Bulgulara göre öğrenci öğrenme çıktılarının artırılması okul gelişiminin önceliği olduğu söylenebilir. Okul geliştirmenin planlama kategorisinde ise, paydaş katılımının olması gerektiği belirtilmiştir. Okul geliştirmenin planlama aşamasında okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin, okul geliştirme uzmanlarının ve okul çevresindeki resmi ve sivil toplum kuruluşları temsilcilerinin görüşlerinin alınması gerektiği önerilebilir. Okul geliştirmede bu paydaşların uygulamalar öncesinde planlamaya dâhil edilmesinin okulun gelişimine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Okulu geliştirme bir

süreçtir ve belirli bir zamanda gerçekleşir. Beklenen gelişimin olması için belirli bir zaman geçmesi gerekmektedir. Bu anlamda okul geliştirmede sabırlı olmak ve sonuçları beklemek gerektiği söylenebilir. Bunun yanında okul geliştirmenin sürdürülebilir olması da önemlidir. Okul geliştirme bir sonuç değil bir süreçtir. Bu süreçte gelişimin izlenmesi ve gelişim anlamında elde edilen olumlu değişimlerin sürdürülebilir olması gerektiği ifade edilebilir. Bu bakımdan okul gelişiminin sürdürülebilirliği de öne çıkmaktadır.

Alanyazında Harris (2000), okul geliştirme alanında yapılan çalışmaları incelemiş ve bunlara ilişkin bazı ortak temaları ortaya çıkarmıştır. Bağlamla uyum, belirli öğrenci sonuçlarına odaklanma ve çok düzeyli katılım temalarının bu araştırmadaki okul geliştirme kavramının tanımına ilişkin analiz bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Okul geliştirmenin temel özelliklerine vurgu yapan Harris (2002), şunları ifade etmiştir.

Etkili okul geliştirme programlarının paylaştığı bir takım özellikler vardır ve bunların altının çizilmesi gerekir. Okul gelişiminin gerçekleşmesi için, okulun değişime girme isteği, bu değişimi gerçekleştirme becerisi ve bunu sürdürme ısrarının olması gerekir. Okul gelişimi örgütsel değişim yaratmanın bir yoludur ve süreçte hem baskıya hem de desteğe ihtiyaç duyulur (s.112).

Bulgularda okul geliştirmenin değişim için bir araç olarak ifade edildiği görülmüştür. Böylelikle istenen değişim için bir araç okul tanımlanan okul geliştirmede değişim yönetiminin de önemli bir kavram olduğu anlaşılmaktadır. Değişimin yönetiminde Lewin, mevcut durumu değişime zorlayan güçler ile değişime direnç gösteren güçler bağlamında yaklaşılması gerektiğini ifade etmiş ve değişim sürecinin buzları çözme, hareket ve yeniden dondurma aşamalarını takip etmesi gerektiğini vurgulamıştır. Lewin, buzları çözme evresinde örgütteki mevcut durumu sürdürme eğilimindeki güçlerin zayıflatılmasını, harekete geçme evresinde değişimler yoluyla yeni değerler, eğilimler ve davranışların geliştirilmesini ve yeniden dondurma evresinde de istenilen durumun sürdürülebilir olması gerektiğini belirtmiştir. Kotter'in, bu kavramlar üzerine kurguladığı sekiz adımdan oluşan değişim yönetimi adımları ise şunlardır: Değişimin acil ve önemli olduğunun vurgulanması, değişimi yönetecek ekiplerin oluşturulması, tüm paydaşların katılımıyla değişim için vizyon geliştirme, kısa zamanda kazanımlar elde etme ve bu kazanımları okul kültürünün birer parçası haline getirmektir. Bir değişim olarak tanımlanan okul geliştirmede, değişim yönetimi önemli bir yer tutar. Değişimin gerekli olduğu düşüncesinin yaygın bir görüş olması değişim yönetimi için ilk adımdır. Olumlu yönde gerçekleştirilmesi istenen değişimde, okul yöneticilerinin,

öğretmenlerin, ailelerin, öğrencilerin, okul çevresinin ve üst yöneticilerin değişimi iyi anlamaları ve bu sürecin etkin bir paydaşı olmaları gerekmektedir. Değişim, okullar açısından bakıldığında bir norma dönüşmüştür. Uyumlu, esnek ve değişime açık okulların kendi emsallerine oranla daha başarılı olduğu (Lunenburg ve Ornstein, 2013) fakat değişime yatkın örgütler olmalarına rağmen bu alanda çok da başarılı olmadıkları görülmüştür (Schlechty, 2014). Bu araştırmada okul geliştirme için öncelikle okul içi mevcut koşullarda değişim olması vurgulanmıştır.

Murphy (2013) ise, her okul geliştirme girişiminin bir yapısal değişimi mutlaka gerektirdiğini ama bağlamın burada en önemli belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmada da okul geliştirmenin okul içi koşullara uygun bir değişim olarak nitelendirildiği görülmüştür. Okulun iç koşullarına açıkça müdahale etmeyen bir okul geliştirme yaklaşımının zamanla etkisini kaybedeceğinin altını çizen Hopkins ve Lagerweij (1996), şunları belirtmişlerdir:

... asıl mesele, gelişme için yapılan planlamaların, okul içindeki iç koşullar ile ilişkili olduğunda okul gelişiminin en iyi şekilde olmasıdır. Koşullar, okulun iç özellikleridir, işin yapılmasını sağlayan düzenlemelerdir. Bu koşullara eşit düzeyde odaklanılmadan, sınıf uygulamasını doğrudan etkileyen gelişimsel öncelikler bile hızla etkisini kaybederler (s.81).

Bunların yanında okul geliştirmede katılım ve desteğin önemine değinen Harris (2002), bununla ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

Bir okulda gelişim için daha geniş toplulukların oynadığı rolü bilmek önemlidir. Ebeveynler, iş dünyası ve yerel toplumla kurulan ortaklıklar okul gelişimini teşvik etmek açısından kritik bir öneme sahiptir. Okula dışarıdan katılım bir destek sağlar, aynı zamanda kritik bir dostluk da gelişir. Bu "dış temsilcinin" başarılı okul gelişiminde önemli bir faktör olduğu ve uygulanan program ve projelerde tutarlı bir unsur olduğu kanıtlanmıştır (s.113).

Okul geliştirmenin tanımına ilişkin yapılan analizde amaç kategorisi altında önemi vurgulanan öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştirmek ve öğretim süreci hakkında Hopkins (2001) şunları belirtmiştir:

Okul gelişimi ifadesinin kullanıldığı birçok yol vardır. En yaygın anlamı, okulları öğrencilerin öğrenmesi için daha iyi yerler haline getirmeye yönelik genel çabalarla ilgilidir. Bu ifade onun en anlamlı yorumudur. Yani okul geliştirmede öğrencilerin öğrenmelerinde bir fark yaratamadıysak hiç bir şey yapamadık demektir (s.11).

Zaman kategorisi altında ortaya çıkan okul geliştirmenin bir süreç olduğuna ilişkin ise Harris (2002), şunları belirtmiştir:

Okul gelişimi evrimsel ve yenilikçi bir yaklaşımdır. Okulları oldukça radikal değişikliklerle çevrelemektedir. Ancak bu sadece zaman içinde gelişen bir süreçtir. Geliştirme çabaları için yeterli bir zaman olmadan, ortaya çıkan değişiklik yüzeysel ve sürdürülemez olacaktır. Bir okulun geliştirilmesinin üç ila dört yıl gerektirdiği tahmin edilmektedir (s.113).

Okul geliştirmede önemli bir kavram, geliştirmenin zaman alması veya başka bir anlamda okul gelişiminin bir olay değil bir süreç olmasıdır. Yine buna benzer önemli bir kavram ise, okul gelişiminin doğrusal olmadığı ve teknoloji ve rasyonel bir paradigma içinde kolayca anlaşılamayacağı yönündedir (Van Velzen, vd., 1985; Akt. Hopkins, 1994b). Okul geliştirme tasarımlarının dikkatli ve gerekçeli bir şekilde planlanması önemli hale gelmektedir (Feldhoff, vd., 2016). Hopkins ve diğerleri (1999), okul geliştirmede paydaş katılımını vurgulamış ve bu sürece tüm paydaşların destek vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmacılar, okul geliştirmenin odak noktasının sınıf ya da öğrenme üzerinde olması gerektiğini vurgulamışlardır. Okul gelişiminin belirgin özelliklerine vurgu yapan Creemers ve Reezigt (1997) ise, şunları ifade etmişlerdir:

...daha da önemlisi, okul gelişiminin kendine özgü doğası gereği, okul etkililiği teorisi ve araştırmasındaki eksikliklere işaret edebilmesidir. Okul geliştirmede vurgu, değişmekte olan okullar üzerine olup, çoğunlukla etkisiz bir durumdan daha etkili bir duruma geçiş halindeki okullara yöneliktir. Ayrıca, okul geliştirme projeleri, okul dışındaki faktörlerin okullardaki süreçleri ve bu süreçlerin sonuçlarını etkileyebileceğine işaret etmiştir. Bu faktörlerin üstesinden gelebilmek için okul geliştirme, olduğundan daha fazla okul bağlamına odaklanmalıdır.

Alanyazında okul geliştirme çalışmalarını inceleyen Stoll (1994), okul geliştirmenin temel özelliklerini şöyle açıklamıştır: *Sürece odaklanma*; okullardaki değişim bir olay ya da tek seferlik bir durum olmayıp daha ziyade zaman ve kayda değer sabır gerektiren bir süreçtir. Bu araştırmada da okul geliştirmenin bir süreç olduğu vurgulanmıştır. *Eyleme ve devam eden gelişime yönelme*; okul gelişim yaklaşımları, çözüm getirme eğiliminde değildirler. Daha çok, “problem çözme”, “düşünme” ya da “nispeten okula özgü” uzun vadeli amaçları somutlaştırmaktadırlar. *Okul tarafından belirlenen gelişim önceliklerine vurgu*; okul geliştirme araştırması, öğretmenlerin değişim çabalarına katılımının ve sürece inanmalarının önemini vurgulamaktadır. Sonuç olarak, personelin gelecekteki gelişmeler için önceliklerin seçiminde yer alması önemlidir. *Okul kültürünün öneminin anlaşılması*; işbirliğini, güveni, risk almayı ve

öğrenciler ile yetişkinler için sürekli öğrenmeyi destekleyen bir kültür, okul geliştirme için önemli bir özelliktir. Bu araştırmanın okul geliştirme tanımında değişimde kültürün ve bağlamın önemi vurgulanmıştır. *Öğretme ve öğrenmeye odaklanmanın önemi*; okul gelişiminde nihai amaç öğrencilerin öğrenmelerini artırmaktır. Araştırma bulgularında görüldüğü gibi okul geliştirme kavramı en çok öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesiyle ilişkilendirilmiştir. *Okulu değişimin merkezi olarak algılama*; okullar içinde bulunduğu çevre, diğer okullar ve yerel toplumun yer aldığı geniş bir sistemin parçasıdır. Araştırmada okul geliştirmenin mutlaka bir değişim gerektirdiği vurgulanmıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt probleminde *okul geliştirmenin bileşenleri nelerdir?* sorusuna cevap aranmıştır. Okul geliştirmenin bileşenlerine ilişkin dokümanların içerik analizi bulguları Tablo 8’ de verilmiştir.

Tablo 8

Okul Geliştirmenin Bileşenleri

Tema	Kategori	Kod	f
Okul Geliştirmenin Bileşenleri	Okul Bileşenleri	Okul kültürü ve iklimi	9
		Okul öz değerlendirmesi	6
		Kaynakları ve koşulları	4
		Hesap verebilirlik	3
		Vizyon	3
		Örgütsel yapı	2
	Sınıf Bileşenleri	Öğretim yöntem ve teknikleri	6
		Öğrenci öğrenme sonuçları	5
		Müfredat ve öğrenme içerikleri	5
		Öğrenci hazırbulunuşluk düzeyi	1
	Paydaş Bileşenleri	Okul liderliği rolleri	9
		Aile ve toplum katılımı	9
		Öğretmen rolleri	7
		İşbirliği yapılması	7

Tablo 8’de okul geliştirmenin bileşenlerinin okul bileşenleri, sınıf bileşenleri ve paydaş bileşenlerinden oluştuğu görülmüştür. Okul bileşenleri kategorisi altında “okulun kültürü ve iklimi (f=9)”; sınıf bileşenleri altında “öğretim yöntem ve teknikleri (f=6)”, “öğrenci öğrenme sonuçları (f=5)”, “müfredat ve öğrenme içerikleri (f=5)”; paydaş bileşenleri altında ise, “okul liderliği rolleri (f=9)” ve “aile ve toplum katılımı (f=9)”

bileşenlerinin diğerlerine göre daha çok vurgulandığı tespit edilmiştir. Bulgulara göre, okul geliştirmede okul kültürü ve iklimi, öğretim uygulamaları, müfredat ve öğrenci öğrenme çıktılarıyla okul liderinin rolleri ve aile katılımının önemli unsurlar olduğu ifade edilebilir. Okul bileşenleri içinde üzerinde önemle durulan okulun kültürü ve iklimidir. Sınıf bileşenleri olarak öne çıkan kodlardan da anlaşıldığı üzere okul geliştirmede öğrenci öğrenme sonuçları ve buna ilişkin öğretim yöntemleri ve öğrenme içeriği önemli görüldüğü söylenebilir. Paydaş bileşenleri olarak öne çıkan okul müdürünün liderlik rolleri ile aile ve toplum katılımı ve desteği okul geliştirmenin önemli bileşenleridir.

Bulgular incelendiğinde okul geliştirmenin üç düzeyde bileşeninin olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar okul düzeyinde, sınıf düzeyinde ve paydaş düzeyindeki bileşenlerdir. Bunlara okul geliştirmenin boyutları da denilebilir. Okul geliştirmenin okul düzeyindeki en önemli bileşeni okulun kültürü ve iklimidir. Kültür okula ait normlar, değerler, inançlar, ritüeller, davranışlar, törenler gibi okula özgü özellikler olduğu için okuldan okula farklılık göstermektedir. İklim de okulun ilk bakıştaki havasını yansıtan ve okul içindeki insan ilişkileri hakkında genel bilgi veren bir yanıdır. Bir okulun kültürü ve iklimi okula ait genel yaklaşımın nasıl olması gerektiğini yansıtır. Bu açıdan düşünüldüğünde okul gelişiminin planlamasında okula özel bir yaklaşım izlenmelidir. Buna göre okul çalışanlarının ortak inanç ve davranışları, kişilerarası ilişkileri, okul içindeki yardımlaşma ve işbirliği, çalışma ortamı, okulun imkânları, okul çevresinin etkisi gibi kültür ve iklim öğeleri okulun gelişimsel yolcuğunu etkileyen önemli etkenler olarak sayılabilir. Bu etkenler okul amaçlarının gerçekleşme düzeyini doğrudan etkileyebilir. Bu nedenle okulun gelişiminde bu etkenlerin göz önüne alınması gerektiği önerilebilir.

Sınıf düzeyinde öne çıkan bileşenlere bakıldığında ise öğretim ve öğrenme sürecine vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Öğretim uygulamaları, müfredat ve öğrenme içerikleri ile öğrenci öğrenme çıktıları okul geliştirmenin sınıf düzeyindeki etkenleridir. Okul geliştirmenin öncelikli amacı öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesidir. Bu nedenle öğretim ve öğrenme süreci ve müfredat, okulun gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Öğretim ve öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi okul geliştirmede önemli bir amaçtır. Okulun öncelikli gelişim göstereceği alan öğretim ve öğrenme alanında olmalıdır.

Okul geliştirmede paydaş düzeyinde öne çıkan bileşenler ise, okul müdürünün davranış ve uygulamaları ile aile ve okul toplum katılımıdır. Bulgulardan da anlaşıldığı

üzere, okul müdürünün liderlik rolleri okul gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Okul müdürünün liderlik rolleri genel olarak; öğretim sürecinin yönetilmesi, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi, öğretmenlere mesleki rehberlik verilmesi ve motive edilmesi, okul içinde farklı uzmanlıkların desteklenmesi, öğretmen işbirliğinin yaygınlaştırılması ve okul yönetiminde sorumluluk alanlarının paylaşılması gibi uygulamalar olabilir. Aynı zamanda aileler ve okul çevresi de okulun gelişim yolcuğundaki önemli bileşenler olarak sayılabilir.

Alanyazında Murphy (2013), okul gelişiminin bileşenlerinin; nitelikli öğretim, müfredat, kişiselleştirilmiş öğrenim ortamı, profesyonel öğrenim, öğrenme merkezli liderlik, okul topluluğu ile işbirliği, ilerlemenin izlenmesi ve hesap verebilirlik olduğunu açıklamıştır. Aynı zamanda okul geliştirmede liderliğin önemine vurgu yapmıştır. Bu çalışmada da okul geliştirmenin okul bileşenleri altında okul kültürü ve ikliminin; sınıf bileşenleri altında eğitim ve öğretim sürecinin; paydaş bileşenleri altında ise okul müdürünün liderlik rolleri bileşenin en çok vurgulandığı görülmüştür. Okul gelişiminde okulun kültür boyutuna dikkat çeken Harris (2002), şunları ifade etmiştir.

Okul geliştirme alanyazında, okul organik ve dinamik bir kültür olarak görülmektedir. Alanyazındaki temel varsayım, geliştirme stratejilerinin okul kültürünün değişmesine yol açabileceğidir. Liderliğin kültürün tanımlanması ve şekillendirilmesinde önemli bir rolü vardır. Okul geliştirme araştırmacıları, okul düzeyinde bireysel ve toplu faaliyetleri şekillendiren belirli normları ve değerleri vurgulama eğilimindedirler. Gelişimi destekleme eğilimi gösteren okul kültürü türleri işbirlikçi çalışma ilişkileri olan ve değişime sahip kültürlerdir. Değişim için olumlu bir iklim oluşturmak, okul gelişimi için önemli bir ön koşuldur. Bu iklim kurum içinde öğrenmeyi kolaylaştırmalı ve öğrenmeye katılanları desteklemelidir (s. 12).

Murphy ve Hallinger (1988) ise, bu bileşenleri; koşullar, iklim faktörleri, müfredat ve öğretimin özellikleri ve örgütsel dinamikler kategorileri altında toplamışlardır. Koşullar kategorisinde iyi ilişkiler, yönetim kurulu desteği ve topluluk bilinci; iklim kategorisinde öğrenci sonuçlarını geliştirmek, problem çözmeye odaklanma, veriye dayalı yönetim ve iç koşullara odaklanma; müfredat ve öğretimin özellikleri kategorisinde hedef odaklılık, yerleşmiş öğretim ve müfredat, öğretim faaliyetlerinin tutarlılığı ve koordinasyonu, müfettişin güçlü öğretim liderliği ve öğretim ve müfredatın izlenmesi ve örgütsel dinamikler kategorisinde ise bürokratik olmayan yönetim, okul özerkliğine sahip yapılandırılmış bölge kontrolü, insan odaklı yaklaşım ve güçlü liderlik olduğunu belirtmişlerdir.

Okul etkililiği ve okul geliştirme sürecini Hopkins (1994b) dört kategoriye ayırmıştır. Bunlar politikalar ve uygulamalar, okul organizasyonu veya yönetim düzenlemeleri, kültür ve stratejilerdir. Stratejiler; planlama, personel geliştirme, okul incelemesi ve tercihen personel ile işbirliği içinde sürecin dinamiklerine ilişkin harici destekten oluşur. Politikalar ve uygulamalar; eğitim süresi, öğretme taktikleri, öğretme modelleri, öğrenci-öğretmen ilişkilerinin kalitesidir. Örgütsel yapı; çerçevelerin oluşturulması, rollerin ve sorumlulukların tanımlanması, birlikte çalışma yolları, aile ve toplum katılımıdır. Kültür ise; yüksek beklentiler, destekleyici ve düzenli iklim, paylaşılan değer sistemi, öğretmen öz saygısı, öğretmen taahhüdü ve öğretmen işbirliğidir. Sackney (2007) ise, temel okul geliştirme unsurları arasında liderlik, öğretim uygulamaları, okul iklimi, değerlendirme ve hesap verebilirlik, mesleki gelişim yoluyla kapasite geliştirme, öğrenci ve veli katılımı ile etkili uygulamaların birbirine uyumunun olduğunu belirtmiştir. Harris (2002) ise başarılı okul gelişiminin bazı ortak bileşenlerinin; vizyon oluşturma, dağıtılmış liderlik, programa uygunluk, öğrencilere odaklanma, çok düzeyli çalışma, öğretim odaklı, okul dışından sağlanan destek, öğretime yatırım, profesyonel topluluklar oluşturma ve sorgulama olarak sıralamıştır. Aile ve toplum katılımı ve desteği, öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi, müfredat ve öğrenme içerikleri, liderlik rolleri, personel geliştirme ile okul kültürü ve iklimi gibi bileşenlerin araştırmada ortaya çıkan okul geliştirme bileşenleriyle örtüştüğü görülmüştür. Bu bağlamda okul geliştirmede okulun kültür ve iklim özellikleri, okul müdürünün güçlü liderlik davranışları ve uygulamaları, ailelerin okula katılımı ve desteği, müfredat, personel gelişimi ve öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesinin önemli bileşenler olduğu vurgulanmıştır.

Harris (2002), paydaş katılımının başarılı okul geliştirme girişimlerinin ortak özelliklerinden biri olduğuna ilişkin şunları ifade etmiştir:

Okul geliştirme çalışmalarının ilk döneminde okul düzeyinde değişim önemliydi. Ancak, daha sonraki çalışmalar okul düzeyinde, öğretmen düzeyinde ve sınıf düzeyindeki değişimi gerçekleştirmenin önemini kabul etmiştir. Sonuç olarak, paydaş katılımını içeren bir yaklaşım etkili okul geliştirme programlarının önemli bir parçasıdır. Bu, hem iç hem de dış aktörlerin değişim süreci içinde kullanılmasını gerektirir (s.31).

Okul geliştirmenin bileşenlerine ilişkin Levin ve Schrum (2013) ise yaptıkları çalışma sonucuna göre şunları belirtmişlerdir:

...teknoloji okul reformu için itici bir güç olarak kullanıldığında vizyon, dağıtılmış liderlik, teknoloji planlama ve destek, okul kültürü, mesleki gelişim, müfredat ve öğretim uygulamaları, finansman ve ortaklıklar gibi sekiz faktörün aynı anda ele alınması gerektiğini gördük.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi *okulları geliştirmeye zorlayan etkenler nelerdir?* sorusu doğrultusunda dokümanlar üzerinden yapılan içerik analizi bulguları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9
Okul Geliştirmeye Zorlayan Etkenler

Tema	Kategori	Kod	f
Niçin Okul Geliştirme?	Ekonomik Etkenler	Hesap verebilirlik	16
		Ekonomik ihtiyaçlar	9
		Uluslararası rekabet	6
		Piyasa mekanizmaları	3
		İstihdam	2
	Politik Etkenler	Okul standartlarının geliştirilmesi	11
		Personelin statüsünün güçlendirilmesi	7
		Müfredat değişikliği	7
		Okula dayalı yönetim eğilimi	4
	Sosyal Etkenler	Dezavantajlı grupların eğitimi	11
		Toplunun eğitimdeki değişimlere katılımı	6
		Küreselleşme	4
		Medya baskısı	1
	Teknolojik Etkenler	Yeni okul tasarımları (Yeniden yapılanma)	4
		Bilgisayar teknolojileri	4
		İletişim teknolojileri	3

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında içerik analizi bulgularında ülkeleri okulları geliştirmeye zorlayan etkenlerin ekonomik, politik sosyal ve teknolojik kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Tablo 9’da görüldüğü üzere, ekonomik etkenler kategorisi altında “hesap verebilirlik (f=16); politik etkenler kategorisi altında “okul standartlarının geliştirilmesi (f=11)”; sosyal etkenler kategorisi altında, “dezavantajlı grupların eğitimi (f=11)” ve teknolojik etkenler kategorisi altında ise, “yeni okul yapılarının tasarımları (f=4)”, “bilgisayar teknolojileri (f=4)” ve “iletişim

teknolojileri (f=3)” en çok vurgulanan etkenler olduğu görülmüştür. Bulgulara göre okulları geliştirmeye zorlayan önemli etkenlerin başında okulların hesap verebilirliği, etkililiği, sosyoekonomik imkânları düşük olan çevredeki öğrencilerin eğitimleri ile yeni okul yapı tasarımları ve teknolojik gelişmeler olduğu söylenebilir.

Ekonomik etkenler arasında okul hesap verebilirliği baskısının daha çok olduğu söylenebilir. Okul hesap verebilirliğinde, okul kaynaklarının ve yatırımlarının karşılığında okuldan beklentilerin ne düzeyde karşılandığı anlaşılabilir. Amaçların ne düzeyde gerçekleştiği hesap verebilirliğin konusudur. Okullar paydaşların beklentilerini ne düzeyde karşılıyorlar? Bu açıdan okulların hesap vermeleri gibi bir gereklilik onların gelişimleri için baskı yaratmıştır. Okulların aynı standartlara getirilmesi üzerindeki baskı da diğer bir önemli etkidir. Kategoriler birlikte değerlendirildiğinde, dezavantajlı öğrencilerin öğrenim gördüğü okulların etkililiğinin artırılması isteği de etkililik üzerindeki bir etken olmuştur. Bunların yanı sıra örgütlenme açısından okullar için farklı tasarım modellerinin gündeme gelmesi ile bilişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler de okulları gelişime zorlayan etkenlerin başında gelmiştir.

Alanyazında ise Dempster ve diğerleri (1994), ülkeleri okulları geliştirmeye zorlayan etkenlere yönelik şunları belirtmişlerdir:

Kamu sektörü değişikliğinin temel noktalarından bazıları, artan pazar ve tüketici kontrolü, âdemi merkezîyetçilik, yapı temelli stratejiye yeniden yönelim ve hem kamu kurumlarının kendi aralarında hem de kamu ve özel kuruluşlar arasındaki artan rekabet olmuştur. Okullar, kalitesini kanıtlayarak ve yönetime bir dereceye kadar dış katılımı kabul ederek, varlıklarını gerekçelendirmek zorunda kaldılar. Birlikte ele alındığında, bu talepler değişimin genel yapısal özelliklerini içermektedir (s.30).

Ülkeleri okulları geliştirmeye zorlayan etmenleri öğrenme bağlamı özelinde değerlendiren Stoll ve diğerleri (2003), şunları ifade etmişlerdir:

... küreselleşmenin etkisi, yeni teknolojiler ve iyi eğitilmiş bir toplum için talepler, öğrenci öğrenimini geliştirmek için okullar üzerinde baskı yarattı. Daha önce yeniden yapılanma girişimleri, okul kültürünü hem iç hem de dış taleplere uyum sağlamak için dönüştürememiştir. Bu talepler öğrenmenin sürdürülebilir ve sürekli olmasını gerektiriyordu.

Tablo 9 incelendiğinde ülkeleri okulları geliştirmeye zorlayan ekonomik etkenlerin başında hesap verebilirlik kavramının öne çıktığı görülmüştür. Bu bulgu doğrultusunda okulları gelişime zorlayan önemli bir etkenin, önceden belirlenmiş

standartlar ölçüsündeki hesap verebilirlik olduğu söylenebilir. Hesap verebilirlik bağlamında ülkeleri okul geliştirmeye zorlayan süreçler için Cheng ve Tam (2007) şunları ifade etmişlerdir:

Bir okulun halka karşı hesap verebilirliği, genellikle kilit paydaşların ihtiyaçlarını karşılamak için önemli bir gösterge olarak algılanır. Bu nedenle, okul etkinliğinin güvence altına alınması, genellikle okullar tarafından sağlanan eğitim hizmetlerinin paydaşların ihtiyaçlarını karşılamasını ve kamuya karşı sorumlu olmasını sağlama çabaları anlamına gelir (s.248).

