

İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarında Yönetim Süreci¹

İdris Şahin²

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) uygulamasının, okul geliştirme süreci açısından değerlendirilerek, ilköğretim düzeyinde yönetim sürecinin nasıl işlediğini ortaya koymaktır. Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışma, 8 okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 8 okul müdürü, 8 okul müdür yardımcısı, 46 öğretmen, 13 öğrenci, 11 veli, 6 ilköğretim müfettişi ve 4 formatör öğretmen yer almıştır. Araştırma sonuçları, Okul Gelişimi Yönetim Ekibinin oluşturulmasında hem okul yöneticilerinde hem de öğretmenlerde çok büyük bir isteksizlik olduğunu, okul gelişim yönetim ekiplerinin seçimle istekli kişilerden oluşturulamadığını, düzenli bir biçimde ve tüm üyelerin katılımıyla toplanamadığını; demokratik ve katılımcı karar alma mekanizmasının işlemediğini; alınan kararların uygulanmadığını ve uygulamanın denetlenmediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, gelişim planı yapmak için okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin okula ilişkin bilgilere tam olarak ulaşamadıkları ya da ulaşmada sıkıntı çektikleri anlaşılmaktadır. Okulun geliştirilmesi için hedef belirleme ve okul gelişim planının yapılmasının çoğunlukla bir-iki kişi tarafından gerçekleştirildiği; müdürlerin verdikleri ödüllerin okulda tartışmalara, dedikoduya ve kırgınlıklara neden olduğu ve öğretmenlere göre okul müdürlerinin öğretmenleri ödüllendirirken daha çok kendilerine yakın olan kişileri ödüllendirdikleri saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul yönetimi, okul geliştirme, müfredat laboratuvar okulu

¹ Bu makale, yazarın Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yaptığı "İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının Okul Geliştirme Süreci Açısından İncelenmesi" adlı doktora tezine dayanılarak hazırlanmıştır.

² Araş. Gör. Dr. İdris Şahin, Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. E-posta: idris.sahin@deu.edu.tr

Administrative Processes in the Primary Curriculum Laboratory Schools

Abstract

The main purpose of this research is to discern how the administrative processes operate in the curriculum laboratory schools (CLS) in terms of school improvement. The qualitative type of research was conducted in 8 schools. Eight school managers, 8 executive school managers, 46 teachers, 13 students, 11 parents, 6 primary school inspectors and 4 teacher trainers participated in the research. The research results show that both the school managers and the teachers are highly unwilling to form school improvement management teams, school improvement management teams, that the members of school improvement management teams have not been appointed through elections among the voluntary people, that the teams do not meet regularly with the participation of all the members, that the democratic and participatory decision-making processes do not work, that the decisions have not been implemented, and that the implementations have not been checked. It has been discerned that the members of the school improvement management teams do not have full access to the information about the schools and have difficulties obtaining the information they need. It has also been found out that only one or two people, in general, have developed the school improvement goals and prepared the school improvement plans, that the rewards given by the managers usually cause arguments, gossips and heartbreakings, and that the teachers think the school managers usually reward the teachers who are generally their close friends.

Key Words: *School management, school improvement, curriculum laboratory school*

GİRİŞ

Pek çok ülkede, 1980'lerden itibaren eğitimde yerel yönetimlerin sorumluluklarının artırılması ve karar verme yetkisinin alt birimlere verilmesiyle insan kaynağının daha etkili bir biçimde kullanılacağı varsayımı, yenileşmenin motor gücü olarak görülmektedir. Bu genel eğilim doğrultusunda, eğitimde değişim talebinin sürekli gündeme gelmesinde; eğitimin toplumsal gelişmedeki rolü, eğitimle ilgili araştırmaların, bilgi birikiminin ve teknolojinin hızlı bir şekilde artması etkili olmaktadır (Açıkgöz, 1993).