Ülkeleri okulları geliştirmeye zorlayan politik etkenlerin başında ise, okulların aynı standartlara kavuşturulması ve bu sayede etkililiğini artırma baskısı olduğu görülmüştür. Okulların belirlenen hedeflerine ulaşma düzeyini vurgulayan etkililik kavramı, bulgulardan anlaşıldığı üzere ülkelerin önemle üzerinde durduğu konuların başında gelmektedir. Bu anlamda Beare (2007), bir okulu etkili kılan nedir? sorusu üzerinden şunları söylemiştir:

“Verimlilik” ve “etkililik” iki kavram öne çıkmaktadır. Etkinlik sadece “etki yaratan” anlamına gelir. Ben bu sonucu elde etmeyi amaçladım ve yaptım gibi. Verimlilik ise, kaynakların en iyi, en cimri kullanımı ile bu sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığını sorarak başka bir ölçütü daha ortaya koymaktadır. Belirli veya planlanmış bir sonucu (etkililik) elde etmek ve bunu israf etmeden (verimlilik) yapmak politikadaki geçerli ölçüt haline geldi. İki kelime kısa süre sonra, dünya ticaretinin kalıplarını etkileyen üçüncü bir kavram olan, “mükemmellik” ile ilişkilendirildi. Berlin Duvarı yıkıldı, Japonya, Güney Kore ve Singapur gibi Asya "kaplan" ekonomileri büyük oyuncular haline geliyordu, Rusya ve Çin pazarlara kendi şartlarıyla dünya pazarlarına giriyorlardı ve ticaret engelleri düşüyordu. Bu nedenle artık etkili veya verimli olmak yetmedi. Herhangi bir ekonomik boyutta (eğitim dâhil) kalite, uluslararası anlamda rekabet gücü sağlayacak kadar iyi olmalıydı. Dünyanın en iyi uygulamasının ayırt edici özelliği, yerel ürünün uluslararası standartlara ne kadar yaklaştığını göstermenin aracı oldu. Bu yüzden üç E (*effectiveness, efficiency, excellence*) evrensel ölçütlerin etkililiği, verimliliği, mükemmelliği olarak kullanıldı (s.33).

Okul etkililiği ile öğretim uygulamalarına vurgu yapan Harris (2002), başarılı okul geliştirme girişimlerin öğretim ve öğrenci odaklı olduğu belirtmiş ve şunları ifade etmiştir:

Etkili okul geliştirme projelerinin bir kısmında, geliştirme faaliyetinin sınıf düzeyinde gerçekleşmesini sağlayan öğretim programları açık olarak ifade edilmiştir. Tüm projelerde, bir öğretim çerçevesi, öğrenci sonuçlarını geliştirmek için gerekli öğretim stratejilerini ve yaklaşımlarını sağlamaktadır (s.31).

Okul geliştirme hareketinin diğer okul reformlarından farkı, yeniliklerin öğretmenlerden ziyade, öğrencilerin akademik sonuçları üzerinde yapılmasıdır. Başarılı okul gelişiminde, öğrenme düzeyindeki gelişim ve değişim temel odak

noktadır. Bu nedenle, başarılı projeler içinde iyi tanımlanmış öğrenci öğrenme çıktılarına vurgu yapılmaktadır (s.31).

Uluslararası okul etkililiği ve geliştirme kongresinin (ICSEI) ikincisine katılan akademisyenlerden Almanya için şu sonuca varan Aurin (1989) şunları dile getirmiştir (Akt. Creemers, 2007: 226):

... Almanya'da "etkili okul" araştırması ayrı bir alan olarak mevcut değildir, ancak eğitim araştırma grupları, idareleri ve hükümetleri elbette iyi okul etkinliğinin nedenlerini ve daha yoksulların eğitimsel etkililiğini artırmakla ilgilenmektedirler. Bu nedenle, "etkili okullar" araştırması aslında işimizin önemli bir yönü ve elbette önemli bir siyasi hedeftir.

Başarılı okul geliştirme girişimlerinin ortak özelliklerinden birinin de öğretime odaklanan yaklaşımlar olduğunu vurgulayan Harris (2002), şunları ifade etmiştir:

Öğretmen gelişimi, başarılı okul geliştirme programlarının önemli bir bileşenidir. Araştırmalar, mesleki gelişimin genellikle en etkili yöntem olduğunu göstermiştir. Birçok programda, personel gelişimi okul temelli ve sınıf odaklıdır. Projelerin her birinde öğretmenlerle yapılan çalışmanın ana itici gücü, onları sınıf değişimi ve gelişimi için donatmaktır (s.32).

Ülkelerin sosyal yapıları da bir bakıma okulları geliştirmeye zorlayan etkenler olarak öne çıkmaktadır. Sosyal etkenler teması altında belirtildiği gibi okulların geliştirilmesi konusu toplumun dezavantajlı olarak tanımlanan grupların eğitimlerinin gündeme getirilmesiyle daha önem kazanmıştır. Bu durumu dönemin önemli raporlarından olan Coleman Raporu (1966) ve Christopher Jencks'in (1972) çalışmalarıyla açıklayan Beare (2007), şunları belirtmiştir:

1960'ların sonlarında, ABD'deki Coleman Raporunun (1966'da yayınlandı) başlıca bulgusu, ebeveynlerin sosyoekonomik durumunu (SED) biliyorsanız, çocuklarının eğitim yolculuğunun ne olacağını doğru bir şekilde tahmin edebilirsiniz. Christopher Jencks çalışmalarında ve eğitimde fırsat eşitliği hakkındaki kitabında da (1972) aynı sonuca vardı. Başka yerlerde yapılan benzer çalışmalar bu görüşü doğruladı. 1974 yılında Güney Galler Eğitim Departmanı Ölçüm ve Değerlendirme Merkezi başkanı Dr. Bill Moore tarafından sonuçlandırılan ve *In Loco Parentis* başlıklı etkileyici bir çalışma, bir nesil öğrenci hakkında uzun zaman diliminde veriler topladı ve onları ilkokuldan itibaren ve orta öğretime kadar takip etti. Nihayetinde vardığı sonuç, eğer ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile ilgili memnuniyet düzeyini, sosyoekonomik düzeyini ve mesleğini bilerseniz ve bu verileri analiz ederseniz çocuğun hangi yıl okulu bırakabileceğini, hangi noktaya ulaşacağını veya muhtemel hangi mesleği seçeceğini tahmin edebilirsiniz. Böylece çocuğun eğitim yolculuğunun ne olacağını kestirebilirsiniz. Sosyal yapıdaki tüm dinamik kilit figürler, ebeveynlerdir (s.32).

Kyriakides (2007), dezavantajlı çocukların eğitimi doğrultusunda okulların geliştirilmesi gerektiğine ilişkin şunları ifade etmiştir:

Hem okulun gelişiminde hem de okulda kalitenin artırılması için dezavantajlı çocukların ihtiyaçlarını nasıl karşılanacağını göz önüne alınması gerekmektedir. Bu bağlamda okulların kültürel çeşitliliğini göz önünde bulundurmanın gerekli olduğunu düşünüyoruz.

Okul etkililiğini sosyal ve ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin öğrenme açıklarının kapatılması açısından ilişkilendiren Caldwell (2007) şunları söylemiştir:

Avustralya'daki öğrenciler, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) veya Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırmaları (TIMSS) gibi uluslararası testlerde, en iyi performans gösteren öğrenciler arasındadır. Bununla birlikte, bu sınavlara katılımcı ülkelerde yüksek performans gösteren ve düşük performans gösteren öğrenciler arasındaki uçurum, özellikle kızlar ve erkekler, kentsel ve kırsal ortamlardaki öğrenciler, yerli olmayan ve yerli öğrenciler ile yüksek ve düşük sosyal ekonomik düzeydeki öğrenciler arasındadır. Ülkelerde bu açıklığın kapatılması endişesi vardır. Bu tüm okulların etkili okullar olmasını sağlamak için temel oluşturuyor. Bunun için eyaletlerin ve bölgelerin her birinde, Hiçbir Çocuk Geride Kalamasın (ABD), Her Çocuk Önemlidir (Birleşik Krallık) ve Her Çocuğu Besleme (Singapur) gibi politikaları vardır.

Ülkeleri okullarını geliştirmeye zorlayan teknolojik etmenler teması altında okullar için yeni tasarımların oluşturulması ile bilişim ve iletişim teknolojilerinin etkileri olduğu görülmüştür. Buna ilişkin Cheng ve Tam (2007) şunları ifade etmişlerdir.

...politika yapıcılar ve eğitimciler, müfredatı ve pedagojiyi yeniden yapılandırmanın ve gençleri geleceğin hızla değişen ortamıyla daha etkili bir başa çıkmaya hazırlamanın yollarını düşünmek zorundaydı. Böyle bir bağlamda, çoğu politika yapıcı ve eğitimci, eğitim reformlarının ikinci dalgasının yeni bir küreselleşme, bilgisayar teknolojileri ve bilgiye dayalı ekonomi çağındaki zorlukları karşılayıp karşılayamayacağından şüphe etmeye başladı. Okulunun etkililiğinin öğrencilerin gelecekteki gelişimi ile ilgisi konusunda endişeliydiler. Okul performansından paydaşların tatmin olmasına rağmen, bu performansın öğrencilerin ve toplumun gelecekteki ihtiyaçlarıyla hiçbir ilgisi yoksa eğitimin "yararsız" veya etkisiz kalması şaşırtıcı değildir (s.248).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi şöyledir: *okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının gelişim sürecindeki dönemleri nelerdir? Bu dönemlerde öne çıkan yaklaşımlar ve uygulamalar nelerdir?* Bu kısımda okul geliştirme yaklaşımları ve

uygulamalarının gelişim süreçlerine ilişkin ilgili dokümanların içerik analizi bulguları beş alt başlıkta verilmiştir.

4.4.1. Okul Kültürünün Vurgulandığı Birinci Gelişim Dönemine İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Araştırmada okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının tarihsel gelişimi içinde okul kültürünün öneminin vurgulandığı birinci döneme (1960-1970’li yıllar) ilişkin içerik analizi bulguları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin Birinci Gelişim Dönemi

Tema	Kod	f
Okul Kültürü	Okulun değişim merkezinde olması	9
	Okula uzman desteğinin verilmesi	4
	Öğretmenlerin mesleki gelişiminin sağlanması	4
	Öğretmenlerin işbirliğinin geliştirilmesi	3
	Öğretmenlerin kararlara katılımının sağlanması	2
	Okuldaki rollerin tanımlanması	2
	Öğretmenler arasında güven ortamının oluşturulması	2

Okul geliştirmenin tarihsel gelişim süreci içinde geçirdiği dönemlerden birinci dönem olarak ifade edilen bu dönemde ortaya çıkan kodlar araştırmacı tarafından okul kültürü teması altında toplanmıştır. Tablo 10’da yer alan okul geliştirmede okulun kültürel özelliklerinin vurgulandığı birinci dönem içerik analizi bulgularında, “okulun değişimin merkezi yeri olması (f=9)” kodunun en çok vurgulanan kod olduğu görülmüştür. Okul kültürü teması olarak adlandırılmasında bu dönemde okulun değişimin merkezinde yer alması gerektiğine ilişkin görüşün baskın olması etken olmuştur. Bu durum, okul gelişimi için dışardan tasarlanan değişimlerin okulun kültürüne ve bağlamına uygun olmasını ifade etmektedir. Bu dönemde gerçekleştirilen okul geliştirme uygulamaları sonucunda değişimin merkezi yerinin okul olması gerektiği anlaşılmıştır. Bu bulguda okul geliştirmede okul için mevcut durumda istenilen değişimlerin olması; bunun da okulun kültür yapısı dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiğini vurgulanmaktadır. Okulun gelişim yolculuğuna yine okuldan başlanması

vurgulanmaktadır. Aynı zamanda bu dönemde “okula uzman desteğinin verilmesi (f=4)” üzerinde durulmuştur. Okula ilişkin istenen değişimlerin, planlı ve dışarıdan destek ile uygulanması bulgulardan anlaşılmaktadır. Sonuç olarak bu dönemde elde edilen bulgulara göre, okul gelişimi için okul dışından tasarlanan geliştirme projelerinde okulun kültür özelliklerinin dikkate alınması ve bu projelerin yürütülmesinde uzmanlar tarafından dış desteğin verilmesi gerektiği söylenebilir. Hopkins, (2016) ve Hopkins ve diğerlerinin (2014) vurguladıkları gibi, bu dönemde yapılan çalışmalardan değişim sürecinin daha ciddiye alınması gerekmektedir. Değişimin merkezinde okulun olması düşünülmüştür. Bu bulguya göre, okullar için dışarıdan ve yukarıdan aşağıya yürütülen değişimlerin sınırlı etki yarattığı söylenebilir.

Bu dönemde okulun örgütsel koşulları ile öğretme ve öğrenme sürecindeki okul geliştirme stratejilerine yapılan örgütsel gelişim ve değişim gibi iki önemli vurgu dikkat çekmektedir. Bu bakımdan örgütsel gelişim tekniklerinin geliştirilmesine paralel olarak, değişim süreci de bir örgüt olarak okullarda geniş çaplı araştırmaların ve anlayışın başlangıcı olmuştur (Hopkins, vd., 2014). Hopkins ve Lagerweij (1996), değişim birimi okulun olması gerektiğine ilişkin şunları ifade etmişlerdir: *“Eğitimsel değişimde okula bir birim olarak yaklaşılması gerekir. Bir birim olarak okul kavramı, okulun yenilikleri başlatma ve bunları olumlu bir sonuca ulaştırma kapasitesi ile ilgilidir (s.84).”* Burada da ifade edildiği gibi değişim okulun özelliklerine uygun düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Okulların değişimin merkezinde olmasına yönelik Reynolds ve diğerleri (2000) ise şu yorumu yapmışlardır:

Eğitim değişikliğine yönelik okul geliştirme yaklaşımları, ideal tipteki okullara ulaşmak isteyen okullar için uzun vadeli hedeflerini belirgin hale getirmelidir. Bu açıkça, değişim hakkında daha önce tartışılan ve her yerde bulunan "yukarıdan aşağıya" yaklaşımdan çok farklı bir düşünme şeklidir. Okul değişimin 'merkezi' olarak görüldüğünde, değişim stratejilerinin bu yeni perspektifi hesaba katması gerekir (s.210).

Değişim için olumlu bir iklim oluşturmak, okul gelişimi için önemli bir ön koşul olduğunu vurgulayan Harris (2002), bu iklimin kurum içindeki öğrenmeyi desteklemesi gerektiğini belirtmiş ve değişimin merkezinin okulun olması gerektiğine ilişkin şunları ifade etmiştir:

Okulların merkezden yapılan değişimlere direnebileceği ve onu zayıflatabileceği için okul gelişiminin dışarıdan zorunlu kılınamayacağı açıktır. Okul gelişimi içeriden yapılacaksa, dışarıdan dayatılanlardan ziyade kendi gelişimsel önceliklerine odaklanması gerekir. Bununla birlikte, dıştan dayatılan reformun miktarı ile iç öncelikler için uygun zaman arasında bir gerginlik vardır. Birçok okul, yeni girişimlerin ve stratejilerin sıklıkla rekabet yaratan taleplerinden dolayı baskı altında kalıyor. Okullardaki bu aşırı yüklenme, en kötü ihtimalle, kendi değişim ve gelişmelerinden sorumlu okullar için ters etki yaratır. Birçok okulun, kendi bağlamlarında, en önemli konulara ve ihtiyaçlara odaklanmasını engeller. Sonuç olarak okullar için gerçek reform dış reformun enerjisinden faydalanmak ve bunu kendi amaçları için kullanmaktır. Dış değişimin ve iç önceliklerin ilişkilendirilmesi her zaman mümkün olmayabilir, ancak okullardaki mevcut iklimin doğasında var olan rekabet, talep ve gerginliklerini uzlaştırmanın bir yolunu gösterir (s.114).

Hopkins ve Lagerweij (1996), okullardaki değişim üzerine uzun yıllardır çok farklı görüşlere sahip insanların farklı uygulama içinde olduklarını belirtmişlerdir. Bunlardan birincisinin 1960'lı yılların ortalarından kalma, müfredat materyallerinin benimsenmesi yaklaşımının öne çıkmış olmasıydı. Müfredat reformlarında, örnek müfredat materyallerinin üretimi ve yayılması yoluyla öğrenci başarısı üzerinde büyük bir etki göstermesi amaçlanmıştır. Bu dönemde materyallerin genellikle akademisyenler ve psikologlar tarafından üretilse de, temel olarak öğretim üzerinde bir etkisi olmadığı anlaşılmıştır. Hopkins ve Lagerweij (1996), bunun nedeninin öğretmenlerin üretim sürecine dâhil edilmemesi olduğu belirtmişlerdir. Aynı zamanda müfredat gelişimi için gerekli hizmet genellikle yetersiz ve ilkel olduğunu vurgulamışlardır. Bu dönemdeki değişimler için öğretmenlerin yeni materyallerin sadece uygulayıcısı olduklarını ifade etmişlerdir. Sonuç itibarıyla bu dönemde üzerinde ısrarla durulan müfredat yeniliği anlayışından vazgeçildiğini belirtmişlerdir. Tablo 10'da görüldüğü gibi bu dönemde ortaya çıkan bir başka kod ise, öğretmenlerin bu türden değişimlerde alınan kararlarına katılmaları gerektiği görüşü olmuştur. Okul gelişiminin gerçekleşmesi için karar alma süreçlerine danışma ve personel katılımının olması gerektiği vurgulanmaktadır. Böylelikle çalışanlar arasında bir topluluk duygusu yaratmanın mümkün olması sağlanabilir. Çünkü okul geliştirmede okulu değişimin merkezi, öğretmenler de değişim sürecinin gerçek bir parçasıdır. Okul gelişiminin gerçekleşmesi için öğretmenlerin kendi uygulamalarını gözden geçirmeleri ve değişim sürecine bağlı kamaları gerektiği önerilmektedir (Harris, 2002). Potter ve diğerleri (2002), okul geliştirme tasarımlarının uygulayıcılar tarafından sahiplenilmesi gerektiğini ve okul gelişiminde desteğin gerektiğini vurgulamaktadırlar.

Bu bağlamda okul gelişiminin etkili olabilmesi için personel arasında yenilik ve değişime yüksek düzeyde bağlılık gerekir. Bu bağlılık olmadan, geliştirme çabalarının başarılı olma ihtimali düşüktür. Personelin desteği ve katılımı anlamlı bir değişimin sağlanmasında kritik bir bileşendir. Son derece başarılı okul gelişiminin altında yatan bir özellik, personel arasında işbirliği ve karşılıklı desteğin varlığıdır. Aynı şekilde dışarıdan okula uygulanan bir yeniliğin, okul içindeki meslektaşlar tarafından kabul görmesi ve paydaşlar arası işbirliği görüşü bu yargıyla örtüşmektedir. Okul gelişimini en iyi şekilde destekleyen iç kapasite ve koşulları oluşturmak için çaba sarf edilmedikçe gelişim gerçekleşmeyecektir (Harris, 2002).

Alanyazında bu dönemin örgütsel gelişim yaklaşımlarının genel olarak bulguları şöyleydi: Birincisi, örgütsel sağlığın etkililiği belirlemedeki önemi anlaşılmıştır. İkincisi, birçok okul geliştirme çabasındaki önemli bir vurgu, öğretmenlerin ve öğrencilerin yaşadığı örgütsel bağlamı “insanlaştırmaya” yönelik bir yaklaşıma dayanmaktaydı. Üçüncüsü ve o zamanlar yeterince vurgulanmamış olan örgütün iç koşullarını gelişimin bir göstergesi olarak teşhis eden deneysel çalışmalara verilen destektir. Okul geliştirme müdahalelerindeki süreç vurgusunun çoğu, başlangıçta okullarda yürütülen örgütsel gelişime yönelik bu tür yaklaşımlara dayanmaktadır (Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014). Okul gelişiminin ilk zamanlarındaki (1970’li yıllar) girişimlerin çoğu, uygulayıcı olma eğilimindeydi ve genellikle bir yeniliğin uygulanması veya eylem araştırma projeleri olarak gerçekleşti. Bunlar belirli okullarda ve sadece belirli öğrenci ve öğretmen gruplarına odaklanan küçük ölçekli programlardı. Bu dönemde daha çok örgütsel değişim, okulun kendini değerlendirmesi, liderin rolü ve dış destek gibi konular üzerinde durulmuştur. Bu dönemdeki değişimler öğrencilerin öğrenmelerinden ziyade sınıf içi uygulamaları geliştirmek için yapılmıştır. Sonuç olarak, bu ilk girişimlerin gerçek okul gelişimi için belirtilen şartlara pek uyduğu söylenemezdi (Hopkins, 2001).

4.4.2. Bireysel Eylem Araştırmalarının Yaygın Olduğu Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulamalarının İkinci Gelişim Dönemine İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Bireysel eylem araştırmalarının yaygın olduğu ikinci dönem (1980’li yıllar) okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarına ilişkin dokümanların içerik analizi bulguları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin İkinci Gelişim Dönemi

Tema	Kod	f
Okula Özgü Yaklaşımlar	Okul öz değerlendirmesinin yapılması	9
	Okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması	8
	Olumlu ve güvenli okul ikliminin geliştirilmesi	8
	Öğrenci başarısına ilişkin beklentiler	7
	Aile katılımı ve desteğinin sağlanması	5
	Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi	5
	Öğretmenlerin işbirliğinin geliştirilmesi	4
	Okula uzman desteğinin verilmesi	4
	Sürdürülebilirliğin sağlanması	4
	Destekleyici öğretim uygulamalarının yapılması	4
	Paydaşların kararlara katılımı	4
	Kaynakların etkili kullanımı	3
	Okulun hesap verebilir olması	1

Tablo 11’de yer alan okul geliştirmenin ikinci dönemi (1980’li yıllar) kapsamında incelenen dokümanların içerik analizi bulgularında “okul öz değerlendirmesinin yapılması (f=9)”, “okul müdürünün liderliği rollerinin tanımlanması (f=8)”, “olumlu ve güvenli okul ikliminin geliştirilmesi (f=8)” ve “öğrenci başarısına ilişkin beklentiler (f=7)” kodlarının en çok vurgulanan kodlar olduğu görülmüştür. Bulgularda ortaya çıkan kodlara göre bu dönemdeki okul geliştirme uygulamalarının okul yapısına özgün olması gerektiği söylenebilir. Okul öz değerlendirmesi okula veri sağlayan önemli bir uygulamadır. Okul kültürü ve okul öz değerlendirme uygulamasının birlikte öne çıkması, araştırma kapsamında bu dönemin okula özgü yaklaşımlar teması olarak adlandırılmasında etken olmuştur. Okul geliştirmede okul öz değerlendirmesi ile okula özgü çıktılar alınabilir ve böylelikle okul gelişimi uygulamalarının etkililiğine ilişkin bir dönüt sağlanabilir. Okul öz değerlendirmesi, okul içi uygulamaların niteliğinin geliştirilmesi ve bu uygulamaların paydaşlar tarafından genel kabul görmesi açısından okul paydaşlarının sürece katılımıyla gerçekleştirilebilir. Bu anlamda okul öz değerlendirmesi okulun gelişim yolcuğunda önemli bir uygulama haline gelebilir. Müdürün öğretim liderliği rolleri ve öğrenci başarısına ilişkin paydaşların yüksek beklentileri gibi kodlarda bu dönemde öğrenme sonuçlarının öneminin vurgulandığı anlaşılmaktadır. Bu dönemde okul müdürünün liderlik rolleri okul geliştirmede önem kazanmıştır. Önceki dönemde okul içindeki rollerin tanımlanması ve paylaşılan liderlik rolleri kodlar arasında yer almış fakat bu dönemde okul müdürünün okulu geliştirmedeki

rolleri daha önem kazanmıştır. Buna göre okul müdürünün davranış ve uygulamaları aracılığıyla okul gelişimini desteklemesi gerektiği ifade edilebilir. Bir önceki dönemde gündeme gelen okul kültürünün bu dönemde önemini koruduğu görülmüştür. Yine bu dönemde öğrenci öğrenme çıktılarına ilişkin yüksek beklentilerin olduğu görülmüştür. Bu kod doğrultusunda öğrenci öğrenme çıktılarının okul gelişiminde önemli bir gösterge haline geldiği söylenebilir. Çünkü bu dönemde okul geliştirme uygulamaları okul özelinde ve bireysel çalışmalar yoluyla yürütülmüştür. Bu anlamda öğrenci öğrenme çıktıları okul gelişiminin önemli bir göstergesi olabilir. Bunun yanında öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentilere sahip ailelerin okul gelişimine katılım göstermeleri ve sürece destek olmaları ilk defa bu dönemde ortaya çıkmıştır.

Harris ve Chrispeels (2006), okul gelişiminin ikinci dönemindeki yaklaşım ve uygulamalara ilişkin genel olarak şunları ifade etmişlerdir:

Bu dönemde okul gelişimi genellikle bir yeniliği uygulamak veya eylem araştırması projelerine katılmak olarak tanımlandı. Okullarda değişime yönelik bu ‘aşağıdan yukarıya’ yönlü yaklaşım, bazen yalnızca belirli öğrenci gruplarına veya öğretmen gruplarına odaklanan küçük ölçekli programlarda veya projelerde kendini göstermiştir (s.4).

Bulgulara göre, okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin ikinci gelişim döneminde öncelikli vurgulanan, okulun iç koşullarının değişimi ve okul müdürünün öğretimsel liderlik rolleriyle öğrencilerin akademik başarısının geliştirilmesi olduğu ifade edilebilir. Bu görüşü destekleyen “Uluslararası Okul Geliştirme” projesinde, değişimin merkezinde okulun olması gerektiği anlaşılmıştır. Bu projede değişimin sistematik bir yaklaşımla okulun iç koşullarına odaklanması gerektiği vurgulanmıştır (Hopkins, 1994b). Çoğu okulda, gelişim için okulun iç koşullarına odaklanmak ve okulun öncelikleri belirlemek, belirli bir zaman dilimi içinde seçilen hedefleri uygulamaktan daha kolay olmuştur. Bu dönem bulgularında okul öz değerlendirmesi üzerinde önemle durulmasına rağmen, bunun okulların günlük işleyişi ve öğrenci başarısı üzerinde sınırlı etkisi olmuştur. Bu nedenlerden dolayı, bu dönemdeki okul gelişimi genellikle bir yeniliği uygulamak veya eylem araştırma projelerine katılmak olarak tanımlanmıştır (Hopkins, vd., 2014). Bu dönem içinde ABD’de göze çarpan bir çalışma olan Louisiana okul etkililiği çalışmasının (Louisiana School Effectiveness Study/LSES) genel bulguları ise kısaca şöyleydi (Stringfield ve Teddlie, 1987): Okul geliştirmede sürecin ve ilişkisel önlemlerin istikrarlı sürdürülmesi gereklidir. Kolayca değiştirilebilir olan okul iklimi

değişkenleri (öğrencilerin olumlu akademik iklim algısı, müdürlerin okul yeterliği duygusu, eğitime aile bağlılığı, öğrencinin uzun vadedeki başarı duygusu, olumsuz bir okul ikliminin olmaması gibi) önemli görülmelidir. Öğretmen davranışı gibi belirli bağlamsal değişkenler önemlidir. Öğretmen etkililiği ve okul etkililiği değişkenleri arasındaki güçlü bağlantı vardır. Öğretim odaklı liderlik yaklaşımı gelişimde önemlidir ve kurum içinde başlatılan okul gelişiminin olumlu etkilerinin izlenmesi gereklidir. Bulgularda görüldüğü gibi okulun iklim değişkenlerinin önemli görülmesi, sürecin istikrarlı sürdürülmesi, okul müdürünün liderlik rolleri ve okul öz değerlendirmesi burada da vurgulanmıştır.

Okul geliştirme yaklaşımlarında ‘yukarıdan aşağıya’ ya da ‘aşağıdan yukarıya’ yönlü yapılan değişimlerin etkilerini değerlendiren Moos ve Huber (2007), okulun değişimin merkezi olmasına atıfta bulunarak şunları belirtmişlerdir:

Pek çok ülkede, okulları geliştirmek için gösterilen çabalar, ne tek başına ‘yukarıdan aşağıya’ ne de ‘aşağıdan yukarıya’ yaklaşımların istenen etkilere sahip olmadığını göstermiştir. Bunun yerine, her ikisinin kombinasyonu ve sistematik senkronizasyonunun en etkili olduğu kanıtlandı. Dahası, geliştirme, kendi kurallarını takip eden farklı aşamaları olan sürekli bir süreç olarak görülüyor. Yeniliklerin aynı zamanda, okul kültürünün, yani yapıların, atmosferin ve günlük rutinlerin kalıcı bir parçası olmaları için, okul düzeyinde başlatıldıktan ve uygulandıktan sonra kurumsallaştırılması gerekir. Bu nedenle amaç, bazen öğrenen organizasyonlar olarak tanımlanan problem çözen, yaratıcı, kendini yenileyen okullar geliştirmektir. Bu nedenle, her okul tarafından bireysel olarak seçilecek önceliklere vurgu yapılır. Okul değişim sürecinin merkezidir. Bu nedenle, öğretme ve öğrenme süreçleri öğrencilerin başarısı için belirleyici bir rol oynadığından, okulun temel amacı, eğitim ve öğretimdir (s.581).