Eğitimde değişim talebi, eğitim sisteminin hem dışından hem de içinden gelebilir. Nüfusun etnik yapısının değişmesi, eğitime yeterince kaynak ayrılmaması, eğitimdeki başarısızlıklar ve gençlerin çalışma yaşamına iyi hazırlanamaması, disiplinsizlik gibi birçok etken, okullarda değişiklik yapmanın nedeni olabilir (Everard ve Morris, 1990).

Yeni bir şeyle uğraşma, davranış ve inançlarda dönüşüme neden olur. Davranış değişikliği, yeni beceri, etkinlik ve uygulamalarla kendini gösterir. İnançtaki değişiklikler ise yeni anlayış, kavrayış ve bağlılık olarak gözlenir. Bunlar uygulamanın özünde olduğu için, bir uygulamayı incelerken anahtar konu; değişim sürecinin nasıl olduğu, insanların bu yenileştirmelere ilişkin olarak ne düşündükleri ve neler yaptıklarıdır (Fullan, 1992).

Okul Geliştirme

Eğitim öğretimin sonuçlarını ve süreçlerini geliştirmeye yönelik olarak, var olan okulları iyileştirmek ve geliştirmek için; okulu yeniden yapılandırma, okul reformu, okul geliştirme, okul merkezli yönetim gibi birçok kavram kullanılmaktadır (Goldenberg, 2003; Şişman, 2002). Okul geliştirme kavramıyla genellikle standartların yükseltilmesi; niteliğin yükseltilmesi; etkililiğin artırılması; öğrencilerin tinsel, ahlaksal, sosyal ve kültürel gelişimini artırmada daha fazla başarılı olma kastedilmektedir [Office for Standard in Education (OFSTED), 1995].

Okulun sorunlarını bütüncül yaklaşımla çözmeyi hedefleyen bir süreç olarak okul geliştirmenin amacı; okulun daha nitelikli eğitim yapmasını sağlamak ve sonuçta öğrenci başarısını artırmaktır. Bu bağlamda, okul geliştirme çalışması farklı düzeylerde olabilir. Sözgelimi, tek bir okulda, bir okul türünde ya da grubunda, bir okul bölgesinde ya da merkezi olarak sistem düzeyinde yürütülebilir (Hale, 2000).

Okul Geliştirmede Okul Müdürü ve Öğretmenlerin Rolü

Okulun, bireyi, değişen koşullara uygun yetiştirilmesi ve ileride gereksinim duyacağı becerilerle donatabilmesi, hem insan hem de teknoloji boyutunda sürekli yenilenmesini gerektirir. Öğretmen ile okul geliştirmenin birbirleriyle çok yakın ilişkisi nedeniyle, değişimin sürekliliğini sağlamak için, öğretmeni geliştirme, olmazsa olmaz bir koşuldur (Fullan, 1992). Bir başka ifadeyle, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun katkısı sağlanmadan ve gelişmelerden öğretmenler yararlanmadan, geniş ölçekte bir okul geliştirme sürecinden söz edilemez (Fullan, 1999). Bununla birlikte, okuldaki bütün etkinliklerden ve bu etkinlikleri okul çevresiyle bütünleştirmekten sorumlu olan kişi okul müdürüdür (Genck ve Klingenberg, 1991). Okul müdürünün esas rolü olan öğretimsel liderlik, öğrencilerin öğrenmesini artırmada önemli bir adım olmakla birlikte yeterli değildir. Öğrenmeyi derinleştirmek için öğretmenlerin kapasite ve enerjilerini harekete geçirmek, bunun için de öğretmenlerin çalışma koşullarını iyileştirmek ve morallerini yükseltmek gerekir. Bu da müdürlerin taşıyamayacakları kadar ağır bir yüküdür (Fullan, 2002).