Okul geliştirme yaklaşımının birinci ve ikinci gelişim dönemlerine ilişkin genel bir değerlendirmede bulunan Reynolds ve Stoll (1996), şunları ifade etmişlerdir:

...1960'larda ve 1970'lerde Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve uluslararası alanda okul gelişimine yönelik yaklaşımlar bir dizi paradigmatik özelliklere sahipti. Bir işletme olarak, çoğunlukla müfredat yeniliklerinin dışarıdan okullara getirildiği ve daha sonra 'yukarıdan aşağıya' teknolojik bir okul gelişimi bakış açısına sahipti. Yenilikler okul dışındaki kişiler tarafından üretilen bilgiye dayanıyordu. Odak, okulun resmi organizasyonu ve müfredatıydı. 1970'lerin eğitim söyleminde, öğretmenin 'aidiyet' eksikliği ifadesi öne çıktı. Bu başarısızlığın tanınmasından 1980'lerin başlarında yeni gelişme paradigması ortaya çıktı. Okul gelişimine yönelik 'aşağıdan yukarıya' bir yaklaşım bu dönemde adını duyurdu. Buradaki geliştirme girişimleri, okul içi paydaşlar tarafından sahiplenildi. Bu yeni yaklaşım, araştırmacıların bilgi birikiminden ziyade uygulayıcıların elde ettikleri pratik bilgileri kullanmaya meyilliydi ve okul yönetimi yerine eğitim süreçlerinde veya organizasyon özelliklerinde gerekli değişikliklere odaklandı. Geliştirme girişimi, okul dışından olmaktan ziyade, tüm okulu kapsayan modelde okula dayalıydı (s.98).

1980'li yılların büyük bir kısmını kapsayan ikinci dönemde, “yukarıdan aşağıya” yönlü değişim modellerinin işe yaramadığı, öğretmenlerin yeni bilgi ve beceriler kazanmak için hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ve uygulamanın yasal bir sonucu olarak kendiliğinden gerçekleşmediği ve giderek daha belirgin hale gelmiştir. Uygulamanın, başarılı bir stratejik planlama ile bireysel öğrenme ve bağlılığın hassas bir birleşimini gerektiren son derece karmaşık ve uzun bir süreç olduğu anlaşıldı. Gelecekteki çalışmaların temelini oluşturacak olan bu dönemde uygulamalar hakkında çok şey öğrenildi (Hopkins ve Lagerweij, 1996). Tablo 11’de görüldüğü gibi bu dönemde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine (f=5) yapılan vurgu bu görüşü desteklemektedir. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi ve aralarındaki işbirliği bu dönemde ortaya çıkan diğer önemli kodlar olarak görülmüştür. Leithwood ve diğerleri (2006), okul geliştirme süreçleriyle öğrenci başarısında önemli miktarda değişiklik olduğu tespit etmişlerdir. Ayrıca, okul liderlerinin okul geliştirme süreçlerinin başarısı için kritik öneme sahip olduklarını ve öğrenci test puanları üzerindeki en büyük etkinin personel gelişimi, yeni fikirlerden öğrenme, problem çözme ve öğretmenler arasındaki işbirliği ile gerçekleştiğini vurgulamışlardır. Bu bulguların araştırmanın ikinci döneminde öne çıkan öğretimsel liderlik rolleri, akademik başarıya vurgu ve öğretmenler arası işbirliği bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir.

Reynolds ve Stoll (1996), 1960’lı ve 1980’li yılların okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarını karşılaştırmışlardır. Buna göre okul geliştirmenin okul kültürünün vurgulandığı ilk dönemi ile bireysel eylem araştırmalarının yaygın olduğu ikinci dönemi arasındaki farklılıkları şöyle belirtmişlerdir.

1960’lı yıllardaki okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının, yukarıdan aşağıya doğru ve örgütsel ve müfredat temelli seçkin bir bilgiye dayanıyordu. Okul dışından tasarlanan ve okulun belirli bir bölümünü hedef almaktaydı. Öğrenci öğrenme sonuçları ölçüt olarak alınmıştır. 1980’li yıllardaki okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının ise, aşağıdan yukarı yönlü okul süreçlerine odaklanan uygulayıcı bilgisine dayanmaktaydı. Okul ile işbirliği yapılarak planlanan uygulamalar okulun tümüne müdahaleyi içeriyordu. Bu yaklaşımın odak noktası öğretmendir (s. 98).

4.4.3. Kapsamlı Okul Reformlarının Yapıldığı Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulamalarının Üçüncü Gelişim Dönemine İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Okul geliştirmenin üçüncü gelişim dönemine (1990’lı yıllar) ilişkin dokümanların içerik analizi bulguları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin Üçüncü Gelişim Dönemi

Tema	Kod	f
Değişim Yönetimi	Planlı okul gelişiminin izlenmesi	14
	Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi	12
	Okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması	11
	Okul öz değerlendirmesinin yapılması	11
	Okula uzman desteğinin verilmesi	11
	Okul kültürünün yerleştirilmesi	10
	Ortak vizyonun geliştirilmesi	7
	Okul misyonunun belirlenmesi	7
	Ailelerin katılımının sağlanması	6
	Müfredat değişikliği	5
	Okula dayalı yönetimin uygulanması	4
	Sürdürülebilirliğin sağlanması	3

Tablo 12 incelendiğinde okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamaları üçüncü gelişim dönemi içerik analizi bulgularında “planlı okul gelişiminin izlenmesi (f=14)” en çok vurgulanan kod olduğu görülmüştür. Bulguya göre, bu dönemdeki okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının okul özelinde ve belli bir plan çerçevesinde yapılması yorumu yapılabilir. Planlı okul gelişimi yaklaşımı ile okul geliştirmedeki istendik değişimlerin yönetimi sağlanabilir. Etkili bir planlama, okulun hâlihazırda yaptıklarını ve yapması gerekenleri daha tutarlı bir şekilde düzenlemesine yardımcı olmanın yanı sıra, öğretmenlerin yeniliği ve değişimi başarılı bir şekilde yönetmelerine de destek olur (Harris, 2002). Bu çalışmada planlı gelişimin okul geliştirmede önemli bir yaklaşım olduğu görülmüştür.

Okul geliştirmede bu dönem dokümanlarının içerik analizi bulgularında “öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesinin (f=12)” önemli bir kod olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi ve birbirleriyle paylaşımda bulunmaları bu dönemde önemli görülen uygulamalar arasında olduğu söylenebilir. Dahası “okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması (f=11)”, “okul öz değerlendirmesinin yapılması (f=11)” ve “okula uzman desteğinin verilmesi (f=11)” vurgulanan diğer kodlar olduğu görülmüştür.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde kapsamlı okul geliştirme projelerinin yaygın olarak yürütüldüğü üçüncü dönem (1990’lı yıllar) okul geliştirme yaklaşımları ve

uygulamalarında ortaya çıkan kodlar araştırmacı tarafından planlı okul geliştirme ve değişimin yönetimi teması adı altında toplanmıştır. Bu dönem bulgularında planlı okul gelişimi öncelikli yaklaşım olmuştur. Çünkü bu dönemde geniş ölçekli (ulusal ve uluslararası düzeyde) yürütülen okul geliştirme projeleri yer almıştır. Okul dışından tasarlanan bu modeller ve projeler okullarda uygulanmıştır. Bu açıdan her bir modelin ve projenin bir plan doğrultusunda uygulanması amaçlanmıştır. Yine diğer iki dönemde önemi vurgulanan okula özgü yaklaşımlar yerine bu dönem içinde okul özelinde yürütülen planlı okul gelişim modelleri ve projeleri yer almıştır. Okullar için dışardan tasarlanmış bu model ve projelerin uygulayıcıları öğretmenler ve okul yöneticileridir. Bu yüzden bu dönemde öğretmenlerin mesleki gelişimleri, aralarındaki işbirliği ve okul yöneticilerinin liderlik uygulamalarının öne çıkan kodlar olduğu söylenebilir. Bu anlamda öğretmenlerin ve okul müdürünün değişimin yönetimindeki rolleri üzerinde durulmuştur. Okuldaki değişimin yönetimi ve proje aşamalarında öğretmenlere ve okul liderlerine rehberlik etmesi amacıyla uzman desteği verilmesi gerektiği bulgulara göre ifade edilebilir. Hopkins ve Reynolds (2001)ise, üçüncü dönemde öne çıkan okul geliştirme stratejilerinin; öğrenci başarısına ilişkin beklenti, değişim istekliliği, bağlama özgü yaklaşım, kapasite geliştirmeye önem verilmesi, veriye dayalı uygulamalar, sınıftaki öğretim ve öğrenmeye ilgi, dış destek ve sistemik yaklaşım olduğunu vurgulamışlardır. Stoll ve diğerleri (1996), öğretmenlerin eğitim, öğretim ve müfredat gibi sınıf düzeyindeki değişkenlere olan ilgilerinin, yönetim ve organizasyon gibi okul düzeyindeki değişkenlere göre daha yüksek olduğu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu dönem projelerinin 1980'lerin geleneksel okul geliştirme programlarıyla karşılaştırıldığında ortaya çıkan durumu şöyle özetlemişlerdir.

Okul etkililiği, okul geliştirme ve okul gelişiminden elde edilen bilgi yapıları, programlara kaynak sağlamak için kullanılmıştır. Öğrenme seviyesi, öğretmenlerin öğretim davranışı bu dönemle birlikte giderek daha fazla önem kazanmıştır. Aynı zamanda okulun genellikle tek odak noktası olması bu dönemin önemli özelliğidir (s.115).

Araştırmada bulgularında öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine ilişkin vurgu alanyazında bazı yazarlar tarafından da vurgulanmıştır (Harris, 2001, 2011; Harris ve Jones, 2010, 2013, 2017; Stoll, 2009, 2010). Öğretmenlerin mesleki gelişim ve işbirliğine ilişkin profesyonel öğrenme toplulukları oluşturma

başarılı okul geliştirme girişimlerinin ortak özelliklerinden biri olduğu ifade eden Harris (2002) şunları söylemiştir:

Bazı projelerde öğretmenlerin hem okul içinde hem de okul dışında kendi mesleki topluluklarını kurmaları aktif olarak desteklenmelidir. Bu tip projelerde öğretmenler arası işbirliği ve iletişim ağı oluşturma üzerinde önemle durulur. Bu etkinliğin net sonucu, sadece iyi uygulamaların paylaşılması değil, aynı zamanda okulda gelişmeyi sürdürebilen mesleki gelişim topluluklarının oluşturulmasıdır (s.32).

Okul gelişiminin öğrenci öğrenme sonuçlarıyla ilişkilendirilmesi bu dönemde temel bir hedefti. Ayrıca, okula dayalı yönetim anlayışı öne çıkan konu başlıkları arasında olmuştur (Harris ve Chrispeels, 2006). Bu dönem bulgularında yer alan öğretim stratejileri ve okula dayalı yönetim yaklaşımı bulgularıyla örtüşmektedir. Okul geliştirme yaklaşımının üçüncü gelişim döneminde üzerinde durulan bir yaklaşım olan okula dayalı yönetim anlayışına ilişkin Hopkins (2001) şunları ifade etmiştir:

1980'lerin ortalarında okullardan beklenen değişim miktarı önemli ölçüde arttı. Beklentilerdeki bu artışa okulların yönetilme şeklindeki temel değişiklikler de eşlik etti. Her ne kadar farklı ülkelerde farklı isimler olarak kullanılmasına rağmen (kendi kendini yöneten okullar, site tabanlı yönetim, gelişim planlaması, okulların yerel yönetimi, yeniden yapılanma) okullara kendi yönetimi için daha fazla sorumluluk verilmesi ortak anlayış olmuştur. Bu girişimlerin ortak amacı 'yenilenen' veya 'kendini yöneten' okuldu. Öz-değerlendirmesi hala bu hedefe ulaşmak için önemli bir strateji olarak görülmekle birlikte, artık bir döngüdeki ilk aşama olarak görülmekteydi, ancak süreç boyunca bir sistem değişim stratejisinin ayrılmaz bir parçası olarak yayıldı. Bu çabalar, okulun kendini değerlendirmesine yönelik orijinal planlardan daha geniş bir şekilde temellendi ve farklı ülkelerde farklı olarak uygulandı (s.31).

Yukarıda da ifade edildiği gibi okul geliştirmenin üçüncü gelişim döneminde ana tema değişim yönetimi yaklaşımı olduğu görülmüştür. Değişim yönetiminde okula dışardan sağlanan desteğin başarılı okul geliştirme girişimlerinin ortak özelliklerinden biri olduğunu belirten Harris (2002), şunları söylemiştir:

...bulgular, okul gelişiminin iç ve dış temsilci etkisi olmadan çok ilerleyemeyeceğini ortaya koymaktadır. Okul geliştirme kapasitesinin artırılması değişim ve gelişme için hem iç hem de dış güçlere ihtiyaç olduğunu göstermektedir (s.32).

Başarılı okul gelişimi, dış değişim planlamalarının iç amaçlara uyarlanmasını gerektirir. Gelişim planlamasının kendisi genellikle okul gelişiminde önemli bir ön hazırlık olarak görülmektedir. Planlama döngüsü, okulun önceliklerinin belirlenmesinde

rehberlik sağlar. Böyle bir planlama yaklaşımı, okulların dış değişimi iç amaçlara adapte etme potansiyelini geliştirir (Hopkins ve Lagerweij, 1996). Değişimin yönetimine ilişkin Calhoun ve Joyce (2005), "harici (yukarıdan aşağıya)" ve "okul tabanlı (aşağıdan yukarıya)" yaklaşımları incelmışlerdir. Yazarlar her yaklaşımın evrimi, kendi şartlarında öğretici olduğunu fakat bunların birlikte ele alındığında okul geliştirme sorunlarının daha etkili bir şekilde çözüleceğini vurgulamışlardır. Bununla birlikte, her iki yaklaşımın birlikte ele alınmasının, okulun yapısal örgütlenmesinde varsayılandan çok daha büyük değişiklikler sağlayabileceğini vurgulamışlardır.

Bu dönemin başlarında okul geliştirmeye ilişkin yapılan durum çalışmalarının bazı sonuçlarıyla bu araştırmada elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği görülmüştür. Buna göre, okul geliştirme programlarının planlanması ve uygulanması bir reçete gibi formüle edilmesi önerilmemektedir. Etkili okul araştırmalarına dayanan okul geliştirmeler, çeşitli örgütsel ortamlarda başarılı bir şekilde doğrulanmıştır. Araştırmada bu dönem için vurgulanan okul dışından verilen destek, sürdürülebilir olumlu değişim olasılığını önemli ölçüde artırır. Okul geliştirmede öğretmen gelişimi önemlidir. Araştırmanın bulgularında da görüldüğü gibi bu dönemde öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi üzerinde önemle durulmuştur. Etkili okulların özelliklerine ilişkin araştırmalar, okul temelli planlama ve okul gelişimi için geçerli bir temel oluşturmaktadır. Araştırmada değişimin başarılı yönetiminde okulun bağlamsal özelliklerinin dikkate alınmasına değinilmiştir. Bu bakımdan okulların kendi özelinde gelişimleri için daha iyi yolların bulunması gereklidir. Okul geliştirme sabır gerektiren karmaşık ve devam eden bir süreçtir (Lezotte, 1990).

Bu çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ve işbirliğinin desteklenmesi bulgularının öne çıktığı görülmüştür. Bu dönemde ortaya çıkan okul geliştirme yaklaşımlarında teori ve uygulamada önceki dönemlerden elde edilen bilgi birikiminden faydalanılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte bu dönem okul geliştirme özelliklerini diğer dönemlerle karşılaştıran Hopkins ve Reynolds (2001), bu döneme ilişkin önemli bulgularını şöyle özetlemişlerdir:

- Öğrenci sonuçları bu dönemde daha önem kazanmıştır. Önceki dönemlerde daha çok okul süreçlerine ilişkin değişim vurgulanırken, bu dönemde yapılan değişimlerin öğrenci öğrenmesindeki etkisi gözlenmiştir. Araştırmada bu

dönemde öğrenci öğrenme sonuçları ve öğretim stratejilerinin öne çıkan bulgular olduğu görülmüştür.

- Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri giderek daha fazla önem kazanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerin desteklenmesi gerektiği bulgusu ile örtüşmektedir.
- Yapılan 'en iyi uygulama' ve araştırma bulgularından bilgi tabanı oluşturulmuştur. Bu, öğretmenler arasında işbirlikli çalışarak uygulamada araştırma yapmalarına imkân sağlamıştır. Bu araştırma bulgularında öğretmenler arası işbirliği vurgulanmıştır.
- Kapasite oluşturma konusunda artan bir bilinç vardır. Bu sadece personel gelişimini değil, aynı zamanda orta vadeli stratejik planlamanın yanı sıra dış destek sağlamanın yararlarını da içerir. Bu bulgu okuldaki kapasitenin geliştirilmesine yönelik hem öğretmenlerin kişisel gelişimlerinin desteklenmesi hem de dış değişim temsilcileriyle işbirliği bulgularıyla örtüşmektedir.
- Kaliteyi ve bu kalitedeki değişimi ölçmek için nicel veri ve nitel verilerden oluşan karma bir metodolojik yönelim benimsenmiştir. Bu mevcut sınıf ve okul süreçlerinin ve sonuçlarının denetlenmesini ve istenen son durumlarla, özellikle farklı öğrenci gruplarının eğitim deneyimlerini karşılaştırmayı olanaklı hale getirmiştir.
- Okullardaki paydaşlar arasında program uygulamasında güvenilirlik sağlamanın önemine artan bir vurgu yapılmıştır. Bu özellik okul geliştirme programlarının önceki dönemleriyle belirgin bir tezat oluşturmuştur.
- Okul gelişimini yerleştirmek ve sürdürmek için kültürel değişimin önemi vurgulanmıştır. Araştırma bulgularında yer alan okul geliştirmede sürdürülebilirliğin sağlanması bulgusu bu görüşü desteklemektedir.

4.4.4. Okullarda Kapasite Geliştirme ve Liderlik Uygulamalarına Vurgu Yapılan Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulamalarının Dördüncü Gelişim Dönemine İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Okul geliştirmede kapasite geliştirme ve liderlik uygulamalarının önemli hale geldiği dördüncü gelişim dönemine (2000’li yılların başları) ilişkin dokümanların içerik analizi bulguları Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13

Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin Dördüncü Gelişim Dönemi

Tema	Kod	f
Öğrenme ve Öğretim Uygulamaları	Öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştirilmesi	14
	Okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması	13
	Öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi	7
	Öğretmenlerin işbirliğinin geliştirilmesi	7
	Veriye dayalı karar verme uygulanması	4
	Kaynakların etkili kullanılması	3
	Öğrenmeye dayalı okul kültürünün oluşturulması	3
	Müfredat değişikliği	2
	Aile ve toplum desteğinin alınması	2

Tablo 13’de yer alan okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin dördüncü dönemine ilişkin içerik analizi bulgularında; “öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi (f=14)” ve “okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması (f=13)” en çok vurgu yapılan kodlar olduğu görülmüştür. Bu dönem bulgularında öğrenci öğrenme sonuçları ve öğrenmeyi artıran okul müdürünün liderlik rolleri daha öne çıktığı söylenebilir. Buna göre okul müdürünün liderlik uygulamalarının öğrenci öğrenme sonuçlarıyla bağlantılı olduğu ifade edilebilir.

Okul geliştirmenin dördüncü gelişim döneminde, okul gelişiminin öğrenci öğrenme çıktılarıyla ilişkilendirme arzusu ana hedef olmuştur. Bu bakımdan bu dönemde (2000’li yıllar) öğrenme ve öğretim uygulamaları öne çıkan tema olmuştur. Bu dönemde öğrenmenin önemi ve öğrenmenin okul gelişiminde meydana getireceği olumlu etkinin neler olduğu üzerinde durulmuştur (Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014). Okul geliştirmenin dördüncü gelişim dönemi içerik analizi bulgularında ortaya çıkan kodlar araştırmacı tarafından öğrenme ve öğretim uygulamaları teması adı altında toplanmıştır. Öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi ve okul müdürünün liderlik rolleri öne çıkan kodlar olmuştur. Okul geliştirme öğrenci öğrenme çıktılarıyla önceki dönemler de ilişkilendirilmiştir ancak bu dönemde yer alan okul geliştirme uygulamalarında daha çok vurgulanmıştır. Bu dönemin diğer önemli uygulaması okul liderliği rollerinin tanımlanmasına ilişkindir. Bu dönemde okul müdürünün liderlik rollerinin öğrenci öğrenme çıktıları üzerindeki doğrudan ve dolaylı etkisini inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemin en önemli bulgusu okul geliştirme girişimlerinin nihai amacının öğrenci öğrenme sonuçlarını artırmak olduğu görülmüştür. Bu bulguyu destekleyen görüşler şöyle ifade edilmiştir:

Öğrencilerin öğrenmelerinde yeterli bir ilerleme ve fark yaratamadıysak, okul gelişiminde pek bir şey gerçekleştirmediğimiz demektir. Eğer amaç öğrenci başarısını artırmaksa, o zaman öğretme ve öğrenmeye açık bir şekilde odaklanmak eğitim politikalarının merkezinde olmalıdır (Hopkins, 2001: 185).

Başarılı okul gelişiminin ağırlıklı olarak öğretim ve öğrenimin kalitesini artırmaya odaklandığı da açıktır. Okulların gelişebilmeleri için, değişim çabalarını sınıf ve okul düzeyinde gerçekleştirmeleri gerekir. Bu nedenle, daha geniş örgütsel hedeflerinden ziyade, açıkça belirlenmiş öğrenci öğrenme sonuçlarına odaklanmak, gelişmeyi sağlamanın en iyi yolu gibi görünmektedir. Bu tüm okul gelişiminin doğrudan öğretme ve öğrenme ile ilgili belirli konularla bağlantılı olması ile okul ve sınıf gelişiminin karşılıklı olarak güçlendirilmesini sağlamak anlamına gelir (Harris, 2002: 112).

Bu dönem bulgularında ilk defa ortaya çıkan veriye dayalı karar verme uygulamasının okul gelişim için bir enerji sağlayacağını vurgulayan Hopkins ve Lagerweij (1996) bu konuda şunları belirtmişlerdir:

... performans gelişimi üzerine kafa yoran okullar, geliştirme sürecinde değişim için ek bir ivme kazanırlar. Aynı şekilde politika kararlarının okulun nasıl işlediğine ilişkin verilere dayandırılması çok önemlidir. Çoğu zaman, belirli bir okul için gerçekte neyin uygun olduğunu belirlemek yerine, okul yöneticilerinin tercih ettiği yönleri ve öncelikleri doğrulamak için ayrıntılı politika oluşturma süreçleri oluşturulur. Elbette politikaların ele almak istedikleri alanlarda etkisinin olup olmadığını belirlemek için veri toplamanın bir geri bildirim rolü de vardır (s.86).

Hopkins ve Levin (2000), okul gelişimiyle ilgili Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Kanada, İskandinav ve Avustralya'daki başarılı okul geliştirme projelerinin değerlendirme bulgularını açıklamışlardır. Bulgularda ortaya çıkan önemli temaların; örgütsel değişimde sınıf uygulamalarına odaklanması, çeşitli müfredat ve öğretim programları veya modelleri geliştirilmesi, bağlama dikkat edilmesi, kapasite oluşturulması ve personel gelişiminin teşvik edilmesidir. Araştırmada bu dönem bulgularında görüldüğü gibi (bkz. Tablo 13), öğrenci öğrenme sonuçları, sınıf içi öğretim uygulamaları, müfredat değişikliği, mesleki gelişimin desteklenmesi, liderlik uygulamaları kapsamında kapasite geliştirme yaklaşımlarının öne çıkan uygulamalar olduğu görülmüştür. Reynolds (2005) ise, bu dönemde (200'li yılların başları) okul geliştirme yaklaşımlarının temel özelliklerinin şunlar olduğunu belirtmiştir:

- İlk olarak, öğrenci sonuçlarının önemi üzerinde daha fazla durulmuştur. Okulların süreçlerini değiştirmeye yapılan vurgu yerine, bu değişikliklerin öğrenci

sonuçlarını etkileyecek kadar güçlü olup olmadığı izlenmiştir. Araştırmada dördüncü dönem analiz bulgularında en çok vurgulanan öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi olduğu görülmüştür.

- İkinci olarak, öncekinden çok daha fazla proje, programın kalitesini, program etkilerini ve program eksikliklerini ölçmek için niceliksel veri artı nitel verilerden oluşan 'karma' bir metodolojik yönelimi benimsenmiştir.
- Üçüncüsü, bu dönemdeki yaklaşımlarda hem okul etkililiği hem de okul geliştirmeden elde edilen bilgiler kullanılmıştır.
- Dördüncüsü, öğretmenlerin öğretimsel davranışları ve sınıf seviyesi giderek daha fazla önemli görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi araştırmanın dördüncü dönem analiz bulgularında da vurgulandığı görülmüştür.
- Beşinci olarak bu dönem yaklaşımları, program uygulamalarında, okullardaki tüm örgütsel üyeler arasında güvenilirlik veya sadakat sağlamanın önemini vurgulamıştır.

Bu dönemde bir başka çalışmada ise Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan azınlık topluluklarının çocuklarının eğitim gelişimini etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik 1983 ile 2003 yılları arasında eğitim sisteminin çeşitli seviyelerinde yapılan kapsamlı eğitim reformlarına (okul, bölge, eyalet, federal hükümet) ilişkin yapılan çalışmalardan derlenen bulgular belirtilmiştir (Datnow, vd., 2005). Bunlar şöyledir:

Bulgu 1: Okullarda etkililik ve eşitliğin yaratılmasıyla ilgili uygulamalar, ırksal ve dilsel olarak farklı öğrenciler için iyi öğrenme ortamları üreten faktörlerle yakından ilgilidir.

Bulgu 2: Eğitimin geliştirilmesinde ilçenin rolü hayati önem taşımaktadır ve ilçeler okul gelişimini yönlendirmede ciddi bir rol üstlenmektedir.

Bulgu 3: Azınlık grupları için eğitimin geliştirilmesi, hem eğitimdeki değişiklikleri hem de kapasite geliştirmeyi gerektirir.

Bulgu 4: Devletler, okullar için standartlar ve hesap verebilirlik ölçütlerini belirlemede giderek daha önemli bir rol oynamaktadır.

Bulgu 5: Reform tasarım ekipleri, ırksal ve dilsel azınlık öğrencilerine hizmet veren okullarda gelişmeyi kolaylaştırmada bir rol oynayabilir, ancak başarı hiçbir şekilde garanti değildir.

Bulgu 6: Eğitim reformundaki federal rol, Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın (NCLB) yasası ile önemli ölçüde yaygınlık kazanmıştır.

Bulgu 7: Özellikle dilsel ve ırksal açıdan farklı öğrencilere hizmet veren bağlamlarda eğitim reformunun etkileri ve uygulanmasına ilişkin yüksek kaliteli araştırma eksikliği vardır.

İçerik analizi bulgularında, okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının dördüncü gelişim döneminde okul müdürünün liderlik davranışları ve uygulamaları ile öğrenci öğrenme sonuçlarının en çok vurgulanan kodlar olduğu görülmüştür. Bu dönemde okul müdürünün liderlik davranışları ve uygulamalarına ilişkin içerik analizi bulguları Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14
Okul Geliştirmede Liderlik Davranış ve Uygulamaları

Tema	Kategori	Kod	f
Okul Liderliği	Öğretimsel Liderlik Roller	Olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak	10
		Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek	7
		Okulun vizyon ve misyonunu belirlemek	6
		Okulun öğretim programlarını yönetmek	5
		Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek	5
	Paylaşılan Liderlik Roller	Sorumluluklarını okul paydaşlarıyla paylaşmak	7
		Paydaşlarla işbirliği yapmak	5
		Okuldaki farklı uzmanlık alanlarını desteklemek	4
		Öğretmenlere değerli olduklarını hissettirmek	2
		Öğretmenlerin çalışmalarını desteklemek	2
	Sistem Liderliği Roller	Okullar arasında işbirliğini sağlamak	8
		Okul kapasitesini geliştirmek	6
		Sürdürülebilirliği sağlamak	5
		Alanında uzmanlaşmak	4
		Hesap verebilir olmak	2

Tablo 14’de okul geliştirmenin dördüncü gelişim döneminde vurgulanan okul müdürünün liderlik davranışları ve uygulamalarına ilişkin analiz bulguları verilmiştir. Bulgularda öne çıkan liderlik kategorilerinin öğretimsel liderlik, paylaşılan liderlik ve sistem liderliği olduğu görülmüştür. Öğretimsel lider olarak okul müdürünün “öğrenme için olumlu ortam oluşturmak (f=10)” rolünün en çok vurgulandığı görülmüştür. Paylaşılan liderlik uygulamalarında “sorumluluklarını okul paydaşlarıyla paylaşmak (f=7)”; sistem liderliğine ilişkin bulgularda ise “okullar arasında işbirliği sağlamak (f=8)” rollerinin daha çok vurgulandığı görülmüştür.

Okul müdürünün öğretimsel liderlik rollerinin daha çok öğrencilerin öğrenme çıktılarının gelişimiyle ilişkili roller olduğu söylenebilir. Bu açıdan kapasite geliştirmenin ve yerel düzeyde öğrenci öğrenme sonuçlarının gelişiminin vurgulandığı dördüncü gelişim döneminde öğretimsel liderlik rollerinin daha önemli hale geldiği ifade edilebilir. Okul müdürünün öğretimsel liderlik rollerinin genel olarak öğretim ve öğrenme sürecine ilişkin olduğu görülmüştür. Öğretimsel liderlik rolleri arasında öğrenme ortamını düzenlemek, öğretim sürecini yönetmek gibi öğrenme ortamını iyileştirmeye yönelik rolleri yer almıştır. Bu bakımdan öğretimsel liderlik rollerinin öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesine yönelik olduğu söylenebilir.

Bunun yanında okul gelişiminde paydaş katılımının olması gerektiği önceki bulgularda da belirtilmiştir. Bu dönemde öne çıkan paylaşılan liderlik rollerinin paydaş katılımına daha çok katkı sunduğu bu liderlik altında ortaya çıkan kodlardan da anlaşılmaktadır. Paylaşılan liderlik rollerinde de genel amaç öğrenmenin artırılmasına yöneliktir. Bu liderlik rolleri arasında en çok sorumlulukların paylaşımı vurgulanmıştır. Okul müdürünün okuldaki bazı sorumluluklarını diğer paydaşlar arasında dağıtması ve onlarla işbirliği yapması paylaşılan liderlik rolleri arasında en çok vurgulanan kodlardır. Burada okul paydaşları arasındaki işbirliğinin önemi ve bu paydaşların okul kararlarına katılım oranının artırılmasının gereği anlaşılmaktadır. Okul geliştirmede her bir paydaşın ayrı bir rolü ve önemi vardır. Okul müdürleri de öğretmen, öğrenci ve veli gibi paydaşlar arasındaki işbirliğini teşvik etmesi okul gelişiminde önemli görülmektedir.

Başarılı okul geliştirme girişimlerinin ortak özelliklerinden birinin okul müdürlüğünün paylaşılan liderlik rolleri olduğunu vurgulayan Harris (2002), şunları ifade etmiştir:

Okul geliştirme mücadelesinin özünde öğretmenlerin ve okul yönetiminin birlikte çalışmaları vardır. Okul geliştirmede, hem yöneticiler hem de öğretmenler okuldaki temel değişiklikleri meydana getirmeye çalışırken bir lider ve karar verici olarak görev alırlar. Esasen, okul gelişimi öğretmenlerin ve yöneticilerin ortak karar verme ve risk alma süreçlerinde yer aldıkları liderlik rollerinin yeniden düzenlenmesini gerektirir. Önemli olan nokta, yukarıdan aşağıya tek bir liderden ziyade, okul geliştirme çalışmalarında aktif ve katılımcı liderliğin olmasıdır (s.30).

Bu dönemde incelenen dokümanlarda üzerinde durulan sistem liderliği rollerinin özellikle profesyonelliğe ve okullar arasındaki sürdürülebilir ortaklıklara vurgu yaptığı söylenebilir. Sistem liderlerinin sadece kendi okulları için değil de sistem içindeki gelişim ihtiyacı olan başka okullara rehberlik yaptıkları vurgulanmıştır. Okul müdürünün sistem liderliği rolleri, öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştirmeyi amaçlayan diğer önemli rolleri arasındadır. Kendi okulunda kapasite geliştirmek rolü ile bu amaç vurgulanmıştır. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması, böylelikle profesyonelliklerinin artırılması okulda kapasite geliştirme olarak ifade edilebilir. Sistem liderliği rolleri arasında okullar arasında işbirliğini vurgulayan okul müdürünün kapsayıcı olması en çok vurgulanan kod olmuştur. Kapsayıcı olmaktan anlaşılan sistem liderlerinin sistem içindeki tüm öğrencilerin iyiliğini düşünmeleri anlaşılabilir. Okul müdürlerinin sadece kendi okullarındaki öğretmenleri ve öğrencilerin durumlarını değil diğer okullardaki öğretmenleri ve öğrencilerinin de durumları dikkate alması, onların bilgi ve becerilerinin gelişimi için çaba sarf etmesi bu rol kapsamında söylenebilir.

Cosner ve Jones (2016), alanyazın incelemesi sonuçlarına göre, okul liderlerinin, okullarında hedef belirleme ve planlama, öğretmenlerin gelişimini teşvik etme, öğretimi ve müfredatı planlama, koordine etme ve değerlendirme görevlerinin olduğu vurgulanmıştır.

4.4.5. Sistemik Okul Geliştirmenin Uygulandığı Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulamalarının Beşinci Gelişim Dönemine İlişkin İçerik Analizi Bulguları

Okul geliştirme alanında sistemik geliştirmeyi vurgulayan beşinci gelişim dönemi dokümanlarının içerik analizi bulguları Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Okul Geliştirme Yaklaşımları ve Uygulama Süreçlerinin Beşinci Gelişim Dönemi

Tema	Kod	f
Sistem Yaklaşımı	Okulların hesap verebilirlik standartlarının belirlenmesi	13
	Etkili öğretim ve öğrenme ortamlarının sağlanması	8
	Yeni uygulamaların okulun yapısına uyarlanması	7
	Veriye dayalı karar vermenin uygulanması	6
	Öğretmenliğin mesleki gelişiminin sağlanması	5
	Alanda uzmanlaşmanın sağlanması	5
	Okullar arası işbirliğinin geliştirilmesi	4
	Okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması	4
	Müfredat değişikliği	4
	Okul kapasitesinin geliştirilmesi	4
	Okul öz değerlendirmesinin yapılması	3
	Sürdürülebilirliğin sağlanması	3

Tablo 15 incelendiğinde, okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin beşinci dönemine ilişkin içerik analizi bulgularında; “okulların hesap verebilirlik standartlarının belirlenmesi (f=13)” kodunun en çok vurgulandığı görülmüştür. Bunun yanında “etkili öğretim ve öğrenme ortamlarının sağlanması (f=8)” ve “yeni uygulamaların okulun yapısına uyarlanması (f=7)” bulgularının da diğer önemli kodlar olduğu görülmüştür. Bulgulara göre sistem geliştirme olarak adlandırılan beşinci dönemde etkili öğrenmeyi sağlayan bir yeniliğin başka bir okula aktarılmasında yeniliğin okulun bağlamıyla uyumlu hale getirilmesi ve sistem içindeki okullarda hesap verebilirlik yapılarının oluşturulması gerektiği söylenebilir. Uluslararası alanda çok sayıda okul geliştirme projesi olmasına rağmen, bazı ülkelerde başarılı bir şekilde tekrarlanan nispeten az sayıda proje bulunmaktadır. Bir bağlam içinde oldukça etkili olduğu kanıtlanan okul geliştirme projelerinin başka bir bağlamda uygulanması genellikle zor olabilir (Harris, 2002). Okul geliştirmenin beşinci gelişim döneminin kalbi, uluslararası karşılaştırmalardan ve deneyimlerden elde edilen kazanımların vurgulanmasıdır. Burada iki önemli nokta vardır: Birincisi, okul gelişiminde tek tek okullardan yerel okul sistemlerine ve daha sonra ülke düzeyinde sistemik yaklaşımlara geçiştir. İkincisi, sistem değişikliğini yalnızca sistemleri, bileşenlerini ve bileşenler arasındaki etkileşimlerin incelenerek öğrenilebileceği yönündedir (Hopkins, 2016; Hopkins, vd., 2014). Okul geliştirmenin bu dönemine ilişkin analiz bulgularında görüldüğü gibi, okullar arası işbirliği ve yeniliğin aktarılan bağlama uygunluğu bu bulgularla uyumlu olduğu görülmüştür.

Hopkins ve diğerleri (2014), okul geliştirmenin bu döneminde yapılmış araştırmaların bulgularına dayanarak, yüksek performans gösteren ulusal ve bölgesel eğitim sistemlerinin bir dizi özelliğini belirlemişlerdir. Bunlar kısaca şöyledir: Etkili eğitim sistemlerinin, hedefler ve mesleki uygulama standartları açıktır. Bu araştırmada okullar için standartların olması ve hesap verebilirlik sistemleri en çok vurgulanan kod olduğu görölmüştür. Etkili eğitim sistemlerinde, öğrenci başarısı okulların ve öğretmenlerin profesyonel yaşamlarının merkezi odak noktasıdır. Sonuç olarak, oldukça etkili eğitim sistemlerinde, öğretim ve öğrenim kalitesinin artırılması temel amaçtır. Etkili öğretim ve öğrenci öğrenme sonuçları üzerine yapılan vurgu, araştırmanın beşinci döneminin önemli bulgusu olduğu görölmüştür. Etkili eğitim sistemleri, yalnızca yüksek nitelikli kişilerin öğretmen ve eğitim lideri olmasını sağlayan seçim politikaları aracılığıyla kısmen başarıya ulaşırlar. Bu dönemde göröldüğu gibi (bkz. Tablo 15) öğretmenlik mesleği statüsü ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi en çok vurgulanan kodlar arasında olduğu görölmüştür. Etkili eğitim sistemleri müfredat, öğretim ve öğrenime uygun sürekli ve sürdürülebilir profesyonel öğrenme fırsatlarını uygulamaya koyar. Bu dönem bulguları arasında yer alan alanında uzmanlık kazanma vurgusu bu bulguyla örtüşmektedir. Etkili eğitim sistemleri, öğrenme ve öğretme kalitesine odaklanan ve öğrencilerin sürekli olarak zorlu öğrenme görevlerini üstlenmelerini sağlayan işbirliklerinin oluşturulmasını sağlayan okul liderliğini vurgular. Okul geliştirmenin beşinci gelişim dönemi içerik analizlerinde okul müdürünün liderlik rolleri vurgulanan bir kod olduğu görölmüştür. Etkili eğitim sistemleri, öğretmenlerin öğretim uygulamalarında ve öğrencilerin öğrenimlerinde iyileştirme yapabilmelerini kolaylaştırmak için onlara zamanında, sürekli ve şeffaf veriler sağlarlar. Araştırmada veriye dayalı karar verme uygulamasının bu dönem bulgularında ortaya çıktığı görölmüştür. Etkili eğitim sistemleri, okul performansını artırmak için sınıf düzeyindeki uygulamalara erken müdahale ederler. Bunun için geride kalan öğrenciler için önleyici tedbirler olarak doğrudan sınıf desteği yoluyla öğrenme eksikliklerini azaltırlar. Etkili eğitim sistemleri, sistemin çeşitli seviyelerini birbirine bağlayan ve yeniliği teşvik eden sistem düzeyinde yapılar kurarlar. Bu araştırmada da yeniliğin aktarılan okuldaki bağlama uygun düzenlenmesinin önemle vurgulandığı görölmüştür.

Harris ve diğerleri (2015), okul etkililiği ve geliştirme alanıyla ilgili iki önemli konuyu vurgulamışlardır:

...birincisi, teorik ve deneysel çalışmanın bir kenara atılmamasını ve bunun okul ve sistem geliştirme ile ilgili çağdaş söylemin bir parçası olmasını sağlamak; ikincisi, bağlamın hem okul hem de sistem düzeyinde açıklayıcı bir etkililik ve geliştirme faktörü olduğunun altını çizmektir.

Bu açıklamada görüldüğü gibi, bağlamın sistem düzeyinde önemli bir geliştirme faktörü olduğu vurgulanmıştır. Araştırmada okul geliştirmenin beşinci dönemine ilişkin analiz bulgularında ortaya çıkan yeniliğin aktarılan okulun bağlama uygunluğu görüşünün desteklendiği görülmüştür. Değişimin başarılı yönetimi, gelişim yaklaşımlarının ve uygulamalarının okulun bağlamsal özelliklerine göre düzenlenmesine bağlı olduğu söylenebilir. Çünkü okul için istenilen değişimlerde okulun özelliklerinin dikkate alınması önemlidir. Yine alanyazında birçok yazar tarafından okul geliştirme uygulamasının bağlama uygun düzenlenmesi gerektiğini vurgulanmaktadır (Bellei, vd. 2006; Harris, 2000; Hopkins ve Levin, 2000; Hopkins ve Reynolds, 2001; Hopkins, vd., 2014). Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının okulun bağlamına uygunluğuyla ilgili Hopkins (2001) şunları önermektedir:

Basitçe ifade etmek gerekirse, gelişimin farklı aşamalarındaki okullar sadece gelişim kapasitelerini arttırmak için değil, aynı zamanda öğrencileri için daha etkili eğitim sağlamak için farklı stratejiler kullanırlar. Okul geliştirme stratejilerinin, söz konusu okulun “büyüme durumu” ya da kültürüne uyması gerekir. Bir büyüme durumunda performansı geliştirmek için etkili olan stratejiler, bir diğerinde etkili olmak zorunda değildir (s.3).

... eğer sürekli geliştirme isteği varsa, okul gelişiminin odak noktasının okulun gelişim kapasitesi üzerinde olması gerekir. Dolayısıyla 'gerçek' okul geliştirme stratejilerinin hem öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları hem de okulun organizasyon koşulları açısından bağlama özgü olması gerekir. Başka bir deyişle, her okulun gelişimine farklı bir yaklaşım geliştirilmelidir (s.160).

Harris (2002), başarılı okul geliştirme girişimlerinde okul geliştirme uygulamalarının bağlama uygunluğuyla ilgili şunları ifade etmiştir:

Okul gelişimi için birçok farklı program vardır, ancak bunların hiçbirisi bir 'eylem planı' değildir. Herhangi bir okulun gelişimi için herkese uyacak evrensel bir başlangıç noktası yoktur. Her bir okul kendi bağlamı içinde birbirinden ayrı özellikleri vardır. Tüm bu faktörler okul gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Okulun ihtiyaçlarına ve mevcut durumuna en iyi uyan okul geliştirme programının seçilmesi önemlidir. Ancak, çoğu durumda okullar farklı uygulamaları dikkate almadan veya bilmeden programlar seçerler (s.30).

Okul geliştirme araştırmalarının tarihi boyunca ortaya çıkan çeşitli temaları Teddlie ve Stringfield (2006; 2007) şöyle özetlemişlerdir. Bunlar:

- Yerel bağlamın önemi. Bu dönem analiz bulgularında da yeniliğin aktarılan okulun bağlama uygun olması gerektiği vurgulanmıştır.
- Müdahalelerin birlikte yapılandırılmış olması (okul personeli ve okul geliştirme ekipleri tarafından). Bu dönem analiz bulgularında sorumluluğun paylaşılması gerektiği görülmüştür.
- Okul alanında güçlü, odaklanmış liderliğin önemi. Okul müdürünün liderlik rolleri bu dönemin de önemli bulgularından biri olduğu görülmüştür.
- Öğretmenlere sürekli destek sağlanması. Bu çalışmada da görüldüğü üzere, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve öğretmen gelişimi bu dönem bulguları arasında vurgulanan uygulamalar olduğu görülmüştür.

Chrispeels ve Harris (2006), okul geliştirmenin tarihsel süreç içinde geçirdiği gelişim dönemlerine ilişkin genel olarak şunları ifade etmişlerdir:

Kısaca özetlemek gerekirse bir alan olarak okul gelişimi, birkaç farklı dönemden geçerek gelişmiştir. Bu dönemler birbirini dışlamazlar ve üst üste devam ederler. Birbirleriyle iç içedirler. Öğretmen eylem araştırması, okulun kendi kendini değerlendirmesi ve dezavantajlı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama endişesiyle *Birinci dönem* alana önemli bir temel oluşturmuştur. *İkinci dönem*, hem örgütsel hem de sınıf gelişimini ele alan tekrarlanabilir kapsamlı okul reformu yaklaşımlarına daha fazla dikkat edilerek *üçüncü dönemde* pekiştirilen değişim birimi olarak okul fikrini su yüzüne çıkarmıştır. *Dördüncü dönemin* baskın temaları, reformları büyüme endişesi ve okulların geliştirilmesinde ilçelerin ve yerel eğitim yetkililerinin oynayacağı hayati bir role sahip olduğunun tanınmasıdır (s.296).

Okul geliştirme yolculuğunun geçirmiş olduğu beş gelişim döneminin belirgin özelliklerine ilişkin ise Hopkins ve diğerleri (2014), şunları belirtmişlerdir:

Okul gelişiminin beş döneminden her biri, bireysel girişim ve okul/sistem düzeyindeki değişiklik arasında, iç ve dış kaynaklar ve fikirler arasında, hesap verebilirlik baskısı ile değişim desteği arasında ve bağımsızlık ve işbirliği arasındaki hassas dengeyi sağlamaya yönelik sürekli bir çabayı kapsamaktadır. Her biri, tüm ortamlardaki tüm öğrenciler için iyileştirilmiş öğrenme çıktılarını güvence altına almaya kararlı bir düşünceden ortaya çıkmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt probleminde *okul geliştirme alanında yapılmış çalışmaların okul geliştirme ile ilgili öncelikli vurguladıkları konular nelerdir?* sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma problemi doğrultusunda ilgili alanyazın taraması yapılmıştır.

Okul geliştirmeyle ilişkili olduğu tespit edilen araştırma makaleleri ve doktora tezlerine ilişkin betimsel analiz bulguları Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16
Okul Geliştirmenin İlişkili Olduğu alışmalar

Konu	Makale	Doktora Tezi	Toplam	%
Okul Liderliği Roller	26	10	36	23
Öğretmen Roller	15	5	20	13
Hesap verebilirlik	11	7	18	12
Okul Kùltùrù ve İklimi	11	6	17	11
Okula Dayalı Yönetim	5	10	15	10
Kapasite Oluşturma	11	2	13	9
Okul Etkililiği	7	4	11	7
Değişme ve Yenileşme	5	5	10	6
Okul Öz Değerlendirmesi	6	2	8	5
Aile katılımı	2	5	7	4
Toplam	99	56	155	100

Okul geliştirme ile ilişkili yürütùlen araştırma makaleleri ve doktora tezlerinin sayısal verilerinin yer aldığı Tablo 16 incelendiğinde, araştırma kapsamındaki çalışmalarda okul geliştirmede öncelikli vurgulanan konuların “liderlik rolleri”, “öğretmen rolleri”, “hesap verebilirlik”, “okul kùltùrù ve iklimi”, “okula dayalı yönetim”, “kapasite kurma”, “okul etkililiği”, “değişme ve yenileşme”, “okul öz değerlendirmesi” ve “aile katılımı” olduğu görùlmüřtür. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların yaklaşık dörtte birinin okul geliştirme ve liderlik (%23) konulu olduğu görùlmüřtür. Araştırmanın diğer alt problemlerinde görùldüđu gibi okul geliştirmede okul müdürünün liderlik rolleri sıklıkla vurgulanmıştır. Araştırmanın okul geliştirme bileşenleri ve tarihsel gelişim dönemlerine ilişkin bulgularda okul müdürünün liderlik rolleri açıklanmıştır. Burada görùldüđu gibi okul geliştirme alanında yapılan çalışmaların büyük bir kısmı liderlikle ilişkilidir. Okul geliştirmede öğretmen rolleri (%13), ikinci en çok vurgulanan konu olduğu görùlmüřtür. Araştırma kapsamındaki okul geliştirmenin tarihsel gelişim dönemlerine ilişkin bulgularda birinci dönemden beşinci gelişim dönemine doğru geldikçe (1960’lı yıllardan günümüze) öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin desteklenmesi gerektiği ve öğretmenlik meslek statüsünün öneminin arttığı görùlmüřtür. Bu bulgu da okul geliştirme ile öğretmen rollerinin ilişkisinin önemini vurgulamaktadır. Bunun yanında dikkat çeken bir konu da okul geliştirme ve hesap verebilirlik arasındaki

ilişkidir. Hesap verebilirlik okul geliştirmenin beşinci gelişim dönemi analiz bulgularında da görülmüştür. Yani sistem geliştirme aşaması olan beşinci dönemde öncelikli vurgu okul geliştirme ile okul hesap verebilirliği üzerinedir. Buna göre okul geliştirmede hesap verebilirliğin önemli bir yer tuttuğu söylenebilir. Okul geliştirmenin tarihsel gelişim süreci içinde okul kültürünün dikkate alınması gerektiği görüşü her zaman yer almıştır. Özellikle erken dönem okul geliştirme uygulamalarında okul kültürü çok daha fazla önemli olduğu bulgulara göre ifade edilebilir. Buna karşılık araştırma kapsamında incelenen araştırmalarda okul kültürü ve okul geliştirmenin birlikte incelendiği çalışmaların (%11) ok olmadığı görülmüştür. Bunun yanında okul geliştirmede vurgulanan aile katılımı, okul öz değerlendirmesi ve okul geliştirmede değişme ve yeniliği konu alan araştırmaların ise daha az sayıda yapıldığı söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlar özetlenmiş, okul geliştirmede kabul gören ve etkili olduğu düşünülen yaklaşımlar ve uygulamalar sıralanmış olup araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik öneriler verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Okul geliştirme nedir? Okul geliştirmenin bileşenleri nelerdir? Niçin okul geliştirme olmalıdır? Okullar nasıl gelişir? soruları temelinde doküman incelemesine dayalı gerçekleştirilen bu araştırmada elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sıralı olarak aşağıda sunulmuştur.

5.1.1. Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgularda okul geliştirmenin dört önemli boyutu olduğu görülmüştür. Bunlar değişme, planlama, amaç ve son olarak okul geliştirmenin bir süreç olduğunu vurgulayan zaman boyutudur. Bulgulara göre okul geliştirme bir *değişmedir*. Araştırma bulgularından da anlaşıldığı üzere değişme, geliştirmenin önemli bir bileşenidir. Değişme gelişmenin ön koşuludur. Gelişme kavramının tanımında da görüldüğü gibi, bu değişme olumlu yönde gerçekleşmelidir. Okul geliştirmenin değişme boyutu altında özellikle okul içi koşullardaki değişme ve öğrenme koşullarındaki değişme vurgulanmıştır. Okul içi koşullar olarak, okulun örgütlenmesi, kültürü, iklimi, çalışma koşulları, kaynakları, olanakları, güçlü ve zayıf yönleri sayılabilir. Okul içi koşullar olarak ifade edilen bu koşullarda gerçekleşen olumlu yöndeki bir değişme ise gelişme olarak tanımlanabilir. Okulda olumlu bir çalışma ikliminin var olması, okulun kaynakları ve imkânlarının artırılması gibi okulun iç

koşullarındaki olumlu değişimler, okul gelişiminin önemli bir bileşenidir. Bunun yanında araştırma bulgularında öğrenme koşullarındaki değişim olarak vurgulanan, öğrenmeyi daha etkili hale getirmek için nelerin nasıl yapılması gerektiği yönündedir. Öğretim süreci, öğretmen nitelikleri, öğrenci katılımı, müfredat ve öğrenme içerikleri, materyal ve malzemeler ile öğretim stratejileri ve yöntemleri bu koşullar altında sayılabilir. Öğrenme koşulları adı altında belirtilen bu koşullarda meydana gelen olumlu yöndeki değişim ve iyileştirme sonucunda okul gelişiminin olduğu söylenebilir.

Okul geliştirme tanımında ortaya çıkan bir diğer boyutun **planlama** olduğu görülmüştür. Planlama, istenen nihai hedeflere ulaşılması için yol ve yöntemlerin belirlendiği bir süreçtir. Araştırmada okul geliştirme sürecinin bir plan çerçevesinde yürütülmesi gerektiği bulgulara görülmüştür. Planlama sürecinde alınan kararlara paydaşların katılımının olması gerekmektedir. Bu nedenle okul geliştirme planı paydaşların sürece aktif katılımını sağlayacak uygulamalara yer vermelidir. Planlamada okul içi paydaşlar (okul müdürü, öğretmenler, öğrenciler ve diğer çalışanlar) ile okul dışı paydaşların (aileler, okul topluluğu, il/ilçe yöneticileri) okul geliştirme sürecini iyi anlamaları ve okul geliştirme uygulamalarına aktif katılmaları teşvik edilmelidir. Okul geliştirmede gerçekleştirilmesi planlanan uygulamaların okul bağlamına uygun düzenlenmesi çalışmanın bulgularında da birçok defa vurgulanmıştır. Bu yüzden bu durumun çok önemli olduğu söylenebilir. Bulgulara göre okulun bağlamına (kültürüne, iklimine, imkânlarına, organizasyon yapısına, işleyişine ve çevresine) uygun olmayan ve dışardan dayatılan bir okul geliştirme modelinin başarılı olmasının çok mümkün olmadığı ifade edilebilir. Okul bağlamına uygun planlama, okulun kendi özel durumları, kaynakları, imkânları ve gelişim özellikleri gibi durumların dikkate alınmasını gerektirmektedir. Okul geliştirmenin planlama sürecinde bir diğer önemli uygulama okul öz değerlendirmenin sürece dâhil edilmesidir. Okula özel durumların tespit edilmesinde önemli bir bileşen olan okul öz değerlendirmesi, okul geliştirmenin planlanması ve sürecin yürütülmesinde rehberlik edecek verileri uygulayıcılara sunmaktadır.

Araştırmada okul geliştirmede ortaya çıkan bir boyutunun da **amaç** boyutu olduğu görülmüştür. Bulgulardan anlaşıldığı üzere, okul geliştirmenin en önemli amacının öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi olduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin akademik başarısının okul geliştirmenin odak noktası olduğu düşünülmektedir. Okul geliştirme bağlamında öğrenci sonuçlarının geliştirilmesinde öğretme ve öğrenme sürecine vurgu yapılmaktadır. Aynı zamanda okul geliştirmede okulun akademik başarı

haricinde yer alan öğrencilerin sosyal, psikolojik ve fiziksel gelişimlerini destekleyen hedefler, öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin hedefler, okul çevresinin geliştirilmesine ilişkin hedefler gibi diğer hedefler de vurgulanmıştır. Okul geliştirmenin bir diğer amacı ise, öğrencilere değer katan uygulamalara yer vermesidir. Okul geliştirmede öğrencilerin değerli görülmesi gerektiği bulgulara görülmüştür.

Okul geliştirmenin **zaman** boyutunda ise, okul geliştirmenin bir süreç olduğu görülmüştür. Süreç kavramının tanımına göre, okul geliştirmenin bir başlangıç noktası (planlama, tasarım), girdileri (organizasyon yapısı, paydaşlar, kaynaklar, malzemeler vb.), binişik ve aşamalı uygulamaları (okul geliştirme tasarımının uygulanması) ve çıktısı (öğrenci öğrenme sonuçları, hedeflere ulaşma) olduğu anlaşılmaktadır. Bu tanıma göre, okul geliştirme bir sonuç değil bir süreçtir. Okul geliştirme sürece vurgu yapar. Elbette sonuç çıktıları önemlidir ama gelişimin izlenmesi sürece dayalıdır. Okul geliştirmede sürdürülebilirliğin de önemli olduğu bulgulara görülmüştür. Okul gelişimi kısa vadede gerçekleşmesi beklenen bir durum değildir. Bulgulardan anlaşıldığı gibi, okul gelişiminde belirli bir zaman gereklidir. Başarılı uygulamalarda sürekliliğin sağlanması önemli görülmektedir. Zaman boyutunun bir diğer önemli bulgusu ise okul geliştirmenin sabır gerektiren bir durum olduğudur. Okul geliştirmeyi bir süreç olarak tanımladığımızda bu sürecin başından sonuna kadar sabırlı olmak ve uygulamaların istikrarlı sürdürülmesi gerektiği araştırma bulgularında görülmüştür.

Sonuç olarak, okul geliştirmede olumlu yönde bir değişimin meydana gelmesi gereklidir. Okul geliştirme, öğrencilerin öğrenme çıktılarını geliştirmek için uygulanan bir değişimdir. Öğrenme çıktılarının geliştirilmesi okul geliştirmenin en önemli amacıdır. Okul geliştirme, bu amaca yönelik zamana yayılmış ve okul bağlamına (okul kültürü, iklimi, imkânları, organizasyon yapısı, işleyişi ve çevresi) uyumlu olarak tasarlanabilir. Planlamada paydaşların sürece aktif katılmaları ve destek olmaları sağlanabilir. Plan doğrultusunda uygulamaların sürdürülebilirliği için sabır gösterilmesi gerektiği önemli görülmektedir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde okul geliştirmeyi meydana getiren bileşenler olarak adlandırılan faktörlerin okul düzeyinde, sınıf düzeyinde ve paydaş düzeyinde toplandığı görülmüştür. Okul geliştirmede okul bileşenlerinin okul kültürü, iklimi, okul öz değerlendirmesi, kaynakları ve koşulları, hesap verebilirliği, vizyonu ve örgütsel

yapısı olduğu görülmüştür. Okulun kültür ve iklim özellikleri, okul geliştirme bileşenleri arasında en çok vurgu yapılan bileşendir. Okul kültürü bir okulun kendine özgü yönüdür. Okulun değerleri, inançları, uygulamaları hepsi kültürün özelliklerine göre şekillenmektedir. Bu nedenle okul geliştirmede okul kültürünün önemli bir bileşen olduğu söylenebilir. Okul geliştirme uygulamalarının okulun kültürel dokusuna uygun olması istenilen sonuçların elde edilmesi için önemlidir. Bu yüzden okul geliştirme girişimlerinin, okulun temel kültürel özelliklerine uygun düzenlenmesi önerilebilir. Okul iklimi ise okulun ortamını ve okul içindeki insani ilişkileri vurgulamaktadır. İlim, okul geliştirme girişimlerinin başarılı yürütülmesinde uygulayıcılara destek olan bir etkidir. Burada organizasyon yapısı olarak bahsedilen okulun yapısal örgütlenmesi ve işleyişidir. Ülkemizde bu yapılanma okul düzeyi açısından her okul için aynı özelliklere sahip olduğu için okullar arasında bir fark söz konusu değildir. Diğer bir bileşen olan vizyon ise, her okul için ayırt edici bir özelliktir. Vizyon okulun tüm paydaşlarının ortak görüşüyle oluşturulmuş, okulun geleceğini yönlendiren genel bir çerçevedir ve okul geliştirmede önemli bir bileşendir. Vizyon, okul geliştirmeye yol gösteren bir kavramdır. Okulun hesap verebilirlik ve okul öz değerlendirmesi uygulamaları, okul geliştirme girişimlerinin uygulamalarından elde edilen verilere dayalı yürütülmesini ve uygulamalardan tüm paydaşlara bilgi verilmesini sağlayan bileşenleridir. Okulun kaynakları ve koşulları olarak okulun sahip olduğu teknik, teknolojik ve insan kaynaklarını ifade etmektedir. Bunlar da okulun gelişimini etkileyen önemli unsurlardır. Okul geliştirmede itici bir güç olarak görülebilir. Okullarda bu koşulların ve imkânlarının yeterli olması, gelişim girişimleri açısından önemlidir.