Çeşitli araştırma ve yayınlar, okulda eğitimsel yeniliklerin uygulanmasında okul müdürünün rolünün hayati önem taşıdığına işaret etmektedir. Öğretimsel lider olarak okul müdürünün olayları ele alış biçimi, sorunları çözmeye yönündeki girişimleri okulu doğrudan ve derinden etkiler. Nitekim bu araştırma ve yayınlarda, okul müdürünün öğrencilerin ve öğretmenlerin okula yönelik tutumları üzerinde olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır (Açıkgöz, 1993; Leithwood ve Steinbach, 1993; Sergiovanni, 1995).

Milli Eğitimi Geliştirme Projesi: MLO Modeli

Müfredat Laboratuvar Okulu (MLO) uygulaması, Dünya Bankası desteğiyle, Türkiye Eğitim Sistemi'ne (TES) 1994-1995 öğretim yılında girmiştir. MLO'ların rolü, milli eğitim sistemi içerisinde araştırma ve geliştirme çabalarıyla ortaya konacak olan her türlü çalışmanın sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce, pilot uygulamalarla denenecek okullar olmasıdır. Modelde okul yöneticilerine ve öğretmenlere modelin geliştirilmesi için önemli rol, yetki ve sorumluluklar verilmesi öngörülmüştür. MLO Modeli, okullarda paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile işbirliğine dayalı çalışma sisteminin okul kültürüne yerleşmesini gerektirmektedir. Bununla birlikte MLO'larda gelişimsel rehberlik yaklaşımı ile rehberlik ve danışmanlık, öncelikli bir denetim anlayışı olarak kabul edilmiş ve toplam kalite yönetimi anlayışı benimsenmiştir (MEB, 1999 ve MEB, 2002). Ancak kimi yazarlar, TES'in yapısında köklü değişim ve dönüşüm olmadan bu tür uygulamalarla sistemin yapı ve işleyiş sorunlarının çözülemeyeceğini (Duman,1998) ileri sürmektedir.

Okul geliştirme çalışması, iyi bir planlama ve uygulamayı gerektirir. MLO'da gelişim planının amacı, MLO standartlarına ulaşabilmek için fiziksel

kaynakları ve insan kaynaklarını geliştirmektir (MEB, 1995). MLO'larda okul gelişiminin planlanması, Okul Gelişimi Yönetim Ekibi (OGYE) tarafından yürütülmesi öngörülmüştür. Ayrıca, bu uygulamanın, 20.10.1999 tarihinde 4244 sayılı makam onayıyla yürürlüğe giren "MLO Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge" ile bütün okullarda yürütülmesi istenmektedir. Bu uygulama ile okulun, gelişim planı süreci sonunda daha etkin bir eğitim kurumu olacağı; karar verici grubun genişleyeceği; okul müdürü ve personelin okulu amaçlara ulaştıracak stratejileri uygulamak için ekip çalışması yapacakları varsayılmaktadır. Ayrıca uygulamaya ilişkin tüm etkinliklerde temel sorunun sürekli gelişme olduğu ileri sürülmektedir. Bununla birlikte OGYE'nin bu uygulamayla gelişme sürecinin başarılı olmasını sağlayacağı; her okulun kendi özelliklerine göre okul gelişim planlarını hazırlayacakları ve bu planların her yıl bir ekip tarafından gözden geçirilip değerlendirileceği varsayılmaktadır. Bütün bu varsayımlar, MLO gelişim planı sürecinin temelinde yer alan varsayımlardır (MEB, 1997).

MLO uygulaması, eğitim sistemini geliştirmek amacıyla ilköğretim ve ortaöğretim okullarında yürütülmektedir. Bu uygulamanın amacına ne oranda ulaştığı ve uygulama sırasında ne tür sorunlar yaşandığının saptanması önem taşımaktadır. Bu çalışmayla, ilköğretim okullarında MLO uygulamasının nasıl yürütüldüğünün, uygulayıcıların görüşleriyle ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Problem

MLO Modelinin ilköğretim düzeyinde uygulanmasıyla okullarda oluşan yönetim süreci'nin işleyişi; okul yöneticileri, öğretmenler, ilköğretim müfettişleri, formatör öğretmenler, veliler ve öğrenciler tarafından nasıl görülmektedir?