Okul geliştirmenin sınıf düzeyindeki bileşenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenci öğrenme sonuçları, müfredat ve öğrenme içerikleri ve öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi olduğu görülmüştür. Öğretim yöntem ve teknikleri sınıf içinde öğretim uygulamaları okul geliştirmenin en önemli sınıf bileşeni olduğu anlaşılmıştır. Bunun yanında öğrenci öğrenme sonuçları, müfredat ve öğrenci hazır bulunuşluk düzeyi öğretim uygulamalarına vurgu yapan bileşenlerdir. Okul geliştirme tanımında görüldüğü gibi, okul geliştirmenin en önemli amacı öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştirmektir. Sınıf bileşenleri altında çıkan eğitim öğretim süreci ve müfredat gibi okul geliştirme bileşenlerinin her biri bu amaca yönelik süreci ve unsurları desteklemektedir.

Okul geliştirmenin paydaş düzeyindeki bileşenlerinde okul müdürünün liderlik rollerinin öne çıktığı görülmüştür. Bunun yanında diğerlerinin ise aile ve toplum katılımı,

öğretmen rolleri ile bu paydaşlar arasındaki destek ve işbirliği olduğu görülmüştür. Okul gelişiminde okul müdürünün liderlik davranışları ve uygulamalarının, okulun diğer tüm paydaşlarını eğitim sürecine etkin katılımını artırmaya yönelik olması gerektiği önerilebilir. Diğer yandan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri öğretimi etkileyen önemli unsur olduğu için, okul geliştirmede istenilen amaçlara ulaşılmasında önemli bir etkindir. İnsan kaynakları olarak öğretmenlerin gelişimini destekleyen uygulamalar, geliştirme sürecinin başarılı olması açısından değerli görülebilir. Öğretmenler, sürecin uygulayıcıları oldukları için okul geliştirmenin en önemli bileşenleri oldukları da söylenebilir. Okul geliştirmede diğer önemli bir paydaş da, aileler ve okul çevresidir. Ailelerin ve okul çevresinin okula destek olmaları okul gelişiminde önemli görülebilir. Araştırmada paydaş düzeyinde ortaya çıkan destek ve işbirliği bileşeni, okul dışından gelişim sürecine destek sağlayan ve gelişim sürecinde diğer paydaşlara rehberlik eden uzman desteği olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda dış destek, okul geliştirme modelinin tasarlanması, modelin uygulanması ve diğer okul paydaşları tarafından sürecin iyi anlaşılması için okul dışından verilen uzman desteğini belirtmektedir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Niçin okul geliştirme? bu soru okul geliştirmeye neden ihtiyaç duyulduğunu ve okulun gelişiminde dış kaynaklı baskıları tanımlamak için önemlidir. Araştırmada okul geliştirme ihtiyacını ortaya çıkaran etkenlerin ekonomik, politik, sosyal ve teknolojik kategorileri altında ortaya çıktığı görülmüştür. Ekonomik etkenlerin başında okulların hesap verebilir olmaları vurgulanmıştır. Hesap verebilirlik, okula yapılan yatırımların ne kadar etkili ve verimli olduğunun tespitinde önemli bir uygulamadır. Kaynakların etkili ve verimli kullanılıp kullanılmadığının ortaya çıkarılmasında işe yaradığı söylenebilir. Bu bağlamda düşünüldüğünde hesap verebilirliğin, okul gelişimini etkileyen bir uygulama olduğu ifade edilebilir. Ekonomik ihtiyaçların karşılanması, okul gelişiminin diğer bir baskı unsuru olmuştur. Bulguya göre okullardan ekonomik ihtiyaçların karşılamasına yönelik gelişimlerinin olması gerektiği söylenebilir. Bunların dışında, ülkeler arasında yaşanan uluslararası rekabet, ekonomiyi düzenleyen arz talep durumları ve istihdamın da okulları gelişime zorlayan diğer ekonomik etmenler olduğu görülmüştür.

Okulları geliştirmeye zorlayan politik etmenlerin başında okulların aynı standartlara kavuşturulması gelmektedir. Böylelikle okulların etkililiğinin artırılması sağlanabilir. Okullar için en genel amaç öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesidir.

Bu bakımdan okul geliştirme ve okul etkililiği birbirleriyle ilişkili kavramlar olarak görülebilir. Okulların etkili olmalarına yönelik baskı geliştirme için okullara müdahale edilmesinin gerekli bir yaklaşım olduğunu ortaya çıkarmıştır. Personelin statüsünün güçlendirilmesi, okulların gelişimleri için diğer bir baskı unsuru olarak görülmüştür. Müfredat reformu ve okula dayalı yönetim eğiliminin ise okul gelişimi için diğer politik baskı unsurları olduğu görülmüştür.

Araştırma sonuçlarına göre, okulları gelişime zorlayan sosyal etkenlerin başında dezavantajlı öğrencilerin eğitimi geldiği görülmüştür. Sosyal ve ekonomik açıdan alt gelir düzeydeki ailelerin çocuklarının eğitimleri okul etkililiğinde önemli bir itici güç olmuştur. Bu bağlamda dezavantajlı öğrencilerin eğitimi, okul etkililiği ve bunu sağlamaya yönelik gerçekleştirilen okul geliştirme girişimlerinde önemli bir etken olarak görülebilir. Bu baskı sosyoekonomik düzeyi düşük vatandaşların yer aldığı bölgelerdeki okulların öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi için oluşmuş olduğu söylenebilir. Küreselleşme ile toplumun eğitimdeki değişimlere katılımları sonucunda okulların geliştirilmesi gerektiği daha fazla vurgulanmış olabilir. Son olarak medya tarafından oluşturulan talepler ve yaratılan gündem de okulları geliştirme fikrini desteklemiş olduğu söylenebilir.

Okulları geliştirmeye zorlayan teknolojik etmenlerin yeni okul tasarımlarının ortaya çıkması ile bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler olduğu görülmüştür. Bulgularda okul için farklı yapı tasarımları ile okulların yeniden yapılandırılması okul gelişiminde baskı unsuru olarak ortaya çıkmıştır.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin birinci gelişim dönemi olarak adlandırılan dönem 1960'lı ve 1970'li yılları kapsamaktaydı. Araştırmanın bu dönemdeki okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarına ilişkin analiz bulgularında en önemli yaklaşımın okulun kültür yapısının iyi anlaşılması gerektiğine yönelik olduğu görülmüştür. Bu dönemde değişim merkezi yerinin okul olması gerektiği vurgulanmıştır. Bu dönem bulguları arasında diğer önemli bulguların planlı değişim yoluyla okula verilen dış destek olduğu görülmüştür. Bulgular birlikte düşünüldüğünde, dışardan tasarlanan modeller ve müdahalelerin okul gelişimi için yeterli olmadığı, aynı zamanda dışardan verilen desteğin okulun kültür dokusuna uygun olması gerektiği söylenebilir. Değişimin merkezi yeri olarak okulun olmasından değişim ile istenen durumların okulun

özelliklerine uygun olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bulgular doğrultusunda bu dönem okulun kültürel öğelerinin iyi anlaşılması gerektiğini vurgulayan bir dönem olarak tanımlanmıştır. Bu dönem bulgularında öğretmenlerin mesleki gelişimi ve paydaş işbirliği diğer önemli bulgulardır. Burada değinildiği gibi öğretmenlerin ve öğrencilerin okul bağlamına ilişkin yaklaşımları da önemli görülebilir.

Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin ikinci dönemi 1980'li yılları kapsayan bir dönemdi. Bu dönemde daha önce de bahsedildiği üzere okul geliştirmeye birlikte özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve İngiltere'de okul etkililiği çalışmaları yapılmıştır. Özellikle okul çıktıları ve öğrenme sonuçları üzerindeki ilgi okul etkililiği çalışmalarının önemini artırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okul geliştirmenin bu dönemine ilişkin en önemli bulgular, okul öz değerlendirmesi, okul müdürünün öğretimsel liderlik rollerinin tanımlanması, olumlu ve güvenli okul ikliminin sağlanması ve öğrenci başarısına ilişkin yüksek beklentilerdir. Bu dönem içinde okulların bireysel olarak ve tek tek geliştirilmesi üzerinde durulduğu için okul öz değerlendirmesi dönemin en önemli uygulaması olarak öne çıkmıştır. Aynı zamanda bu dönemde, öğretimsel liderlik, akademik başarıya ilişkin yüksek beklentiler, düzenli ve güvenli okul iklimi, destekleyici öğretim uygulamaları ile öğretime ayrılan sürenin artırılması, aile katılımı ve desteği gibi okul etkililiği özelliklerinin bazılarının da okul geliştirme için önemli etkenler olduğu görülmüştür. Araştırmada okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının bu dönemi, okula özgü yaklaşım dönemi olarak adlandırılmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde okul öz değerlendirmesi ve okul liderinin rolleri gibi yaklaşımların dönemin önemli uygulamaları olarak vurgulandığı görülmüştür. Sınıf içi uygulamaların geliştirilmesi, okul kültürü ve iklimi, öğretmen rolleri, öğretim liderliği rolleri ve okul öz değerlendirmesi gibi uygulamaların okul etkililiği ve okul geliştirmenin birlikte ele alındığı ikinci dönemdeki önemli konu başlıkları olmuştur.

Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin üçüncü dönemi 1990'lı yılları içine alan bir dönemi kapsamaktaydı. Bu dönemde ulusal ve uluslararası büyük ölçekli ve planlı okul geliştirme yaklaşımları öne çıkan konular olduğundan araştırma bulgularına göre bu dönem değişim yönetimi dönemi olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde büyük ölçekli birçok okul geliştirme modelleri ve projeleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında bu dönemde öne çıkan uygulamalar, planlı okul gelişim yaklaşımının izlenmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından desteklenmesi ve öğretmen işbirliği, okul müdürünün liderlik rolleri, okul öz değerlendirmesi ile okula dışarıdan

verilen uzman desteğidir. Planlı okul geliştirme yaklaşımlarının yer aldığı bu dönemdeki okul geliştirme modelleri ve projelerinde, bir önceki dönemden de etkisi devam eden öğrenci öğrenme sonuçlarının artırılması öncelikli hedef olmuştur. Bu genel amacı gerçekleştirmeye yönelik öğretmenlerin öğretim becerilerinin geliştirilmesi, aralarındaki işbirliğinin artırılması ve okul müdürünün de öğretimsel liderlik rollerinin detaylı tanımlanması öne çıkan diğer uygulamalar olmuştur.

Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin dördüncü gelişim dönemine ilişkin genel görüş bu dönemin 2000’li yıllardan itibaren olduğu üzerinedir. Araştırma sonuçlarına göre bu dönemde öğrenci öğrenme çıktılarının geliştirilmesi, okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması ve öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi önemli bulgular olduğu görülmüştür. Okul geliştirme dönemleri arasında öğrenci öğrenme sonuçlarının artırılmasına yönelik en yüksek vurgu bu dönemde yapılmıştır. Bu nedenle öğrenci öğrenme sonuçlarının artırılması dönemin ana hedefi olmuştur. Bulgularda da görüldüğü üzere odak nokta, öğrenci öğrenme sonuçları ile okul liderinin rolleri arasındaki ilişkiyi vurgulamaya yönelik olduğudur. Buradan okul liderlinin dolaylı yollar ile öğrenme sonuçlarını etkilediği söylenebilir.

Bu dönemde okul müdürünün öğretimsel liderlik, paylaşılan liderlik ve sistem liderliği rollerinin öne çıkan liderlik yaklaşımları olduğu görülmüştür. Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik rolleriyle öğretim uygulamalarını etkilediği, paylaşılan liderlik rolleriyle öğretmenlerin uzmanlıklarını sergilemelerine olanak sağladığı ve dolaylı yollardan öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesinde rol oynadığı ifade edilebilir. Bunun yanında profesyonelliğe, hesap verebilirliğe, sürdürülebilirliğe, kapasite kurma ve sistemdeki diğer okullara da destek sağlamasıyla kapsayıcı olan okul müdürünün sistem liderliği rolleri aracılığıyla da öğrenci öğrenme sonuçlarını geliştirmeye odaklandığı söylenebilir. Bu dönemde öğretmenlerin mesleki becerilerinin artırılması yine öğrenci öğrenme sonuçlarını doğrudan etkilemeye yönelik diğer önemli bir uygulamadır. Araştırmada okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarının dördüncü gelişim dönemi öğrenme ve öğretim uygulamaları üzerine vurgu yapılan dönem olarak adlandırılmıştır.

Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulama süreçlerinin beşinci gelişim dönemi günümüz zaman dilimini kapsamakta ve okul geliştirme alanyazını için geldiği noktaya atıf yapmaktadır. Okul geliştirmeye sistemik yaklaşım dönemi olarak adlandırılan bu dönemde eğitim sisteminde okulların hesap verebilirliği için standartların

oluşturulmasının öne çıktığı görülmüştür. Bu yaklaşımda sistem düzeyinde belirli standartların oluşturulması ve bu standartlara göre okulların hesap verebilir yapılarda örgütlenmeleri gerektiği düşünülmüştür. Hesap verebilirlik bu dönemin en çok vurgu yapılan yaklaşım olmuştur. Bunun yanı sıra öğretim ve öğrenme üzerindeki vurgu bu dönem içinde devam etmekte olup sistem içindeki bir yeniliğin diğer okullara aktarılmasında okul bağlamının dikkate alınması diğer önemli bulgudur. Burada olumlu olduğu kanıtlanmış herhangi bir yeniliğin, sistemdeki diğer okullara aktarılmasında okulun kültürel ve çevresel şartlarına uyumlu hale getirilmesi ifade edilmektedir. Bu dönemde ilk defa vurgulanan bir kavram da veriye dayalı karar verme uygulamasıdır. Okul gelişimi için sistem düzeyinde veri toplama ve bu veriler üzerinden karar verme uygulamaları bu dönemde ortaya çıkmıştır.

Okul geliştirmenin tarihsel gelişim dönemlerinde ortaya çıkmış yaklaşımlar ve uygulamalar arasında genel olarak bir değerlendirme yapıldığında; birinci gelişim döneminde (1960'lı ve 1970'li yıllar) daha çok bir değişimden bahsedilmiştir. Bu değişimin dışardan tasarlanmış bir model veya proje olarak uzman desteği aracılığıyla uygulanması olarak düşünülmüştür. Dönemin son yıllarında dışarıdan planlı yapılan değişimlerin okulun kültürüne uygun olmasının önemi anlaşılmıştır. Bu dönemde diğer tüm dönemlerde vurgulanan öğrenci öğrenme sonuçları, hesap verebilirlik ile aile ve toplum katılımı ve desteği üzerinde durulmamıştır. İkinci dönemde bireysel olarak okulların gelişimine yönelik çalışmalar yapılmış ve okul öz değerlendirmesine vurgu yapılmıştır. Okul gelişimi için veri sağlayan okul öz değerlendirmesi, okul temelli gelişimde önemli bir bileşen olduğu söylenebilir. Hesap verebilirlik uygulamasının birinci dönemde olduğu gibi bu dönemde de çok üzerinde durulan bir uygulama olmadığı görülmüştür. İkinci dönemde (1980'li yıllar) öğrenci başarısına yönelik beklentiler ağırlık kazanmaya başlamıştır. Okul geliştirmenin üçüncü döneminde (1990'lı yıllar) değişimin planlı yürütülmesi ve planlı okul gelişim yaklaşımı öne çıkmış, birinci döneme benzer gibi durmakta olan bu dönemdeki okul dışından tasarlanmış model ve projelerin uygulanmasında, okulun kültürel dokusu dikkate alınması gereken bir yaklaşım olmuştur. Bu dönemde ortaya çıkan okula dayalı yönetim ve okul öz yönetimi gibi yaklaşımlarda da okul kültürünün vurgulandığı görülmektedir. Üçüncü dönemde ise, diğer iki döneme göre hesap verebilirlik uygulamasına daha fazla vurgu yapılmıştır. Okul gelişiminde okula dışardan verilen uzman desteği üçüncü gelişim döneminden sonra pek üzerinde durulan bir uygulama olmamıştır. Genel olarak 2000'li yıllar itibarıyla başladığı

düşünülen dördüncü gelişim döneminde dış uzman desteği uygulaması üzerinde fazla durulmamıştır. Öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi dördüncü dönemde okul geliştirme için öncelikli vurgulanan bir amaç olmuştur. İkinci ve üçüncü dönemde doğrudan olmasa da dolaylı olarak vurgulanan bu amaç, açık hedef olarak ilk defa dördüncü dönemde vurgulanmaya başlamıştır. Yine dördüncü dönemde ilk defa ortaya çıkmış diğer bir uygulama da veriye dayalı karar verme uygulamasıdır. Veriye dayalı karar verme uygulaması önceki üç dönem içinde doğrudan hiç vurgulanmamıştır. İkinci dönemde okul öz değerlendirmesi dolaylı yoldan bu kavrama atıf yapmaktadır ancak doğrudan vurgulandığı dönem dördüncü dönemde olmuştur. Erken okul geliştirme dönemlerinde üzerinde yeterince önemle durulmayan hesap verebilirlik, dördüncü gelişim döneminde önem kazanmaya başlamış ve en nihayetinde okul geliştirmenin beşinci gelişim döneminde (günümüzde) en çok vurgulanan uygulama olmuştur. Okulların belirli standartlara göre tasarlanmış hesap verebilir örgütsel yapılarının olması bu dönemde arzu edilen bir durum olduğu ifade edilebilir. Sistem yaklaşımı olarak adlandırılan bu dönemde yenilikçi uygulamaların aktarılan okulun bağlamına göre uygun düzenlenmesi önemle vurgulanan bir yaklaşımdır. Bunun yanında ilk defa bu dönemde öğretmenlik mesleği statüsü, profesyonellik, okullar arası işbirliği ve kapasite oluşturma ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik meslek statüsünün geliştirilmesi ve profesyonellik, sistem yaklaşımının önemli bileşenleridir. Bu dönemde öğretmenlerin mesleki statüsünün iyileştirilmesi ve alanında uzmanlaşmaları gerektiği vurgulanmıştır. Okul kültürü ve ikliminin özellikleri, okul müdürünün liderlik rolleri, öğretmenlerin mesleki becerilerinin geliştirilmesi, okul öz değerlendirmesi, okul paydaşlarının işbirliği, dış uzman desteği, müfredat reformu ve sürdürülebilirlik yaklaşımları ve uygulamalarının okul geliştirmenin tarihsel gelişim dönemlerinin her birinde vurgulanan yaklaşımlar ve uygulamalar olduğu bulgulara görülmüştür.

Sonuç olarak okul geliştirmenin tarihsel gelişim dönemlerine ilişkin analiz bulgularında uygulamada genel kabul gören ve okul geliştirmede etkili olduğu düşünülen yaklaşımlar ve uygulamaların sırasıyla şunlar olduğu görülmüştür:

1. **Olumlu ve destekleyici okul kültürü ve iklimin geliştirilmesi:** Okul geliştirmede kabul gören ve etkili olduğu anlaşılan en önemli uygulamanın, okul gelişimi için belirlenen uygulamaların okulun kültürel dokusuna uygun olması gerektiğine yöneliktir. Buna göre okul gelişiminin okul kültürüyle birlikte ele alınması gerektiği söylenebilir. Bu durum şöyle bir benzetmeyle de açıklanabilir. Daha

önce vurgulandığı üzere *her bedene uygun tek bir okul gelişim modeli* yoktur. Bir örnek verilecek olursa; mesela hasta kimselerin aldığı bir ilaç her bünyede farklı etkiler gösterebilir. Okulun kendi gelişimi için de belirli düzeyde gelişimi sağlayabilen modeller tasarlanabilir ve bunlar farklı okullara da uygulanabilir. Bu uygulama belli bir noktaya kadar başarılı olabilir çünkü her okulun kendi öncelikleri, ihtiyaçları ve koşulları vardır. Okul geliştirme uygulamalarında öncelikli bu unsurların dikkate alınması gerekmektedir. Okul geliştirme uygulamalarının okulun bağlamına (okulun kültürel yapısına, iklimine, örgütsel yapısına, işleyişine ve çevresine) göre düzenlenmesi gelişimde sürdürülebilirlik açısından önemli bir etkidir.

2. ***Okul müdürünün liderlik rollerinin tanımlanması:*** Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul gelişiminde etkili olduğu düşünülen ikinci bulgu, okul müdürünün liderlik rollerine ilişkindir. Bu araştırmada okul müdürünün ortaya çıkan liderlik rollerinin öğretimsel liderlik, paylaşılan liderlik ve sistem liderliği rolleri olduğu görülmüştür. Böylelikle okul müdürünün liderlik uygulamaları ve davranışlarının, okul geliştirme sürecinin başarılı uygulanmasında önemli bir bileşen olduğu anlaşılmıştır. Öğretimsel liderlik rolleri, özellikle öğrenci öğrenme sonuçlarını dolaylı yünden etkileyen rolleri içerir. Paylaşılan liderlik rolleri, öğretmenlerin ve diğer paydaşların okul için sorumluluk almaları ve uzmanlıklarını gösterebilmelerinin önünü açan rolleridir. Sistem liderliği rolleri ise, sistem düzeyinde profesyonelliğe giden yolda ihtiyacı olan diğer okullara da destek olmasını sağlayan roller olarak ifade edebilir.
3. ***Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi:*** Araştırma bulgularına göre, okul geliştirmede etkili olduğu düşünülen üçüncü bulgu öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin desteklenmesi ve geliştirilmesidir. Okul geliştirmede en önemli paydaşlardan biri öğretmenlerdir. Bu nedenle okul gelişiminde belirlenen hedeflere ulaşılmasında kilit rolleri olan öğretmenlerin, mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinin çok önemli olduğu ifade edilebilir. Böylelikle mesleğinde profesyoneller olmalarının yolu açılmış olabilir.
4. ***Öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi:*** Okul geliştirmede etkili olduğu düşünülen dördüncü bulgu, öğretim uygulamaları ve öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesine yöneliktir. Okul geliştirme

alanyazının tarihsel gelişim dönemlerinde ve birinci alt probleme ilişkin bulgularda görüldüğü üzere, okul geliştirmede öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesi en önemli amaç olarak ifade edilmiştir. Daha önce belirttiği gibi, öğrencilerin öğrenmelerinde yeterli bir ilerleme ve fark oluşturulamadıysa, okul gelişiminde pek bir şey gerçekleşmemiş denilebilir. Bu bağlamda okul geliştirme sürecinde öğrenci öğrenme sonuçlarının ve eğitim öğretim uygulamalarının çok önemli yer tuttuğu ifade edilebilir. Okul etkililiğinde de vurgulandığı üzere, okuldaki eğitim ve öğretim sürecine daha fazla süre ayrılması ve öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek biçimde düzenlenmesi önerilebilir.

5. ***Öğretmenler arası işbirliği ve yardımlaşmanın teşvik edilmesi:*** Okul geliştirmede etkili olduğu görülen beşinci etkili uygulama, öğretmenlerin arası işbirliği ve yardımlaşmanın teşvik edilmesidir. Öğretmenler arası mesleki bilgi paylaşımı ve işbirliği okulun gelişiminde önemli bir unsurdur. Böylelikle öğretmenlerin mesleki kapasitelerinin artırılması sağlanabilir. Bilgi ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşmaları ve uygulamada işbirliği yapmaları okul geliştirmede faydalı görülmektedir. Böylece okulda kapasite oluşturulmasıyla okul gelişimi desteklenebilir.
6. ***Okul öz değerlendirmesi ve veriye dayalı karar verme uygulamalarına yer verilmesi:*** Okul geliştirmede incelenen dokümanlara ilişkin analiz bulgularında etkili olduğu görülen altıncı bulgu, okul öz değerlendirmesine ilişkindir. Okul öz değerlendirmesi, özellikle okul özelinde geliştirmeye yönelik bireysel çalışmaların olduğu ikinci gelişim dönemini içine alan 1980’li yıllarda ortaya çıkmıştır. İlerleyen yıllarda okul gelişiminin ayrılmaz bir parçası haline gelen okul öz değerlendirmesi, gelişim için faydalı ama tek başına da yeterli bir yaklaşım olmadığı ifade edilebilir. Okul öz değerlendirmesi, okul özelinde belirlenen hedeflere ne kadar ulaşıldığının tespit edilmesinde ve okulun bulunduğu mevcut durumu karar vericilere raporlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca bulgulara da görüldüğü üzere okul geliştirmede veriye dayalı karar verme yaklaşımlarının önemi vurgulanmıştır.
7. ***Okul hesap verebilirliğinin sağlanması:*** Okul geliştirmede etkili olduğu görülen yedinci uygulama okul hesap verebilirliğidir. Hesap verebilirlikte yapısal olarak

bir hesap soran ve bir hesap verenin olması gerekir. Oysa okul gelişiminde amaç bir hesap sorma değil, hedeflerin ulaşılması ve okula yapılan yatırımların karşılığının ne kadar alındığının bilinmesi bakımından önemlidir. Hesap verebilirlik yaklaşımının okul geliştirmenin ilk dönemlerinde (1960-1990 yılları arası) üzerinde pek durulmamıştır ancak tarihsel gelişim dönemlerinin her birinde bu uygulamanın önemi vurgulanmıştır. Sistem yaklaşımının ortaya çıktığı 2000’li yıllardan itibaren ise, okul gelişiminde üzerinde önemle durulan bir uygulama olmuştur. Okul hesap verebilirliği için belirli standartların oluşturulması gerekmektedir. Okul gelişiminin izlenmesi ve değerlendirilmesi için uygulayıcılara ve karar vericilere dönüt sağlaması bakımından okulların hesap verebilir yapılar olarak örgütlenmesi gerektiği ifade edilebilir.

8. **Dış destek (Uzman desteği):** Okul geliştirmede araştırma kapsamında incelenen dokümanlarda dış desteğin dış değişim temsilcisi olarak vurgulandığı görülmüştür. Dış değişim temsilcisi kimdir? Ne iş yapar? Okul geliştirmede okula dışarıdan uzman desteği sağlayan kişiye değişim ajanı, değişim temsilcisi veya uzman denilebilir. Okul geliştirmede okula dışardan uzmanlık desteği sağlayan bu kişi için ‘*kritik arkadaş*’ adı kullanılmaktadır. Okul gelişimi için dışardan uzmanlık desteği sağlayan bu kritik arkadaşdır. Okul geliştirmede dış desteğin kapsamı paydaşların katılımıyla okul özelinde ve okulun bağlamsal yapısına uygun planlanması doğru bir yaklaşım olabilir. Ancak burada önemli bir durum daha vardır. Okul paydaşları okul geliştirme hakkında yeterli bilgi birikimine sahip olmayabilirler. Bu nedenle okul temelli geliştirme planlamasında dışardan uzman desteğine ihtiyaç duyulabilir.
9. **Müfredatın değişimi:** Okul geliştirmenin tarihsel gelişim dönemlerinin her birinde müfredat değişimi yer alan bir yaklaşım olmuştur. Her dönemde üzerinde önemle durulan bir konu olan müfredat değişimi, öğrenme içeriği, öğretim materyalleri gibi öğretim ve öğrenmeyle doğrudan ilişkilidir. Okul geliştirme uygulamalarının ilk döneminde (1960’lı ve 1970’li yıllar) daha çok müfredat içeriği ve materyalleri okul dışından uzmanlar tarafından tasarlanmış ve okullarda bunların işlevselliği test edilmiştir. Bu dönemin sonunda ise dışardan hazırlanmış müfredat ve materyallerin okulun kültürüne uygun olmadığı anlaşılmıştır. Bilgi birikiminin devam eden dinamik bir süreç olduğu göz önüne alındığında, okul geliştirmede öğrenci öğrenme sonuçlarını doğrudan etkileyen öğrenme içeriğinin

ve öğretim materyallerinin zamanın koşullarına uygun düzenlenmesi olması gereken bir durum olarak düşünülebilir. Bu açıdan okul geliştirmenin tarihsel gelişim süreci boyunca müfredat reformu yerini almış bir yaklaşım olmuştur.

10. **Planlı okul gelişimi yaklaşımının benimsenmesi:** Okul geliştirmede planlı bir yaklaşım izlenmesi önerilebilir. Okul geliştirmenin tanımında da ortaya çıkmış bir kavram olan planlama, okul geliştirmenin önemli bir bileşenidir. Planlı okul geliştirme sürecin sağlıklı yürütülmesi bakımından gerekli olduğu söylenebilir. Planlı okul geliştirme, üçüncü gelişim döneminde (1990'lı yıllar) üzerinde en çok durulan bir yaklaşım olmuştur. Ülkemizde de özellikle 1990'lı yıllarda okul gelişiminde planlı gelişim yaklaşımı etkili olmuştur. Planlı yaklaşım okul geliştirmede uygulayıcılara rehberlik etmektedir. Okul geliştirme uygulamalarının nasıl yürütüleceği ve sürecin nasıl işleyeceği bu plan çerçevesinde oluşturulmaktadır. Bu araştırma bulgularına göre okul geliştirmede planlı bir yaklaşımın benimsenmesi önerilmektedir.

11. **Aile ve toplum katılımının ve desteğinin alınması:** Araştırmanın bulgularından biri de okul geliştirme sürecine ailelerin ve okul toplumunun katılım göstermeleri ve sürece destek olmalarıdır. Okul geliştirme paydaşların bu süreci benimsemeleri ve gerekli desteği vermeleriyle mümkün olabilir. Aile ve toplum katılımının öneminin okul geliştirmenin ilk döneminde (1960'lı ve 1970'li yıllar) fazla anlaşılmadığı ve okul geliştirmede ihmal edildiği görülmüştür. İkinci gelişim döneminde (1980'li yıllar) öğrenci öğrenme sonuçlarının öneminin artmasıyla ailelerin de bu sürecin önemli bir paydaşı olduğu anlaşılmış olabilir. Bu bakımdan aile katılımı ve toplum desteği okul geliştirmede önemli bileşen oldukları ifade edilebilir.

12. **Sürdürülebilirliğin sağlanması:** Sürdürülebilirlik, okul geliştirmenin tarihsel gelişim dönemlerinin her birinde vurgulanan bir yaklaşım olmuştur. Okul geliştirme belirli bir zaman diliminde gerçekleşir. Bu nedenle sürekliliği olan ve sabır gerektiren bir süreçtir. Okul geliştirmede öncelikli olarak bir değişim olması gerektiği söylenebilir. Değişim için de zaman gereklidir. Bu anlamda okul geliştirmede süreç boyunca uygulayıcıların kararlı tutum sergilemeleri önemlidir. Okul geliştirmede sabırlı olmak ve uygulamalarda kararlı davranmak araştırma bulgularında okul geliştirmede etkili olduğu düşünülen önemli bir bulgu olduğu görülmüştür.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi altında alanyazında okul geliştirmeyi konu alan araştırmalarda okul geliştirmenin en çok hangi yönünün vurgulandığı incelenmiştir.

Bu bağlamda alanyazında okul geliştirme ile ilgili yapılmış araştırma makaleleri ve doktora tezleri taranmış ve ulaşılan araştırmaların betimsel analizi yapılmıştır. Alanyazında ulaşılan araştırmalardan elde edilen betimsel analiz bulgularına göre, okul geliştirmede en çok okul liderliğinin vurgulandığı görülmüştür. Araştırma kapsamına dâhil edilen çalışmaların yaklaşık dörtte birinde okul geliştirme ve okul liderliği incelenmiştir. Bu bağlamda okul liderliğinin okul geliştirmede rolü ve önemi vurgulanmıştır. Bu bulgudan okul liderinin davranış ve uygulamalarının okulu geliştirmedeki rolünün çok önemli olduğu söylenebilir. Bunun yanında öğretmenlerin okul içindeki rolleri, mesleki bilgi ve becerilerinin artırılması okul geliştirmede çalışılan ikinci önemli konu olduğu görülmüştür. Üçüncü en çok çalışılan konu okul geliştirme ile hesap verebilirlik konulu araştırmalardır. Buna göre okul geliştirmede hesap verebilirliğin de üzerinde araştırma yapılan önemli bir konusu olduğu söylenebilir. Bunların yanında okul geliştirmede çalışılan konuların sırasıyla; okul kültürü ve iklimi, okula dayalı yönetim anlayışı, kapasite oluşturma, okul etkililiği, değişme ve yenileşme, okul öz değerlendirmesi ve aile katılımı olduğu görülmüştür.

5.2. ÖNERİLER

Bu kısımda araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda okul geliştirmede uygulayıcılara ve alandaki araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Okulda okul geliştirme uygulamalarını planlamak ve süreci yönetmek için okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler, okul aile birliği temsilcisi, öğrenci temsilcisi gibi üyelerden “Okul Gelişim Ekibi’nin” oluşturulması;
- Her okul düzeyinde oluşturulan bu okul gelişim ekibi tarafından okulun kendi iç koşullarına uygun bir okul gelişim planının hazırlanması ve planın zaman içinde okulun koşullarına uygun olarak sürekli güncellenmesi;

- Okul geliştirmenin planlama aşamasında okulun bağlamının (okulun kùltürünün, ikliminin, imkânlarının, zorluklarının, organizasyon yapısının, işleyişinin ve çevresel özelliklerinin) dikkate alınması;
- Okul geliştirmede öğrenci öğrenme sonuçlarının geliştirilmesinin öncelikli amaç olarak belirlenmesi;
- Okul geliştirmede önemli rolü olan okul müdürlerinin öğretimsel, paylaşılan ve sistem liderliği rollerinin tanımlanması;
- Okulu geliştirmede sürecinin her aşamasında (planlama, uygulama ve değerlendirme) uygulayıcılara okul dışından bir uzman desteğinin verilmesi;
- Okul geliştirmede öğretmenlerin mesleki bilgi ve beceri gelişiminin desteklenmesi;
- Okul geliştirmede okul öz değerlendirmesinin geliştirme sürecinin her aşamasında yer alması;
- Okul geliştirme sürecindeki uygulamalar sonrasında yapılan okul öz değerlendirme sonuçlarının okul paydaşlarıyla paylaşılması;
- Okul geliştirmede okul aile işbirliğinin sağlanması;

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Okul geliştirmede nitel yöntemlerle yapılmış araştırma sonuçlarının meta sentez yöntemiyle derlenmesi; nicel yöntemlerle yapılmış araştırma bulgularının meta analiz yöntemiyle incelenmesi önerilebilir.
- Araştırmada elde edilen okul geliştirme bileşenleri ile okul geliştirmenin ilişkisine yönelik araştırmalar tasarlanabilir.
- Okul geliştirme yaklaşımları ve uygulamalarına ilişkin veri çeşitliliğinin artırılmasına yönelik hem doküman incelemesi hem de paydaş görüşlerinin alındığı nitel araştırmalar yapılabilir.
- Okul gelişim modellerinin test edilmesi amacıyla uygulanmaya yönelik eylem araştırmalarının tasarlanması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Adams, C. M., Ford, T. G., Forsyth, P. B., Ware, J. K., Olsen, J. J., Lepine Sr, J. A., ... & Mwavita, M. (2017). Next Generation Accountability: A Vision for School Improvement under ESSA. *Learning Policy Institute*.
- Angelides, P., & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 11(2), 145-163. [https://doi.org/10.1076/0924-3453\(200006\)11:2;1-Q;FT145](https://doi.org/10.1076/0924-3453(200006)11:2;1-Q;FT145)
- Antoniou, P., Myburgh-Louw, J., & Gronn, P. (2016). School self-evaluation for school improvement: Examining the measuring properties of the LEAD surveys. *Australian Journal of Education*, 60(3), 191-210. <https://doi.org/10.1177/0004944116667310>
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen C. K. (2010). *Introduction to research in education*. Wadsworth, Cengage Learning.
- Avalos, B. (2007). School improvement in Latin America: Innovations over 25 years (1980–2006). In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 183-204). Dordrecht: Springer.
- Barber, M. (2009). From system effectiveness to system improvement. In A. Hargreaves and M. Fullan (Eds.), *Change wars*. Bloomington, IN: Solution Tree. (e book)
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing schools systems come out on top. McKinsey and Company.
- Barth, R. S. (1986). On sheep and goats and school reform. *The Phi Delta Kappan*, 68(4), 293-296.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational leadership*, 59(8), 6-11.
- Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing the breakers of school reform: Just waving, not drowning. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 27-40). Dordrecht: Springer. DOI /10.1007/978-1-4020-5747-2_2
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1981). Parent involvement: Teacher practices and judgements. *Johns Hopkins University, Baltimore, MD* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 206601).
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P., & Contreras, D. (2016). School improvement trajectories: an empirical typology. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(3), 275-292. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1083038>
- Berends, M., Bodilly, S. J., & Kirby, S. N. (2002). *Facing the challenges of whole-school reform: New American Schools after a decade*. Santa Monica, CA: RAND.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1977). Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VII Factors Affecting Implementation and Continuation (ERIC Document Reproduction Service No. ED140432).
- Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass, G., Pauly, E. W., & Zellman, G. (1977). Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VII Factors Affecting Implementation and Continuation (ERIC Document Reproduction Service No. ED 140432).
- Berthelsen, D., & Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family matters*, (79), 34-41. DOI/10.3316/agispt.20091531

- Bollen, R. (1996). School effectiveness and school improvement. The intellectual and policy context. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll and N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. (pp.1-19). Routledge.
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European law journal*, 13(4), 447-468. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braithwaite, J. (1994). Creating their own futures: The use and effectiveness of School development plans in Australian schools. In D.H. Hargreaves and D. Hopkins (Eds.), *Development Planning for School Improvement*, (pp.141-149). London: Cassell.
- Briggs, K. L., & Wohlstetter, P. (2003). Key elements of a successful school-based management strategy. *School effectiveness and school improvement*, 14(3), 351-372, DOI: 10.1076/sesi.14.3.351.15840
- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement (Occasional Paper No. 17). East Lansing: Michigan State University, East Lansing Institute for Research in Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 181005).
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal*, 15(2), 301-318. <https://doi.org/10.3102/00028312015002301>
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30. <https://doi.org/10.1177/003172171009100705>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). School leadership: Concepts and evidence. *National College for School Leadership/NCSL*.
- Buttery, T. J., & Anderson, P. J. (1999). Community, school, and parent dynamics A synthesis of literature and activities. *Teacher Education Quarterly*, 26(4), 111-122.
- Caldwell, B. (2007). The maturing of a movement: tracking research, policy and practice in Australia. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 307-324). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_16
- Caldwell, B., & Spinks, J. M. (1992). *Leading the self-managing school*. Psychology Press. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 352 713).
- Calhoun, E., & Joyce, B. (2005). "Inside-out" and "outside-in": Learning from past and present school improvement paradigms. In D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement* (ss. 252-264). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-011-4944-0_61
- Carter, D. A. (1992). Community and parent involvement: A road to school improvement. *American Educational Research Association* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 349 640).
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational research*, 50(4), 403-420. <https://doi.org/10.1080/00131880802499894>

- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). School-based networking for educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 765-780). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_43
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., & Goodall, A. (2010). Governance, leadership and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 53–74. <https://doi.org/10.1080/09243450903569734>
- Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 25(3), 351-393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- Chapman, C., Reynolds, D., Muijs, D., Sammons, P., Stringfield, S., & Teddlie, C. (2016). Educational effectiveness and improvement research and practice: The emergence of the discipline. In C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons and C. Teddlie (Eds.), *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement* (pp. 33-56). Routledge.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*. CfBT Education Trust. England: 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS.
- Cheng, Y.C. (2002). The changing context of school leadership: Implications for paradigm shift. In K. Leithwood, P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp.103-132). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. DOI: 10.1007/978-94-010-0375-9_5
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (2007). School effectiveness and improvement in Asia: Three waves, nine trends and challenges. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 245-268). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_13
- Childress, S. (2009). Six lessons for pursuing excellence and equity at scale. *Phi Delta Kappan*, 10(3), 13–18. <https://doi.org/10.1177/003172170909100304>
- Chrispeels, J. H., & Harris, A. (2006). *Future directions for the field*. In A. Harris and J.H. Chrispeels (Eds.). *Improving schools and educational systems, International Perspectives*. (ss.295-307). Routledge.
- Clarke, P., Ainscow, M., & West, M. (2006). Learning from difference: Some reflections on school improvement projects in three countries. In A. Harris and J. H. Chrispeels (Eds.). *Improving Schools and Educational Systems. International Perspectives*. (pp. 77-89). Routledge.
- Coffey, A. (2014). Analysing documents. In U. Flick (Ed.) *The SAGE handbook of qualitative data analysis*, (pp.367-380). SAGE Publications.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2018). *Research methods in education (Eight edition)*. Routledge.
- Comer, J. P., Haynes, N.M., & Joyner, E.T. (1996). The school development program. James, P. Comer, Norris, M. Haynes, Edward, T. Joyner and Michael, Ben-Avie (Eds.). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education* (ss. 1-26). Teachers College Press.

- Constable, H. (1994). Three arenas of tension: Teachers' experience of participation in school development planning. In D.H. Hargreaves, and D. Hopkins (Eds.) *Development planning for school improvement*. (s.91-99). London: Cassell.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for Developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cosner, S., & Jones, M. F. (2016). Leading school-wide improvement in low-performing schools facing conditions of accountability. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 41-57. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2014-0098>
- Cotton, K., & Wiklund, K. R. (1989). Parent involvement in education. *School improvement research series*, 6(3), 17-23.
- Creemers, B. P. (1996). The goals of school effectiveness and school improvement. In D. Revnolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll and N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. (pp.21-36). Routledge.
- Creemers, B. P. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343-362. <https://doi.org/10.1076/edre.8.4.343.8814>
- Creemers, B. P. (2007). Educational effectiveness and improvement: The development of the field in mainland Europe. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 223-242). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_12
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2006). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School effectiveness and school improvement*, 17(3), 347-366. <https://doi.org/10.1080/09243450600697242>
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2008). A theoretical based approach to educational improvement: Establishing links between educational effectiveness research and school improvement. *Yearbook on school improvement*, 41-61.
- Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2012) *Improving Quality in Education: Dynamic Approaches to School Improvement*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203817537>
- Creemers, B. P., Kyriakides, L., & Antoniou, P. (2013). A dynamic approach to school improvement: main features and impact. *School Leadership and Management*, 33(2), 114-132. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.773883>
- Creemers, B. P., & Kyriakides, L. (2016). Theory development in educational effectiveness research. In C. Chapman, D. Muijs, D. Revnolds, P. Sammons and C. Teddlie (Eds.), *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. London and New York: Routledge.
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School effectiveness and school improvement*, 8(4), 396-429. <https://doi.org/10.1080/0924345970080402>
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 359-371. <https://doi.org/10.1080/09243450500234484>

- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI-Team (2007). Effective School Improvement-ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. T. Townsend (Ed.). *International handbook of school effectiveness and improvement*, (pp.825-838). Dordrecht: Springer. https://DOI:10.1007/978-1-4020-5747-2_44
- Cuttance, P. (1998). Quality assurance reviews as a catalyst for school improvement in Australia. In D. Hopkins, A. Hargreaves, A. Lieberman and M. Fullan (Eds.). *International handbook of educational change* (pp. 101-128). Dordrecht: Springer. [https:// DOI: 10.1007/978-94-011-4944-0_53](https://DOI:10.1007/978-94-011-4944-0_53)
- Dalin, P. (2005). Developing the twenty-first century school: A challenge to reformers. In D.Hopkins (Ed.). *The practice and theory of school improvement*. (ss. 25-39). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-011-4944-0_49
- Donahoe, T. (1993). Finding the way: Structure, time, and culture in school improvement. *Phi Delta Kappan*, 75, 298-298.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teaching and educational transformation. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 505-520). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_30
- Darling-Hammond, L., & Ascher, C. (1991). Creating Accountability in Big City School Systems. Urban Diversity Series No. 102. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 334 339).
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm. *Education Policy Analysis Archives*, 22(86), 1-38.
- Day, C., & Harris, A. (2002). Teacher leadership, reflective practice, and school improvement. In K. Leithwood and P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 957-977). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-010-0375-9_32
- Dempster, N., Kruchov, C., & Distant, G. (1994). School development planning: an international perspective. In D.H. Hargreaves, and D.Hopkins (Eds.) *Development planning for school improvement*. (ss.25-36). London: Cassell.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72, 433-479. <https://doi.org/10.3102/00346543072003433>
- Earl, L., & Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership and Management*, 27(3), 239-258. <https://doi.org/10.1080/13632430701379503>
- Earl, L., Torrance, N., Sutherland, S., Fullan, M., & Ali, A. S. (2003). *Manitoba school improvement program: Final evaluation report*. Toronto, ON: Walter and Duncan Gordon Foundation.
- Earl, L., Torrance, N., & Sutherland, S. (2006). Changing secondary schools is hard. In A.Harris and J.H. Chrispeels (Eds.). *Improving schools and educational systems, International perspectives*. (pp.109-128). Routledge
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.

- Edmonds, R. R. (1982). National Inst. of Education (ED), Washington, DC. Teaching and Learning Program (ERIC Document Reproduction Service No. ED 221536).
- Elgart, M. A. (2016). Creating state accountability systems that help schools improve. *Phi Delta Kappan*, 98(1), 26-30. <https://doi.org/10.1177/0031721716666050>
- Elgart, M. A. (2017). Can schools meet the promise of continuous improvement?. *Phi Delta Kappan*, 99(4), 54-59. <https://doi.org/10.1177/0031721717745546>
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement state education agencies should lead the way, *Community Education Journal*, 4-10.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701- 712.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 81-96.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83(2), 103-113.
- Epstein, J. L., Jung, S. B., & Sheldon, S. B. (2019). Toward equity in school, family, and community partnerships: The role of networks and the process of scale up. In S.B. Sheldon and T.A.Turner-Vorbeck (Eds.), *The Wiley handbook of family, school, and community relationships in education*, (pp. 555-574). Medford, MA: Wiley and Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119083054.ch26>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical issues in parenting*, 407-437.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody journal of Education*, 81(2), 81-120. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_5
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13(1), 1-22.
- Feldhoff, T., Radisch, F., & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: a systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209-240. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0083>
- Fleisch, B. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Africa. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 341-350). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_18
- Frost, D., Durrant, J., Head, M., & Holden, G. (2000). *Teacher-led school improvement*. Psychology Press.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(13), 391-421.
- Fullan, M. (1994). Change forces Probing the depths of educational reform (Vol. 10). Psychology Press (ERIC Document Reproduction Service No. ED373391).

- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Routledge Falmer Press.
<https://doi.org/10.4324/9780203976708>
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of educational change*, 7(3), 113-122.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (Fourth Edition). Amsterdam Avenue, New York, NY: Teachers Collage Press.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101–113.
- Fullan, M. (2010). *All systems go. The change imperative for whole system reform*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Fullan, M. G., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership* 47(8), 13-19.
- Fullan, M. G., Miles, M. B., & Taylor, G. (1980). Organization development in schools: The state of the art. *Review of Educational Research*, 50, 121–183.
- Fullan, M., & Watson, N. (2000). School-based management: Reconceptualizing to improve learning outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 11(4), 453-473. DOI: 10.1076/sesi.11.4.453.3561
- Godfrev, D. (2020). From External Evaluation, to School Self-evaluation, to Peer Review. In *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability* (pp. 3-23). Switzerland: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-48130-8_1
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Gronn, P. (2002a). Distributed leadership. In K. Leithwood and P. Hallingers (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-010-0375-9_23
- Gronn, P. (2002b). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Hallinger, P. (2010). *Leadership for learning: What we have learned from 30 years of empirical research (Seminar Series Paper No. 196)*. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
<https://doi.org/10.1177/0013161X96032001002>
- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness. *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, 178-190.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood and P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9-40). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-010-0375-9_2
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2009). Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference? In A. Harris (Ed.), *Distributed leadership* (pp. 101-117). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-9737-9_6
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. In T. Townsend and J. MacBeath (eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 469-485). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-1350-5_27
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *Elementary School Journal*, 86, 217-247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School community journal*, 8(2), 9-19.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British educational research journal*, 27(4), 487-503. <https://doi.org/10.1080/01411920120071489>
- Hargreaves, A. (2005). Pushing the boundaries of educational change. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending Educational Change* (pp.1-14). Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A. (2010). Change from without: Lessons from other countries, systems, and sectors. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 105-117). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_6
- Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. (2008). The Finnish approach to system leadership. In *Improving school leadership. Vol. 2: Case studies on system Leadership* (pp. 69-109). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264039551-5-en>
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (Eds.). (1994). *Development planning for school improvement*. London: Cassell.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA Corwin.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational research*, 42(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/001318800363872>
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 21(3), 261-270. <https://doi.org/10.1080/13632430120074419>
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for Schools?* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203471968>

- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration and Leadership*, 32(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Harris, A. (2011). System improvement through collective capacity building. *Journal of Educational Administration*, 49, 624-636. <https://doi.org/10.1108/09578231111174785>
- Harris, A. (2012). Leading system-wide improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 395-401. <https://doi.org/10.1080/13603124.2012.661879>
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Harris, A., Adams, D., Jones, M. S., & Muniandy, V. (2015). System effectiveness and improvement: The importance of theory and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.987980>
- Harris, A., Andrew-Power, K., & Goodall, J. (2009). *Do parents know they matter?: Raising achievement through parental engagement*. A and C Black.
- Harris, A., & Chrispeels, J. H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems: International perspectives*. Routledge.
- Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Introduction to special feature: Alternative perspectives on school improvement. *School Leadership & Management*, 20(1), 9-14. <https://doi.org/10.1080/13632430068842>
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181. <https://doi.org/10.1177/1365480210376487>
- Harris, A., & Jones, M. (2013). System improvement through collective capacity building: The power and potential of professional learning communities. *Journal of Organisational Change Management*, 2, 4-17.
- Harris, A., & Jones, M. S. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement?. *Cylchgrawn addysg cymru/wales journal of education*, 19(1), 16-38.
- Harris, A., & Jones, M. (2019). Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management*, 39 (2), 123-126.
- Harris, A., & Young, J. (2000). Comparing school improvement programmes in England and Canada. *School Leadership and Management*, 20, 31-42. <https://doi.org/10.1080/13632430068860>
- Haynes, N. M., Comer, J. P., & Hamilton-Lee, M. (1988). The School Development Program: A model for school improvement. *The Journal of Negro Education*, 57(1), 11-21.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010a). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The leadership quarterly*, 21(5), 867-885. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.07.013>
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010b). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional-and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252. <https://doi.org/10.1086/656299>

- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2014). Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2013-0097>
- Higham, R., Hopkins, D., & Matthews, P. (2009). *System leadership in practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Hill, P. W. (2010). Large-scale assessment for accountability purposes. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 415-432). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_25
- Hodgson, J., Broadhead, P., & Dunford, J. (1994). School development planning: A place for partnership? In D.H. Hargreaves, and D. Hopkins (Eds.), *Development Planning for School Improvement*. (pp.116-129). London: Cassell.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hopkins, D. (1984). Change and the organisational character of teacher education. *Studies in Higher Education*, 9, 37-45.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School Organisation*, 10(2-3), 179-194. <https://doi.org/10.1080/0260136900100204>
- Hopkins, D. (1994a). *School Improvement and cultural change: An interim account of the "improving the quality of education for all" (IQEA) Project*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 377 541).
- Hopkins, D. (1994b). Process indicators for school improvement. In *Making Education Count: Developing and Using International Indicators*, Cap, 8, (pp.145-170). (ERIC Document Reproduction Service No: ED 411 322).
- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Educational change and Development. London: Routledge Falmer. <https://doi.org/10.4324/9780203165799>
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. *Effective leadership for school improvement*, 4(3), 55-71.
- Hopkins, D., (Ed.). (2005). Tensions in and prospects for school improvement. In *The practice and theory of school improvement: International handbook of educational change*, (pp.1-21). Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D. (2008). Realising the potential of system leadership. In *Improving school leadership, Vol. 2: Case studies on system leadership*, (pp.21-35). Paris: OECD.
- Hopkins, D. (2010). Every school a great school—realising the potential of system leadership. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 741-764). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_42
- Hopkins, D. (2016). School improvement and system reform. In C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons and C. Teddlie (Eds.), *International handbook of educational effectiveness and improvement. Research, policy and practice*, (pp.124-148). Routledge. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.001>
- Hopkins, D., & Ainscow, M. (1993). Making Sense of School Improvement: an interim account of the 'Improving the Quality of Education for All' Project. *Cambridge Journal of Education*, 23(3), 287-304.

- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Hopkins, D., Harris, A. & Jackson, D. (1997) 'Understanding the school's capacity for development: growth states and strategies', *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411. <https://doi.org/10.1080/13632439769944>
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1996). The school improvement knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll and N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp.61-94). Routledge.
- Hopkins, D., & Levin, B. (2000). Educational reform and school improvement. *NIRA review*, 7(3), 21-26.
- Hopkins, D., & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British educational research journal*, 27(4), 459-475. <https://doi.org/10.1080/01411920120071461>
- Hopkins, D., Reynolds, D., & Grav, J. (1999). Moving on and moving up: confronting the complexities of school improvement in the improving schools project. *Educational Research and Evaluation*, 5(1), 22-40. <https://doi.org/10.1076/edre.5.1.22.3885>
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and teacher education*, 12(5), 501-517. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00055-O](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00055-O)
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>
- Hopkins, D., & West, M. (2002). Evaluation as school improvement: A developmental perspective from England. In *School-based evaluation: An international perspective*, (pp. 89-112). Elsevier Publishing. [https://doi.org/10.1016/S1474-7863\(02\)8](https://doi.org/10.1016/S1474-7863(02)8)
- Hopkins, D., Wideen, M., & Fullan, M. (1984). Organization development in faculties of education. *Group & Organization Studies*, 9(3), 373-398.
- Hunt, D. E. (1970). A conceptual level matching model for coordinating learner characteristics with educational approaches. *Interchange*, 1(3), 68-82.
- Jackson, D. (2006). The creation of knowledge networks. Collaborative enquiry for school and system improvement. In A. Harris and J.H. Chrispeels (Eds.), *Improving schools and educational systems, International Perspectives*. (pp.274-291). Routledge.
- Jackson, B. L., & Cooper, B. S. (1992). Involving parents in improving urban schools. *NASSP bulletin*, 76(543), 30-38.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>

- Jones, M., & Harris, A. (Eds.) (2020) *Leading and transforming education systems. Evidence, insights, critique and reflections*. Singapore: Springer.
- Joyce, B. R. (1983). *The Structure of School Improvement*. Longman, Inc., College Division, 1560 Broadway, New York, NY 10036.
- Joyce, B. R. (1991). The doors to school improvement. *Educational leadership*, 48(8), 59-62.
- Joyce, B. R., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3 rd Edition). Longman.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 27-51. <https://doi.org/10.1080/09243450903569718>
- Kelley, C., & Dikkers, S. (2016). Framing feedback for school improvement around distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(3), 392-422. <https://doi.org/10.1177/0013161X16638416>
- Kılıç, R. (1998). Milli eğitimi geliştirme projesi kapsamında müfredat laboratuvar okulları uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 22(109), 32-36.
- Kidron, Y., & Darwin, M. J. (2007). A systematic review of whole school improvement models. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 12(1), 9-35. <https://doi.org/10.1080/10824660701247226>
- Klitgaard, R. E., & Hall, G. R. (1975). Are there unusually effective schools? *Journal of Human Resources*, 10, 90-106.
- Kohler-Evans, P., Webster-Smith, A., and Albritton, S. (2013). Conversations for school personnel: A new pathway to school improvement. *Education*, 134(1), 19-24.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of education practice. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 41–56). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23-36. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8)
- Kyriakides, L., Christoforou, C., & Charalambous, C. Y. (2013) What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 36, 143–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.010>
- Leeson, P. (1996). Epilogue The Schools Make a Difference Project. In K. Myers (Ed.), *School improvement in practice: Schools Make A Difference-A Case Study Approach* (161-165). Falmer Press.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership and management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2006). The development and testing of a school improvement model. *School effectiveness and school improvement*, 17(4), 441-464. <https://doi.org/10.1080/09243450600743533>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK). <https://books.google.com.tr/> (05/03/2021 tarihinde erişim sağlandı).
- Leithwood, K., & Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational administration quarterly*, 44(4), 529-561. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321221>
- Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational policy*, 12(3), 325-346.
- Leithwood, K., Patten, S., and Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Lezotte, L. W., & Bancroft, B. A. (1985). School improvement based on effective schools research: A promising approach for economically disadvantaged and minority students. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 301-312.
- Lezotte, L. W. (1990) Lessons learned, In B. O. Taylor (Ed.) *Case Studies in Effective Schools Research*. (pp.196-206). Madison, WI. The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Levin, H. M. (1998). Accelerated schools: A decade of evolution. In *International handbook of educational change* (pp. 807-830). Dordrecht: Springer.
- Levin, B. (2010a). How to change 5,000 schools. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 309-322). Dordrecht: Springer.
- Levin, B. (2010b). The challenge of large-scale literacy improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 359-376. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486589>
- Levin, B. B., & Schrum, L. (2013). Using systems thinking to leverage technology for school improvement: Lessons learned from award-winning secondary schools/districts. *Journal of Research on Technology in Education*, 46(1), 29-51. <https://doi.org/10.1080/15391523.2013.10782612>
- Lieberman, A., & Friedrich, L. (2010). Teacher leadership: Developing the conditions for learning, support, and sustainability. In H. Hargreaves and A. Lieberman (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 647-667). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_37
- Lieberman, A., & Miller, L. (1984). School improvement: Themes and variations. *Teachers College Record*, 86(1), 4-19.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings. Minneapolis, MN: University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto. New York, NY: Wallace Foundation.