Amaç

İlköğretim MLO'larda, MLO uygulama sürecinin nasıl işlediğini ele alan bu çalışmada; MLO uygulamasının, okul geliştirme süreci açısından değerlendirilerek, bu okullarda yönetim sürecinin nasıl işlediğinin ortaya konulması ve öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Bu amaca yönelik olarak araştırmada, "Okul Geliştirme Yönetim Ekibi" nin (OGYE) kuruluşu; çalışması; toplantı yapması; OGYE'de görev alanların, okula ilişkin istedikleri bilgilere erişme durumları; okulun hedeflerinin kim tarafından, nasıl saptandığı; hedeflere ulaşmak için nasıl planlama yapıldığı; OGYE'de kararların nasıl alındığı; alınan kararların duyurusunun nasıl yapıldığı; alınan kararların uygulanma durumu ve uygulamanın denetlenmesi; başarılı öğretmenleri belirlemede hangi ölçütlerin kullanıldığı; öğretmenlere

hangi sıklıkta, ne tür ödüller verildiği; verilen ödüllerin personele nasıl açıklandığı; ödüllerin okulda nasıl bir hava yarattığı; öğretmenler arasındaki gruplaşmaları okul yönetiminin nasıl değerlendirdiği; sendikaların veya sendika üyesi olan öğretmenlerin, okulun işleyişine etkilerinin olup olmadığına ilişkin sorulara yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeye çalıştığı için betimseldir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden “görüşme”, “gözlem” ve “doküman inceleme”si yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Örneklem seçiminde, okulların buldukları çevrenin sosyoekonomik düzeyleri ve buldukları yer dikkate alınarak, amaçlı örneklem seçilmiştir. Amaçlı örnekleme nitel araştırma geleneği içerisinde gelişmiş olan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 69). Amaçlı örneklemede, araştırmacı, kimlerin örnekleme seçileceği konusunda kendi tercihini ortaya koyar ve araştırmanın amacına en uygun olanları örneklem olarak tercih eder. Bu yaklaşımın avantajı, deneklerin seçimi ile araştırmacının önceki bilgi ve becerilerini kullanmasıdır (Balcı, 1995: 105). Araştırmada probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla, maksimum çeşitlilik örnekleme tercih edilmiştir. Maksimum çeşitliliğe dayalı örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak değil, aksine çeşitlilik arz eden durumlar arasında ortak ya da paylaşılan durumlar olup olmadığını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 70). Bu bağlamda araştırmada yer alan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler OGYE’de görevli kişilerden seçilmiştir. İlköğretim müfettişleri MLO teftiş grubu müfettişleridir. Formatör öğretmenler de sadece MLO’larda görev yapmaktadır. Bu sınırlamalar içinde 8 MLO’da, 8 okul müdürü, 8 müdür yardımcısı, 46 öğretmen, 13 öğrenci, 11 veli ile 6 ilköğretim müfettişi ve 4 formatör öğretmen (ildekilerin tümü) ile görüşme yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Araştırma 2004-2005 öğretim yılında İzmir kent merkezinde bulunan ilköğretim MLO yöneticileri, öğretmenleri, öğrencileri ve velileri ile İzmir’de görevli ilköğretim müfettişleri ve MLO uygulamasında görevli formatör öğretmenler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veriler nitel araştırma yöntemlerinden “görüşme”, yapılandırılmamış “gözlem” ve “doküman inceleme”si yoluyla toplanmıştır.