- Lunenburg, F.C. & Ornstein, A.C. (2013). *Eğitim Yönetimi*. (çev. editörü: G.Arastaman). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MacBeath, J. (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203982853>
- MacBeath, J. (2007). Improving school effectiveness: Retrospective and prospective. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp.57-74). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_4
- MacBeath, J. (2010). Self-evaluation for school improvement. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 901-912). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_50
- Martin, J., Tett, L., & Kav, H. (1999). Developing collaborative partnerships: limits and possibilities for schools, parents and community education. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/09620219900200035>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences* (Vol. 22). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464588>
- McLaughlin, M. W. (1989). The RAND Change Agent Study Ten Years Later: Macro Perspectives and Micro Realities (ERIC Document Reproduction Service No. ED 342085).
- McLaughlin, M. W. (1990). The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11-16. <https://doi.org/10.3102/0013189X019009011>
- MEB (1999a). Müfredat laboratuvar okulları gelişiminin değerlendirilmesi. Ankara: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (1999b). Müfredat laboratuvar okulları uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ilişkin yönerge. Tebliğler Dergisi: 2506.
- MEB. (2007). *Okul temelli mesleki gelişim rehberi*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2010). *İlköğretim kurumları standartları eğitim dokümanı*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2019). *2023 Eğitim vizyon belgesi*. Ankara.
- Miles, M. B. (1965). Planned change and organizational health figure and ground. In *change processes in the public schools* (pp.11-34). Eugene: Oregon Universty.
- Miles, M. B. (1967). Some properties of schools as social systems. In G. Watson (Ed.), *Change in schools systems* (pp.1-29). Washington, DC: National Training Laboratories.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (Edition 3)*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

- Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: what is the role of research?. *Oxford Review of Education*, 41(2), 253-269. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1023013>
- Moos, L., & Huber, S. (2007). School leadership, school effectiveness and school improvement: democratic and integrative leadership. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 579-596). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_32
- Mortimore, P., MacGilchrist, B., Savage, J., & Beresford, C. (1994). School Development Planning in Primary Schools: Does it Make a Difference?. In D.H. Hargreaves, and D.Hopkins (Eds.) *Development planning for school improvement*. (ss.162-172). London: Cassell.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey.
- Muijs, D. (2010a). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21, 1-3. <https://doi.org/10.1080/09243450903569676>
- Muijs, D. (2010b). Changing classroom learning. A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 857-867). Dordrecht: Springer.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership—Improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational management & administration*, 31(4), 437-448. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314007>
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>
- Mulford, B., and Silins, H. (2003). Leadership for organisational learning and improved student outcomes—What do we know?. *Cambridge Journal of Education*, 33(2), 175-195. <https://doi.org/10.1080/03057640302041>
- Mulford, B., & Silins, H. (2011). Revised models and conceptualisation of successful school principalship for improved student outcomes. *International Journal of Educational Management* 25(1), 61-82.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (ERIC Document Reproduction Service No: ED373391).
- Murphy, J. (1992). School effectiveness and school restructuring: Contributions to educational improvement. *School effectiveness and school improvement*, 3(2), 90-109. <https://doi.org/10.1080/0924345920030202>
- Murphy, J. (Ed.). (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. Corwin Press.
- Murphy, J. (2007). Teacher leadership: Barriers and supports. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 681-706). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_37

- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263. Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263. <https://doi.org/10.1108/09578231311311465>
- Murphy, J., & Hallinger, P. (1988). Characteristics of instructionally effective school districts. *The Journal of educational research*, 81(3), 175-181.
- Myers, K. (Ed.). (1996). *School improvement in practice: schools make a difference project*. London: Falmer Press.
- Nunnery, J. A. (1998). Reform ideology and the locus of development problem in educational restructuring: Enduring lessons from studies of educational innovation. *Education and Urban Society*, 30, 277-295. <https://doi.org/10.1177/0013124598030003002>
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard educational review*, 72(3), 293-329.
- OECD. (2013). School evaluation: From compliancy to quality. In *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* (pp. 383-485). Paris: OECD Publishing.
- Payne, G., & Payne, J. (2004). *Key concepts in social research*. Sage Publications.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2011). *The shaping school culture fieldbook*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pink, W., & Borman, K. (1991). Community involvement and staff development in school improvement. *Changing American Education: Recapturing the Past or Inventing the Future*. (ERIC Document Reproduction Service No: ED358564).
- Pont, B., & Hopkins, D. (2008). Approaches to system leadership: lessons learned and policy pointers. In *Improving school leadership, Vol. 2: Case studies on system leadership*, (pp.253-274). Paris: OECD.
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership. Vol. 2: Case studies on system leadership*. Paris: OECD.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and teacher education*, 60, 425-433. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.010>
- Potter, D., Reynolds, D., & Chapman, C. (2002). School improvement for schools facing challenging circumstances: A review of research and practice. *School leadership & management*, 22(3), 243-256. <https://doi.org/10.1080/1363243022000020381>
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The elementary school journal*, 85(3), 353-389.
- Redding, S. (1997). *Parents and learning*, educational practices Series 2. International Academy of Education, Brussels (Belgium). *International Bureau of Education Publication, Geneva (Switzerland)* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 463858).

- Reynolds, D. (2007). School effectiveness and school improvement (SESI): Links with the international standards/accountability agenda. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 471-484). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_26
- Reynolds, D., & Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll and N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools, Linking school effectiveness and school improvement*, (pp. 94-112). Routledge.
- Reynolds, D., Stringfield, S., & Schaffer, E. C. (2006). The high reliability schools project: Some preliminary results and analyses. In A. Harris and J. H. Chrispeels (Eds.), *Improving schools and educational system. International perspectives*. (pp. 56-76). Routledge.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie and D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 148-173). New York: Falmer Press.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Hopkins, D., & Stringfield, S. (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie and D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 203-231). New York: Falmer Press.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis. Wellington: New Zealand Ministry of Education.
- Runkel, P. J., & Schmuck, R. A. (1987). *An Account of Studies of Organizational Development in Schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 296433).
- Sackney, L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years. In T. Townsend (Ed.) *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 167-182). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_9
- Sahlberg, P. (2010). Educational change in Finland. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 323-348). Springer, Dordrecht. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_19
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of educational change*, 12(2), 173-185. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Sanders, M. G. (2001). Schools, families, and communities partnering for middle level students' success. *Nassau Bulletin*, 85(627), 53-61. <https://doi.org/10.1177/019263650108562706>
- Schaffer, E., Reynolds, D., & Stringfield, S. (2012). Sustaining turnaround at the school and district levels: The high reliability schools project at Sandfields Secondary School. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(1-2), 108-127. <https://doi.org/10.1080/10824669.2012.637188>

- Scheerens, J. (Ed.). (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership (Third edition)*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scherer, R., & Nilsen, T. (2019). Closing the gaps Differential effectiveness and accountability as a road to school improvement. *School Effectiveness and School Improvement* 30(3), 255-260. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1623450>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational research*, 61(3), 257-273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., and Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 27(2), 228-254. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1056192>
- Schildkamp, K., Visscher, A., & Luyten, H. (2009). The effects of the use of a school self-evaluation instrument. *School effectiveness and school improvement*, 20(1), 69-88. <https://doi.org/10.1080/09243450802605506>
- Schlechty, P. C. (2014). *Okulu yeniden kurmak* (Yüksel Özden, Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>
- Silins, H., & Mulford, B. (2002). Leadership and school results. In K. Leithwood and P. Hallingers (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561-612). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-010-0375-9_21
- Silins, H., & Mulford, B. (2007). Leadership and school effectiveness and improvement. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 635-658). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_35
- Slavin, R. E. (2005). Sand, bricks, and seeds: School change strategies and readiness for reform. In D. Hopkins (Ed.), *The practice and theory of school improvement* (pp. 265-279). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-011-4944-0_62
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2006). *Success for all: Research and reform in elementary education*. In A. Harris and J. H. Chrispeels (Eds.). *Improving schools and educational system. International Perspectives*. (pp.41-55). Routledge.
- Sleegers, P., Geijsel, F., & Van den Berg, R. (2002). *Conditions fostering educational change*. In K. Leithwood, P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp.75-102). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: 10.1007/978-94-010-0375-9_4
- Smit, F., & Driessen, G. (2009). Creating effective family-school partnerships in highly diverse contexts: Building partnership models and constructing parent typologies. In *International Perspectives on Contexts, Communities and Evaluated Innovative Practices* (pp. 82-99). Routledge.
- Smith, L. (2008). *Schools that change. Evidence-based improvement and effective change leadership*. California: Corwin Press.

- Smylie, M. A., Conlev, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188.
- Spillane, J. P. (2004). Educational leadership. *Educational evaluation and policy analysis*, 26(2), 169-172. <https://doi.org/10.3102/01623737026002169>
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stoll, L. (1992). *Making schools matter: linking school effectiveness and school improvement in a Canadian school district*, Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London.
- Stoll, L. (1994). School effectiveness and school improvement: A meeting of two minds. In D.H. Hargreaves, and D. Hopkins (Eds.) *Development Planning for School Improvement* (pp.129-140). London: Cassell.
- Stoll, L. (2006). The future of educational change system thinkers in action response to Michael Fullan. *Journal of Educational Change*, 7(3), 123-127. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0004-5>
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115-127. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9104-3>
- Stoll, L. (2010). Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 469-484). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6_28
- Stoll, L., Bolam, R., & Collarbone, P. (2002). Leading for change: Building capacity for learning. In K. Leithwood, P. Hallinger (Eds.) *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp.41-73). The Netherlands: Kluwer Academic Publishers. DOI: 10.1007/978-94-010-0375-9_3
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Stoll, L., Creemers, B. P., & Reezigt, G. (2006). Effective school improvement: Similarities and differences in improvement in eight European countries. In A. Harris and J. H. Chrispeels (Eds.), *Improving Schools and Educational Systems: International perspectives*, (pp. 108-124). Routledge.
- Stoll, L., Fink, D., & Earl, E. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. London: Routledge/Falmer.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B., & Hopkins, D. (1996). Merging school effectiveness and school improvement. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll and N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. (pp.113-146). Routledge.
- Stoll, L., & Sammons, P. (2007). Growing together: school effectiveness and school improvement in the UK. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 207-222). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_11

- Stringer, P. (2013). *Capacity building for school improvement: Revisited*. Dordrecht: Springer.
- Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. C. (2008). Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4-and 9-year findings from the High Reliability Schools project. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(4), 409-428.
- Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. (2012). Making best practice standard and lasting. *Phi Delta Kappan*, 94(1), 45-51.
- Stringfield, S., & Teddlie, C. (1987). A Time to Summarize: Six Years and Three Phases of the Louisiana School Effectiveness Study. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 288248).
- Stringfield, S. C., & Yakimowski-Srebniak, M. E. (2005). The promise, progress, problems, and paradoxes of three phases of accountability: A longitudinal case study of the Baltimore City Public Schools. *American Educational Research Journal*, 42, 43–75. <https://doi.org/10.3102/00028312042001043>
- Supovitz, J.; D'Auria, J.; & Spillane, J. (2019). *Meaningful and Sustainable School Improvement with Distributed Leadership*. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Swap, S. M. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. Teachers' College Press, Columbia University, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027.
- Teddlie, C., Reynolds, D., Creemers, B. P. M., & Stringfield, S. (2002). Comparisons across country case studies. In *World Class Schools. International Perspectives on School Effectiveness* (pp. 255-275). Routledge Falmer.
- Teddlie, C. B., & Stringfield, S. (2006). A brief history of school improvement research in the USA. In A. Harris and J.H. Chrispless (Eds.), *Improving schools and educational systems*, (pp. 23-38). Routledge.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 131-166). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_8
- Tomlinson, T. M. (1980). Student Ability, Student Background, and Student Achievement: Another Look at Life in Effective Schools (ERIC Document Reproduction Service No. ED 243985).
- Türk Dil Kurumu. (2021). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- van der Werf, G., Creemers, B., & Guldemond, H. (2001). Improving parental involvement in primary education in Indonesia: Implementation, effects and costs. *School effectiveness and school improvement*, 12(4), 447-466. DOI: 10.1076/sesi.12.4.447.3444
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of Professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wallace, M. (1994). Towards a contingency approach to development planning in schools. In D.H. Hargreaves, and D.Hopkins (Eds.) *Development planning for school improvement*. (ss.150-161). London: Cassell.

- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1–19.
- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 93-112. <https://doi.org/10.1080/09243450903569767>
- Wikeley, F., & Murillo, J. (2005). Effective school improvement: An introduction. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 355-358. <https://doi.org/10.1080/09243450500234336>
- Wikelev, F., Stoll, L., Murillo, J., & De Jong, R. (2005). Evaluating effective school improvement: Case studies of programmes in eight European countries and their contribution to the effective school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/09243450500234617>
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of Professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Vinovskis, M. A. (1996). An analysis of the concept and uses of systemic educational reform. *American Educational Research Journal*, 33, 53–85.
- Volansky, A. (2007). School autonomy for school effectiveness and improvement: The case of Israel. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 351-362). Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-5747-2_19
- Xu, Y. (2019). *Partnering with families of young children with disabilities in inclusive settings*. In Family, School, and Community Partnerships for Students with Disabilities (pp. 3-15). Springer, Singapore. DOI: 10.1007/978-981-13-6307-8_1
- Yıldırım A. ve Şimşek H.(2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (2016). Qualitative research from start to finish. New York, NY: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1111/fcsr.12144>
- Zala-Mezö, E., Bormann, I., Strauss, N. C., & Müller-Kuhn, D. (2019). Distributed leadership practice in Swiss “eco-schools” and its influence on school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 19(4), 673-695. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1631855>

EKLER**EK-1. Doküman Listesi****A. Birinci Alt Probleme İlişkin Doküman Listesi**

- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (1994) *Creating The Conditions for School Improvement*, London: David Fulton Publishers.
- Barnett, B. G., & O'Mahony, G. R. (2006). Developing a culture of reflection: Implications for school improvement. *Reflective practice*, 7(4), 499-523.
- Barth, R. S. (1986). On sheep and goats and school reform. *The Phi Delta Kappan*, 68(4), 293-296.
- Chapman, C., & Sammons, P. (2013). *School Self-Evaluation for School Improvement: What Works and Why?*. CfBT Education Trust. England.
- Constable, H. (1994). Three arenas of tension: Teachers' experience of participation in school development planning. In: D.H. Hargreaves, and D. Hopkins (Eds.) *Development planning for school improvement*. (s.91-99). London: Cassell.
- Creemers, B. P. (1996). The goals of school effectiveness and school improvement. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll and N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. (pp.21-36). Routledge.
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School effectiveness and school improvement*, 8(4), 396-429.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. McGraw-Hill Education (UK).
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. & Jesson, D. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.
- Harris, A. (2001). Building the capacity for school improvement. *School Leadership and Management*, 21(3), 261-270.
- Harris, A. (2002). *School Improvement: What's in it for schools?*. Routledge.
- Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Introduction to special feature: Alternative perspectives on school improvement. *School Leadership and Management*, 20(1), 9-14.
- Hillman, J., & Stoll, L. (1994). Understanding school improvement. *Research Matters*, 1, 1-4.
- Hodgson, J., Broadhead, P., & Dunford, J. (1994). School development planning: A place for partnership? In: D.H. Hargreaves, and D. Hopkins (Eds.), *Development Planning for School Improvement*. (pp.116-129). London: Cassell.
- Hopkins, D. (1987) *Improving the Quality of Schooling*. Lewes: Falmer Press.
- Hopkins, D. (1996) 'Towards a theory for school improvement', in J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon (eds) *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. London: Cassell.

- Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Educational change and Development. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Klausmeier, H. J. (1985). *Developing and institutionalizing a self-improvement capability: Structures and strategies of secondary schools* (No. 85). University Press of America.
- Kyriakides, L., & Campbell, R. J. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23-36.
- Lander, R., & Ekholm, M. (2005). School evaluation and improvement: A Scandinavian view. In *The practice and theory of school Improvement* (pp. 85-100). Springer, Dordrecht.
- Lezotte, L. W. (1990) Lessons learned, In B. O. Taylor (Ed.) *Case Studies in Effective Schools Research*. (pp.196-206). Madison, WI. The National Center for Effective Schools Research and Development.
- Miles, M., Ekholm, M. & Vandenberghe, R. (eds) (1987) *Lasting School Improvement: Exploring the Process of Institutionalisation*. Leuven, Belgium: ACCO.
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of Educational Administration*, 51(3), 252-263
- Myers, K. (Ed.). (1996). *School improvement in practice: schools make a difference project*. London: Falmer Press.
- OECD. (2013). School evaluation: From compliancy to quality. In *Synergies for better learning: An international perspective on evaluation and assessment* (pp. 383–485). Paris: OECD Publishing.
- Stoll, L. (1994). School effectiveness and school improvement: A meeting of two minds. In D.H. Hargreaves, and D. Hopkins (Eds.) *Development Planning for School Improvement*. (pp.129-140). London: Cassell.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115–127.
- Stoll, L. & Fink, D. (1996) *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, Buckingham: Open University Press.
- Townsend, T. (Ed.). (2007). School effectiveness and improvement in the twenty-first century: reframing for the future. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 933-962). Dordrecht: Springer.
- York-Barr, J., Sommers, W. A., Ghere, G. S., & Montie, J. (Eds.). (2005). *Reflective practice to improve schools: An action guide for educators*. Corwin Press.

B. İkinci Alt Probleme İlişkin Doküman Listesi

- Anderson, S., & Mundy, K. (2014). School improvement in developing countries: Experiences and lessons learned. *Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto*.

- Caldwell, B., & Spinks, J. M. (1992). *Leading the self-managing school*. Psychology Press. (ERIC Document Reproduction Service No: ED 352 713).
- Feldhoff, T., Radisch, F., & Bischof, L. M. (2016). Designs and methods in school improvement research: a systematic review. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 209-240.
- Fullan, M. G., Miles, M. B., & Taylor, G. (1980). Organization development in schools: The state of the art. *Review of Educational Research*, 50, 121–183.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School effectiveness and school improvement*, 29(1), 91-112.
- Hargreaves, D. H. (2012). *A self-improving school system towards maturity*. Nottingham, UK: National College for Teaching and Leadership.
- Harris, A., & Young, J. (2000). Comparing school improvement programmes in England and Canada. *School Leadership and Management*, 20, 31–42.
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1996). The school improvement knowledge base. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll and N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp.61-94). Routledge.
- Kyriakides, L. (2007). Generic and differentiated models of educational effectiveness: Implications for the improvement of education practice. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 41–56). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Murillo, J. (2007). School effectiveness research in Latin America. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 75–92). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Passow, A. H. (1986). Curriculum for the gifted and talented at the secondary level. *Gifted Child Quarterly*, 30(4), 186-191.
- Sackney, L. (2007). History of the school effectiveness and improvement movement in Canada over the past 25 years. In T. Townsend (Ed.) *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 167-182). Dordrecht: Springer.
- Spillane, J. P., & Louis, K. S. (2002). School improvement processes and practices: Professional learning for building instructional capacity. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 83-104.

C. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Doküman Listesi

- Avalos, B. (2007). School improvement in Latin America: Innovations over 25 years (1980–2006). In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 183-204). Dordrecht: Springer.
- Barber, M. (2010). How government, professions and citizens combine to drive successful educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 261-278). Dordrecht: Springer.

- Beare, H. (2007). Four decades of body-surfing the breakers of school reform: Just waving, not drowning. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 27-40). Dordrecht: Springer.
- Braithwaite, J. (1994). Creating their own futures: The use and effectiveness of School development plans in Australian schools. In D.H. Hargreaves and D. Hopkins (Eds.), *Development Planning for School Improvement*, (pp.141-149). London: Cassell.
- Caldwell, B. (2007). The maturing of a movement: tracking research, policy and practice in Australia. In T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 307-324). Dordrecht: Springer.
- Chabbott, C., & Ramirez, F. O. (2000). Development and education. In *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 163-187). Springer, Boston, MA.
- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (2007). School effectiveness and improvement in Asia: Three waves, nine trends and challenges. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 245-268). Dordrecht: Springer.
- Creemers, B. P. (2007). Educational effectiveness and improvement: The development of the field in mainland Europe. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 223-242). Dordrecht: Springer.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teaching and educational transformation. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 505-520). Dordrecht: Springer.
- Dempster, N., Kruchov, C., & Distant, G. (1994). School development planning: an international perspective. In D.H. Hargreaves, and D.Hopkins (Eds.) *Development planning for school improvement*. (ss.25-36). London: Cassell.
- Feng, D. (2007). School effectiveness and improvement in mainland China. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 287-306). Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (Eds.). (1994). *Development planning for school improvement*. London: Cassell.
- Pan, H. L. (2007). School effectiveness and improvement in Taiwan. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 269-286). Dordrecht: Springer.
- Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Reynolds, D., Kellv, A., & Chapman, C. (2016). Educational effectiveness and improvement research and educational policy: The rise of performance based reforms. In C. Chapman, D. Muiis, D. Reynolds, P. Sammons and C. Teddlie (Eds.), *International handbook of educational effectiveness and improvement. Research, policy and practice* (pp.283-309). Routledge.
- Reynolds, D., & Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. In C. Teddlie and D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 148-173). New York: Falmer Press.
- Sackney, L. (1991). *Effective schools: An international perspective*. International Focus to Educational Administration. London: Falmer Press.

- Stoll, L., Fink, D., & Earl, E. (2003). *It's about learning (and it's about time)*. London: Routledge/Falmer.
- Stoll, L., & Sammons, P. (2007). Growing together: school effectiveness and school improvement in the UK. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 207-222). Dordrecht: Springer.
- Teddlie, C., & Stringfield, S. (2007). A history of school effectiveness and improvement research in the USA focusing on the past quarter century. In T. Townsend (Ed.), *International handbook of school effectiveness and improvement* (pp. 131-166). Dordrecht: Springer.

D. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Doküman Listesi

D.1. Okul Geliştirmenin Birinci Gelişim Dönemi

- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1974). Federal programs supporting educational change: Vol. I, A model of educational change (ERIC Document Reproduction Service No. ED 099957).
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1975). Federal Programs Supporting Educational Change, Vol.IV: The Findings in Review (ERIC Document Reproduction Service No. ED 108330).
- Berman, P., McLaughlin, M. W., Bass, G., Pauly, E. W., & Zellman, G. (1977). Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VII Factors Affecting Implementation and Continuation (ERIC Document Reproduction Service No. ED 140432).
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1978). Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: Implementing and sustaining innovations.
- Berman, P., Greenwood, P.W., McLaughlin, M. W., & Pincus, J. (1975). Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. V: Executive Summary (ERIC Document Reproduction Service No. ED 108331).
- Berman, P., & Pauly, E. W. (1975). Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. II: Factors Affecting Change Agent Projects (ERIC Document Reproduction Service No. ED 108324).
- Fullan, M. G., Miles, M. B., & Taylor, G. (1980). Organization development in schools: The state of the art. *Review of Educational Research*, 50, 121–183.
- Greenwood, P. W., Mann, D., & McLaughlin, M. W. (1975). Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. III: The Process of Change (ERIC Document Reproduction Service No. ED 108325).
- McLaughlin, M. W. (1989). The RAND Change Agent Study Ten Years Later: Macro Perspectives and Micro Realities (ERIC Document Reproduction Service No. ED 342085).
- McLaughlin, M. W. (1990). The Rand Change Agent Study revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11–16.
- Miles, M. B. (1965). Planned change and organizational health figure and ground. In *change processes in the public schools* (pp. 11-34). Eugene: Oregon Universty.

- Miles, M. B. (1967). Some properties of schools as social systems. In G. Watson (Ed.), *Change in schools systems* (pp.1-29). Washington, DC: National Training Laboratories.
- Runkel, P. J., & Schmuck, R. A. (1987). *An Account of Studies of Organizational Development in Schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 296433).
- Sumner, G., & Zellman, G. (1977). Federal Programs Supporting Educational Change, Vol. VI: Implementing and Sustaining Title VII Bilingual Projects (ERIC Document Reproduction Service No. ED 140431).
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19.

D.2. Okul Geliştirmenin İkinci Gelişim Dönemi

- Brookover, W. B., & Lezotte, L. W. (1979). Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement (Occasional Paper No. 17). East Lansing: Michigan State University, East Lansing Institute for Research in Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 181005).
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American educational research journal*, 15(2), 301-318.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-27.
- Fullan, M. (1985). Change processes and strategies at the local level. *The Elementary School Journal*, 85(13), 391-421.
- Fullan, M. G., Bennett, B., & Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership* 47(8), 13-19.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and effective schooling: towards a synthesis. *School Organisation*, 10(2-3), 179-194.
- Joyce, B. R. (1991). The doors to school improvement. *Educational leadership*, 48(8), 59-62.
- Lezotte, L. W., & Bancroft, B. A. (1985). School improvement based on effective schools research: A promising approach for economically disadvantaged and minority students. *The Journal of Negro Education*, 54(3), 301-312.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83(4), 427-452.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The elementary school journal*, 85(3), 353-389.
- Stringfield, S., & Teddlie, C. (1987). A Time to Summarize: Six Years and Three Phases of the Louisiana School Effectiveness Study. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 288248).

D.3. Okul Geliştirmenin Üçüncü Gelişim Dönemi

- Berends, M., Bodilly, S. J., & Kirby, S. N. (2002). *Facing the challenges of whole-school reform: New American Schools after a decade*. Santa Monica, CA: RAND.

- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T., & Brown, S. (2003). Comprehensive school reform and achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 73, 125–230.
- Braithwaite, J. (1994). Creating their own futures: The use and effectiveness of School development plans in Australian schools. In D.H. Hargreaves and D. Hopkins (Eds.), *Development Planning for School Improvement*, (pp.141-149). London: Cassell.
- Comer, J. P., Haynes, N.M., & Joyner, E.T. (1996). The school development program. James, P. Comer, Norris, M. Haynes, Edward, T. Joyner and Michael, Ben-Avie (Eds.), *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education* (ss. 1-26). Teachers College Press.
- Constable, H. (1994). Three arenas of tension: Teachers' experience of participation in school development planning. In. D.H. Hargreaves, and D.Hopkins (Eds.) *Development planning for school improvement*. (ss.91-99). London: Cassell.
- Creemers, B. P. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 343-362.
- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 359-371.
- Creemers, B., Stoll, L., Reezigt, G., & ESI-Team (2007). Effective School Improvement-ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. T. Townsend (Ed.). *International handbook of school effectiveness and improvement*, (pp.825-838). Dordrecht: Springer.
- Desimone, L. (2002). How can comprehensive school reform models be successfully implemented? *Review of Educational Research*, 72, 433–479.
- Earl, L., Torrance, N., Sutherland, S., Fullan, M., & Ali, A. S. (2003). *Manitoba school improvement program: Final evaluation report*. Toronto, ON: Walter and Duncan Gordon Foundation.
- Earl, L., Torrance, N., & Sutherland, S. (2006). Changing secondary schools is hard. In A.Harris and J.H. Chrispeels (Eds.). *Improving schools and educational systems, International perspectives*. (pp.109-128). Routledge
- Harris, A., & Hopkins, D. (2000). Introduction to special feature: Alternative perspectives on school improvement. *School Leadership & Management*, 20(1), 9-14.
- Haynes, N. M., Comer, J. P., & Hamilton-Lee, M. (1988). The School Development Program: A model for school improvement. *The Journal of Negro Education*, 57(1), 11-21.
- Hopkins, D. (1994). *School Improvement and Cultural Change: An Interim Account of the "Improving the Quality of Education for All"(IQEA) Project*.(ERIC Document Number: ED 377 541).
- Hopkins, D., & Ainscow, M. (1993). Making Sense of School Improvement: an interim account of the 'Improving the Quality of Education for All'Project. *Cambridge Journal of Education*, 23(3), 287-304.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

- Kılıç, R. (1998). Milli eğitimi geliştirme projesi kapsamında müfredat laboratuvar okulları uygulaması. *Eğitim ve Bilim*, 22(109), 32-36.
- Leithwood, K., & Menzies, T. (1998). Forms and effects of school-based management: A review. *Educational policy*, 12(3), 325-346.
- Levin, H. M. (1998). Accelerated schools: A decade of evolution. In *International handbook of educational change* (pp. 807-830). Springer, Dordrecht.
- MEB (1999a). Müfredat laboratuvar okulları gelişiminin değerlendirilmesi. Ankara: Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (1999b). Müfredat laboratuvar okulları uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ilişkin yönerge. *Tebliğler Dergisi*: 2506.
- Murphy, J. (1991). *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (ERIC Document Reproduction Service No: ED373391).
- Nunnery, J. A. (1998). Reform ideology and the locus of development problem in educational restructuring: Enduring lessons from studies of educational innovation. *Education and Urban Society*, 30, 277-295.
- Reezigt, G. J., & Creemers, B. P. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 407-424.
- Reynolds, D., Stringfield, S., & Schaffer, E. C. (2006). The high reliability schools project: Some preliminary results and analyses. In A.Harris and J. H. Chrispeels (Eds.), *Improving schools and educational system. International perspectives* (pp.56-76).
- Schaffer, E., Reynolds, D., & Stringfield, S. (2012). Sustaining turnaround at the school and district levels: The high reliability schools project at Sandfields Secondary School. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 17(1-2), 108-127.
- Slavin, R. E., & Madden, N. A. (2006). *Success for all: Research and reform in elementary education*. In A.Harris and J. H. Chrispeels (Eds.), *Improving schools and educational system. International Perspectives*. (pp..41-55). Routledge.
- Stoll, L., Creemers, B. P., & Reezigt, G. (2006). Effective school improvement: Similarities and differences in improvement in eight European countries. In A.Harris and J. H. Chrispeels (Eds.), *Improving Schools and Educational Systems: International perspectives*, (pp. 108-124). Routledge.
- Stoll, L., Reynolds, D., Creemers, B., & Hopkins, D. (1996). Merging school effectiveness and school improvement. In D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll and N. Lagerweij (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*. (pp.113-146). Routledge.
- Stringfield, S., Reynolds, D., & Schaffer, E. (2008). Improving secondary students' academic achievement through a focus on reform reliability: 4- and 9-year findings from the High Reliability Schools project. *School Effectiveness and School Improvement*, 19, 409-428.
- Vinovskis, M. A. (1996). An analysis of the concept and uses of systemic educational reform. *American Educational Research Journal*, 33, 53-85.

D.4. Okul Geliştirmenin Dördüncü Gelişim Dönemi

- Chrispeels, J. H., & Harris, A. (2006). *Future directions for the field*. In A.Harris and J.H. Chrispeels (Eds.). *Improving schools and educational systems, International Perspectives*. (ss.295-307). Routledge.
- Childress, S. (2009). Six lessons for pursuing excellence and equity at scale. *Phi Delta Kappan*, 10(3), 13–18.
- Earl, L., & Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership and Management*, 27(3), 239-258.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of educational change*, 7(3), 113-122.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. (Fourth Edition). Amsterdam Avenue, New York, NY: Teachers Collage Press.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behaviour of principals. *Elementary School Journal*, 86, 217–247.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement leading or misleading. *Educational management administration and leadership*, 32(1), 11-24.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A., & Chrispeels, J. H. (Eds.). (2006). *Improving schools and educational systems, International Perspectives*. Routledge.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181.
- Harris, A., & Jones, M. S. (2017). Professional learning communities: A strategy for school and system improvement?. *Cylchgrawn addysg cymru/wales journal of education*, 19(1), 16-38.
- Higham, R., Hopkins, D., & Matthews, P. (2009). *System leadership in practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. *Effective leadership for school improvement*, 4(3), 55-71.
- Hopkins, D. (2008). *Realising the potential of system leadership*. In *Improving school leadership*, Vol. 2: Case studies on system leadership, (pp.21-35). Paris: OECD.
- Hopkins, D. (2011). *Powerful learning: Taking educational reform to scale* (Paper No. 20). Melbourne: State Government of Victoria, Department of Education and Early Childhood Education.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 27-51.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership and management*, 40(1), 5-22.

- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Minneapolis, MN: University of Minnesota and Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto. New York, NY: Wallace Foundation.
- Levin, B. (2010). How to change 5,000 schools. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 309-322). Dordrecht: Springer.
- MEB. (2007). *Okul temelli mesleki gelişim rehberi*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- Pont, B., & Hopkins, D. (2008). *Approaches to system leadership: lessons learned and policy pointers*. In *Improving school leadership, Vol. 2: Case studies on system leadership*, (pp.253-274). Paris: OECD.
- Pont, B., Nusche, D., & Hopkins, D. (2008). *Improving school leadership. Vol. 2: Case studies on system leadership*. Paris: OECD.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OECD.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Scheerens, J. (Ed.). (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice. A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115-127.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of Professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80-91.

D.5. Okul Geliştirmenin Beşinci Gelişim Dönemi

- Barber, M. (2010). How government, professions and citizens combine to drive successful educational change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.), *Second international handbook of educational change* (pp. 261-278). Dordrecht: Springer.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey and Company.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 25(3), 351-393.

- Datnow, A., Lasky, S. G., Stringfield, S. C., & Teddlie, C. (2005). Systemic integration for educational reform in racially and linguistically diverse contexts: A summary of the evidence. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(4), 441-453.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Fullan, M. (2010). *All systems go. The change imperative for whole system reform*. Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. (2008). The Finnish approach to system leadership. In *Improving school leadership. Vol. 2: Case studies on system Leadership* (pp. 69-109). Paris: OECD.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The Inspiring Future for Educational Change*. Thousand Oaks, CA Corwin.
- Harris, A. (2012). Leading system-wide improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 395-401.
- Hopkins, D. (2010). Every school a great school—realising the potential of system leadership. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.). *Second international handbook of educational change* (pp. 741-764). Springer, Dordrecht.
- Hopkins, D. (2016). School improvement and system reform. In C. Chapman, D. Mujiş, D. Reynolds, P. Sammons and C. Teddlie (Eds.). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*, (pp.124-148). Routledge.
- Hopkins, D., Harris, A. and Jackson, D. (1997) ‘Understanding the school’s capacity for development: growth states and strategies’, *School Leadership and Management*, 17(3), 401-411.
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 245-291.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascal, B. (2002). A framework for research on large-scale reform. *Journal of Educational Change*, 3(1), 7-33.
- MEB. (2019). *2023 Eğitim vizyon belgesi*. Ankara.
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world’s most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey.
- Sahlberg, P. (2010). Educational change in Finland. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.). *Second international handbook of educational change* (pp. 323-348). Springer, Dordrecht.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of educational change*, 12(2), 173-185.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational research*, 61(3), 257-273.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2016). Data teams for school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 27(2), 228-254.
- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 93-112.

E. Beşinci Alt Probleme İlişkin Doküman Listesi:

E.1. Okul Geliştirme ve Okul Liderliği

- Arabacı, İ. B., & Namlı, A. (2016). Okul Geliştirme Konusunda Yöneticilerin Yaşadıkları Sorunlar. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(2).
- Botha, R. J., & Triegaardt, P. K. (2014). Distributed leadership towards' school improvement: Case study in South African schools. *International Journal of Educational Sciences*, 7(2), 309-317.
- Bregy-Wilson, M. (2012). *The role of the principal and school administration manager: A school improvement strategy based on the fidelity of implementation*, Unpublished Doctoral Dissertation, Northern Illinois University.
- Brown, M., Rutherford, D., & Bove, B. (2000). Leadership for school improvement: The role of the head of department in UK secondary schools. *School effectiveness and school improvement*, 11(2), 237-258.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational review*, 61(4), 375-389.
- Chinino, M. J. (2013). *Implementing Nclb: A Case Study In Local Urban School Leadership And School Improvement*, Unpublished Doctoral Dissertation, Illinois State University.
- City, E. A. (2007). *Resourceful Leadership: The Roots of School Improvement*. Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education.
- Cunningham, A. (2018). *Understanding local perceptions of quality education in Kenyan primary schools: 812 journeys of school leadership for school improvement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oxford.
- Dampson, D. G., Havor, F. M., and Larvea, P. (2018). Distributed Leadership an Instrument for School Improvement: The Study of Public Senior High Schools in Ghana. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 79-85.
- Day, C., Parsons, C., Welsh, P., & Harris, A. (2002). Improving leadership: room for improvement?. *Improving Schools*, 5(1), 36-51.
- Gothard, J. M. (2015). *High school principal instructional leadership: The four domains of leadership for school improvement*, Unpublished Doctoral Dissertation, Edgewood College.
- Gurr, D., & Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 3084-3090.
- Hallam, P., & Mathews, J. L. (2008). Principal Leadership: Building Trust to Support School Improvement. *Journal of School Public Relations*, 29(2), 210-236.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?. *Educational management administration and leadership*, 38(6), 654-678.
- Harris, A., & Chapman, C. (2004). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *Democratic Learning: The challenge to school effectiveness*, 6(9), 164-178.

- Hargreaves, A., Halasz, G., & Pont, B. (2007). School leadership for systemic improvement in Finland. *Paris: Organization for Economic Cooperation and Development*, 1-44.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American educational research journal*, 46(3), 659-689.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional-and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.
- Herpin, S. A. (2014). *The relationship between principal leadership styles and successful school turnaround within the California school improvement grant program*, Unpublished Doctoral Dissertation, Brandman University.
- Ho, D. C. W. (2010). Leadership for school improvement: Exploring factors and practices in the process of curriculum change. *Early Education and Development*, 21(2), 263-284.
- Kovačević, J., & Hallinger, P. (2019). Leading school change and improvement. *Journal of Educational Administration*.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.
- Mansour, A. (2011). *Building leadership-capacity for sustained school-improvement*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Leicester.
- McFarlane, D. A. (2010). Perceived impact of district leadership practices on school climate and school improvement. *Journal of Multidisciplinary Research*, 2(2), 53-70.
- Polat, S., Uğurlu, C. T., & Aksu, M. B. (2018). Okul yöneticilerinin kendi mesleki gelişimleri ve okulu geliştirmeye yönelik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205-224.
- Reed, L. C., & Swaminathan, R. (2016). An urban school leader's approach to school improvement: Toward contextually responsive leadership. *Urban Education*, 51(9), 1096-1125.
- Rieckhoff, B. S., & Larsen, C. (2012). The Impact of a Professional Development Network on Leadership Development and School Improvement Goals. *School-University Partnerships*, 5(1), 57-73.
- Satterfield, S. M. (2015). *Leadership and school improvement in an innovation school: A qualitative study of the leadership relationship between teachers and principals*. Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of the College of Education University of Houston.
- Seashore Louis, K., Thomas, E., Gordon, M. F., & Febev, K. S. (2008). State leadership for school improvement: An analysis of three states. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 562-592.
- Selby, E. A. (2005). *The leadership practices of district administrators in a secondary school improvement initiative in a large school district*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto.

- Shakir, F. J., Issa, J. H., & Mustafa, P. O. (2011). Perceptions towards distributed leadership in school improvement. *International Journal of Business and Management*, 6(10), 256.
- Silins, H. C. (1994a). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 5(3), 272-298.
- Silins, H. C. (1994b). Leadership characteristics and school improvement. *Australian Journal of Education*, 38(3), 266-281.
- Stern, B. H. (2013). *The impact of leadership on school improvement*, Unpublished Doctoral dissertation, University of Hull.
- Tran, N. H., Hallinger, P., & Truong, T. (2018). The heart of school improvement: a multi-site case study of leadership for teacher learning in Vietnam. *School leadership and management*, 38(1), 80-101.
- Verbiest, E., Pol, M., Vanlommel, K., Mahieu, P., Lazarova, B., Malmberg, K., & Neimane, S. (2014). Becoming a data-wise school leader: Developing leadership capacity for data-informed school improvement. *Journal of contemporary educational studies*, 65(4), 64-78.

E.2. Okul Geliştirme ve Öğretmen Roller

- Akert, N., & Martin, B. N. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers. *International journal of education*, 4(4), 284.
- Cansov, R., & Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyoneli. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 269-289.
- Casner-Lotto, J. (1988). Expanding the Teacher's Role: Hammond's School Improvement. *Phi Delta Kappan*, 69(5), 349-53.
- Clark, L. G. (2001). *Teachers as agents of discipline: an analysis of the Missouri school improvement program and increasing controls over public school teachers*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Missouri--St. Louis.
- Crandall, D. P. (1983). The Teacher's Role in School Improvement. *Educational Leadership*, 41(3), 6-9.
- Fasold, Y. R. (1992). *Case studies of teachers as leaders and change agents in school improvement and restructuring*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Oregon.
- Freilino, M. K. (1986). *Teacher Development And School Improvement*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348.
- Kaniuka, T. S. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3), 327-346.
- Lilyquist, J. G. (1995). *Factors affecting teacher attitudes toward school improvement*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin-Madison.

- Love, B. T. (1994). *The implementation of project LEAD's site-based school improvement and teachers' perceptions of participatory management*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Oklahoma.
- Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: what is the role of research?. *Oxford Review of Education*, 41(2), 253-269.
- Moswela, B. (2006). Teacher professional development for the new school improvement: Botswana. *International journal of lifelong education*, 25(6), 623-632.
- Muijs, D., & Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and teacher education*, 22(8), 961-972.
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486-504.
- Ofoegbu, F. I. (2004). Teacher motivation: A factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College student journal*, 38(1), 81-90.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional development in education*, 38(2), 169-188.
- Salfi, N. A. (2011). Successful leadership practices of head teachers for school improvement: Some evidence from Pakistan. *Journal of Educational Administration*, 49(4), 414-432.
- Smylie, M. A., Conlev, S., & Marks, H. M. (2002). Exploring new approaches to teacher leadership for school improvement. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 162-188.
- Valli, L. (2000). Connecting teacher development and school improvement: Ironic consequences of a preservice action research course. *Teaching and teacher Education*, 16(7), 715-730.

E.3. Okul Geliştirme ve Hesap Verebilirlik

- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement?. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32-56.
- Cushing, G. A. (1999). *Analysis of impact and value of NEASC high school accreditation procedures on school accountability and school improvement from 1987-1997*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Hampshire.
- Doolittle, G., & Browne, E. G. (2008). A case study in accountability, district monitoring, and school improvement. *Leadership on the Frontlines*, 292-300.
- Elgart, M. A. (2016). Creating state accountability systems that help schools improve. *Phi Delta Kappan*, 98(1), 26-30.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı.
- Hargreaves, D. H. (1990). Accountability and school improvement in the work of LEA inspectors: the rhetoric and beyond. *Journal of Education Policy*, 5(3), 230-239.

- McNelis, R. H. (1999). *The school improvement plan as a model for school-level accountability: An investigation of the Pittsburgh public schools' planning requiremen*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pittsburgh.
- Mintrop, H., & Sunderman, G. L. (2009). Predictable failure of federal sanctions-driven accountability for school improvement—and why we may retain it anyway. *Educational Researcher*, 38(5), 353-364.
- Mintrop, H., & Trujillo, T. (2007a). The practical relevance of accountability systems for school improvement: A descriptive analysis of California schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 29(4), 319-352.
- Mintrop, H., & Trujillo, T. (2007b). School improvement under test-driven accountability: A comparison of high and low performing middle schools in California. *National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing*, Los Angeles, CA.
- O'Day, J. (2002). Complexity, accountability, and school improvement. *Harvard educational review*, 72(3), 293-329.
- Özen, F., (2015). İlköğretim Okulu Yönetici Ve Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Geliştirme Aracı Olarak Hesap Verebilirlik. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 190-223.
- Patterson, P. A. A. (1995). *An investigation of the relationship between historical reform initiatives and Blueprint 2000: A System of School Improvement and Accountability*, Unpublished Doctoral Dissertation, Florida International University.
- Robinson, V., & Timperley, H. (2000). The link between accountability and improvement: The case of reporting to parents. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 66-89.
- Rucker, F. H. (1994). *The readiness of elementary teachers in North Carolina to assume more responsible organizational roles in response to the School Improvement and Accountability Act of 1989*, Unpublished doctoral dissertation, The University of North Carolina.
- Simon, M., & Black, W. R. (2011). Differentiated Accountability Policy and School Improvement Plans: A Look at Professional Development and Inclusive Practices for Exceptional Students. *International Journal of Special Education*, 26(2), 160-184.
- Spero, S. D. (2004). *An examination of teacher perceptions of school effectiveness in relation to the state of Florida's school improvement and accountability system*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi.
- Tripses, J. S. (1998). *An examination of the principal's role in managing the paradox of state-mandated school improvement and accountability*, Unpublished Doctoral Dissertation, Illinois State University.

E.4. Okul Geliştirme ve Okul Kültürü

- Andronico, K. B. (2013). *Building a positive culture for school improvement: Teachers' perceptions of assistant principals' departmental leadership*, Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University.

- Angelides, P., & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 11(2), 145-163.
- Berg, M. F. (2005). *Shaping school culture while implementing a structured school improvement plan*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin-Madison.
- Bieliune, S. (2018). Culture as a Tool for School Improvement: The Case of Children's Socialisation Centres. *Economics and Culture*, 15(1), 70-77.
- Cavanagh, R. (1997). *The culture and improvement of Western Australian senior secondary schools*, Unpublished Doctoral Dissertation, Curtin University.
- Clement, C. K. (2003). Connecting school principals, school culture and school improvement. *Leading and Managing*, 9(2), 112-116.
- Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School effectiveness and school improvement*, 29(1), 91-112.
- Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School effectiveness and school improvement*, 6(1), 23-46.
- Hallinger, P., & Kantamara, P. (2001). Exploring the cultural context of school improvement in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(4), 385-408.
- Jones, R. (1996). The School Culture Inventory: A Tool for Identifying Values, Setting Goals and Bringing about School Improvement. *Education Canada*, 36(4), 6-10.
- Kisumo, C. O. C., Osman, A., & Ongeti, K. (2013). School culture: implications to school improvement and performance in national examinations in Kenya. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(1), 94-99.
- Lee, M., & Louis, K. S. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and Teacher Education*, 81, 84-96.
- Longin, J. A. (1997). *School culture and school improvement: A study of the culture of a school organization*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wyoming.
- Riecken, T. J. (1989). *School improvement and the culture of the school*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of British Columbia.
- Taahayadin, F., & Daud, Y. (2018). School culture and school improvement challenges in Kedah. *Journal of Business and Management*, 20(6), 25-30.
- Troman, G. (1996). Headteachers, collaborative school cultures and school improvement: a changing relationship?. *Educational action research*, 4(1), 119-144.
- Van Der Steen, N. (2011). *School improvement in Tanzania: school culture and the management of change*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of London.

E.5. Okul Geliştirme ve Okula Dayalı Yönetim

- Allen, E. L. B. (1993). *School-based management, shared decision-making, and school improvement in the school renewal Project*, Unpublished Doctoral Dissertation, Baylor University.

- Balkar, B., Öztuzcu-Küçükber, R., & Aksab, S. (2019). Okul bazlı bütceleme (OBB) uygulamasının okul geliştirme işlevi açısından değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 12(2), 727-756.
- Cheng, Y. C. (1996). A school-based management mechanism for school effectiveness and development. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 35-61.
- Covington, R. O. (1992). *A C-BAM analysis of teacher concerns about adopting a site-based program for school improvement*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Carolina.
- Delaney, J. G. (1995). *The relationship between school-based management and school improvement*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Alberta.
- Delaney, J. G. (1997). Principal leadership: A primary factor in school-based management and school improvement. *NASSP Bulletin*, 81(586), 107-111.
- Dellar, G. B. (1998). School climate, school improvement and site-based management. *Learning Environments Research*, 1(3), 353-367.
- Fears, A. A. (2005). *A study of school-based leadership and the school improvement process for elementary schools that have demonstrated high and low student achievement*, Unpublished Doctoral Dissertation, Union Institute and University.
- Goering, S. J. (1993). *A comparative study of participants' perceptions: Site-based management, shared decision-making and the collaborative school improvement process. Two school improvement models*, Unpublished Doctoral Dissertation, Wayne State University.
- Gray, S. C. (1992). *School-based instructional decision making: a first-year study of school improvement in the state of Maryland*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Maryland at College Park.
- Hatchell, M. M. (1989). *The relationship between school site-bound decision-making and successful school improvement*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Colorado at Denver).
- Smith, V. (2005). School-based research: a new approach to school improvement. *Professional Educator*, 4(4), 8-12.
- Timothy, R. J. (1998). *The impact of site-based management on school improvement and educational restructuring: Perceptions of the school principal*, Unpublished Doctoral Dissertation, Utah State University.
- Todd, A. L. (2003). *School improvement through site-based management practices*, Unpublished Doctoral Dissertation, The College of William and Mary.
- Wagstaff, J. G. (1996). *Site-based management and school improvement*, Unpublished Doctoral Dissertation, The Ohio State University.

E.6. Okul Geliştirme ve Kapasite Oluşturma

- Bennett, J. V., Ylimaki, R. M., Dugan, T. M., & Brunderman, L. A. (2014). Developing the potential for sustainable improvement in underperforming schools: Capacity building in the socio-cultural dimension. *Journal of Educational Change*, 15(4), 377-409.

- Childs, J., & Russell, J. L. (2017). Improving low-achieving schools: Building state capacity to support school improvement through race to the top. *Urban Education*, 52(2), 236-266.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(4), 375-395.
- Hoyle, T. B., Samek, B. B., & Valois, R. F. (2008). Building capacity for the continuous improvement of health-promoting schools. *Journal of School Health*, 78(1), 1-8.
- Jones, J. (2016). *The potential for school-to-school networks to foster school improvement efforts*, Unpublished Doctoral Dissertation, Fordham University.
- Klar, H. W., Huggins, K. S., Hammonds, H. L., and Buskev, F. C. (2016). Fostering the capacity for distributed leadership: A post-heroic approach to leading school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 111-137.
- Lee, L. E. (1999). Building capacity for school improvement through evaluation: Experiences of the Manitoba School Improvement Program Inc. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 14, 155.
- Sahlin, S., & Styf, M. (2019). Internationalization as an internal capacity builder for school improvement: a case study. *International Journal of Leadership in Education*, 24(3), 371-392.
- Scribner, J. P., Cockrell, K. S., Cockrell, D. H., & Valentine, J. W. (1999). Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational administration quarterly*, 35(1), 130-160.
- Smith, A. K. (2002). *Social capital in school networks: Building capacity for school improvement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California.
- Stringer, P. M. (2009). Capacity building for school improvement: A case study of a New Zealand primary school. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(3), 153-179.
- Sumintono, B., Said, H., & Mislan, N. (2012). Constraints and Improvement: A case Study of the Indonesia's International Standard School in Improving its Capacity Building. *Journal of Education and Learning*, 6(1), 23-32.
- Yatsko, S., Lake, R., Bowen, M., & Cooley Nelson, E. (2015). Federal school improvement grants (SIGs): How capacity and local conditions matter. *Peabody Journal of Education*, 90(1), 27-52.

E.7. Okul Geliştirme ve Okul Etkililiği

- Ali, A. S. (2004). *Developing and testing a unified school improvement -school effectiveness framework for evaluating complex school improvement initiatives*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Toronto.
- Clark, D. L., Lotto, L. S., & Astuto, T. A. (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis of two lines of inquiry. *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68.
- Creemers, B. P. (2002). From school effectiveness and school improvement to effective school improvement: Background, theoretical analysis, and outline of the empirical study. *Educational research and evaluation*, 8(4), 343-362.

- Creemers, B. P., & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the project. *School effectiveness and school improvement*, 16(4), 359-371.
- Harber, C., & Muthukrishna, N. (2000). School effectiveness and school improvement in context: The case of South Africa. *School effectiveness and school improvement*, 11(4), 421-434.
- Reynolds, D., Sammons, P., Stoll, L., Barber, M., & Hillman, J. (1996). School effectiveness and school improvement in the United Kingdom. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(2), 133-158.
- Riddell, A. R. (1997). Assessing designs for school effectiveness research and school improvement in developing countries. *Comparative education review*, 41(2), 178-204.
- Rueter, J. O. (1990). *School improvement based on effective schools research: The development of the texas campus effectiveness model*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Houston.
- Stoll, L. (1992). *Making schools matter: linking school effectiveness and school improvement in a Canadian school district*, Unpublished Doctoral Dissertation, Institute of Education, University of London.
- Wikelev, F., Stoll, L., & Lodge, C. (2002). Effective school improvement: English case studies. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 363-385.
- Wrigley, T. (2007). *School effectiveness and school improvement: Questioning the paradigms*, Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Edinburgh.

E.8. Okul Geliştirme ve Değişme ve Yenileşme

- Bessant, J., & Caffyn, S. (1997). High-involvement innovation through continuous improvement. *International Journal of Technology Management*, 14(1), 7-28.
- Boer, H., & Gertsen, F. (2003). From continuous improvement to continuous innovation: a (278rofe)(per) spective. *International Journal of Technology Management*, 26(8), 805-827.
- Constantinou, E. (2014). *School change and 278rofession: an insider perspective of how school change can be achieved within a centralised education system*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Manchester.
- Ilomäki, L., & Lakkala, M. (2018). Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model. *Research and practice in technology enhanced learning*, 13(1), 1-32.
- Cohen-Vogel, L., Cannata, M., Rutledge, S. A., & Socol, A. R. (2016). A model of continuous improvement in high schools: A process for research, innovation design, implementation, and scale. *Teachers College Record*, 118(13), 1-26.
- Glen, M., Blackberry, G., & Kearney, J. (2017). Leading school improvement, innovation and 278rofessional learning through action research: A policy and practice review. *Leading and Managing*, 23(1), 1-11.
- King, A. I. (1992). *The Operational Meaning of Organizational Change and School Improvement in a Big City Magnet School: An Ethnographic Case Study*, Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.

- Lowe, G. C. (2003). *Inspection, school improvement, development and change*, Unpublished Doctoral Dissertation, Sheffield Hallam University.
- Parlar, H. (2012). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: kuramsal analitik bir yaklaşım*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

E.9. Okul Geliştirme ve Okul Öz Değerlendirme

- Antoniou, P., Myburgh-Louw, J., & Gronn, P. (2016). School self-evaluation for school improvement: Examining the measuring properties of the LEAD surveys. *Australian Journal of Education*, 60(3), 191-210.
- Davison, A. J. (1998). *School self-review and evaluation: a way to school effectiveness; a case study of three schools to examine the introduction and impact of self-review and evaluation*, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Leicester.
- Kurum, G. (2019). *Okul gelişimini destekleyen bir okul öz-değerlendirme modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McNamara, G., & O'Hara, J. (2005). Internal review and self-evaluation—the chosen route to school improvement in Ireland?. *Studies in Educational Evaluation*, 31(4), 267-282.
- Plowright, D. (2007). Self-evaluation and Ofsted inspection: developing an integrative model of school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(3), 373-393.
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational research*, 61(3), 257-273.
- Sirotnik, K. A., & Oakes, J. (1990). Evaluation as critical inquiry: School improvement as a case in point. *New directions for program evaluation*, 1990(45), 37-59.
- Yang, M., Goldstein, H., Rath, T., & Hill, N. (1999). The use of assessment data for school improvement purposes. *Oxford Review of education*, 25(4), 469-483.

E.10. Okul Geliştirme ve Aile Katılımı ve Desteği

- Cediel, A. J. (2003). *With an army: Mobilizing parents for school improvement*, Unpublished Doctoral Dissertation, Harvard University.
- Maki, S. D. (1995). *School and family partnerships for school improvement in St. Clair County, Michigan*, Unpublished Doctoral Dissertation, Wayne State University.
- Myhan, J. G. (1996). *Parent involvement practices in selected elementary schools participating in the effective schools improvement process*, Unpublished Doctoral Dissertation, Mississippi State University.

- Shaeffer, S. (1992). Collaborating for educational change: The role of parents and the community in school improvement. *International Journal of Educational Development*, 12(4), 277-295.
- Stelmach, B. L. (2007). *The parents' role in school improvement: Secondary school parent and student perspectives*, Unpublished Doctoral Dissertation, ProQuest.
- Topcu, İ. (2013). *Okulu geliştirmede velilerin rolü: Sivas il merkezinde bir durum çalışması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Willis, M. J. (1988). School Improvement Councils and Parent Involvement: A Required Opportunity in South Carolina. *Equity and Choice*, 4(3), 39-43.



EK-2. Etik Kurul Raporu