Araştırmada, nitel veri elde etmek amacıyla, araştırmacı tarafından görüşme yapılacak her bir gruba yönelik farklı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuştur. Görüşme formlarını oluşturabilmek için alanyazın incelenmiş, bir MLO'da görevli yöneticiler, öğretmenler, okul aile birliği başkanı ile öğrenci ve ilköğretim müfettişlerinin görüşü alınmıştır. Görüşme formlarının kapsam ve görünüş geçerliliği için de akademisyenlerin görüş ve önerileri alınmış, bu görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formlarında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla oluşturulan görüşme formunda, okulda yönetim sürecinin işleyişiyle ilgili olarak 17 soru yer almaktadır. Bu sorular, özü değiştirilmeden okul yöneticileri ve öğretmenlere uyarlanarak sorulmuştur. İlköğretim müfettişi görüşme formunda, okul gelişim planları, bu planların hazırlanması ve uygulanması ile okulların nasıl yönetildiğine ilişkin olarak beş soru yer almaktadır. Formatör öğretmen görüşme formunda, OGYE'lerin nasıl oluşturulduğu, nasıl çalıştığı ve okulların, MLO modeli yönetim anlayışına uygun olarak yönetilmesine ilişkin olarak beş soru yer almaktadır. Veli görüşme formunda, velilerin okulun işleyişini nasıl gördükleri, okul geliştirme ekibinde kimlerin olduğu, OGYE'ye nasıl girdikleri, ne zamandan beri OGYE'de görevli oldukları; OGYE toplantıları ve bu toplantılara katılma durumları ile OGYE çalışmaları hakkında ne düşündüklerine ilişkin sekiz soru yer almaktadır. Öğrenci görüşme formunda, öğrencilerin nasıl temsilci oldukları; OGYE'de kimlerin olduğu; ekibin yaptığı toplantılara katılma durumları ve katıldıkları toplantıda konuşup konuşmadıkları ve söylediklerine orada bulunanların tepkilerine ilişkin olarak beş soru yer almaktadır.

Görüşme durumu, görüşmeci ile görüşülen kişi arasında paylaşılan bir gizlilik taşıdığı (Sorrell ve Redmond, 1995) için, görüşme formunun başlangıç kısmında açıklama yapılmış; görüşmeye başlamadan önce de yanıtlayıcıya "konuşulanların üçüncü bir kişiyle paylaşılmayacağı ve kesinlikle araştırma amacı dışında kullanılmayacağı" söylenmiştir.

Veri toplamak için gerekli izinler alınmış ve veriler, araştırmacının kendisi tarafından toplanmıştır. Veri toplamaya başlamadan önce, yapılacak görüşmelere yol gösterici olması ve görüşmecinin deneyim kazanması amacıyla (Sorrell ve Redmond, 1995) deneme görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sırasında dillendirilen bilgilerde kayıp olmaması için görüşmeler, görüşülen kişilerin görüşme öncesinden izni alınmak koşuluyla kayıt cihazına kaydedilmiş, daha sonra çözümlenerek yazılı hale getirilmiştir.

Doküman incelemesi için okulların okul gelişim planları (dokümanları) alınmış ve birbirleriyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Okul gelişim planlarında

okulların fiziksel ve insan kaynaklarını geliştirmeye yönelik neler içerdiğine bakılmıştır. Ayrıca bu planların OGYE üyelerince imzalanıp imzalanmadığına dikkat edilmiştir. Okulların belli bölümlerine asılmış olan okulun “vizyon ve misyon” ifadeleriyle genellikle öğretmen odalarında bulunan OGYE panoları incelenmiştir. Görüşmeci üç okulda OGYE toplantısına katılarak bu toplantılarda olup bitenleri gözlemlemiştir. Ayrıca okullarda ders aralarında öğretmenler odasında öğretmenlerle söyleşi fırsatları yakalamıştır.

Veri Çözümleme

Araştırmaya katılan her bir grubun okulun işleyişindeki yetkisi, konumu, yerine getirdikleri işlev ve okulda buldukları zaman birbirinden farklıdır. Bu nedenle araştırma kapsamında yer alan okul yöneticileri ve öğretmen grubuna aynı soru seti, diğer grupların her birine ise farklı sorular sorulmuştur. Bu nedenle araştırma bulgularında ve yorumlarda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri tüm kategorilerde; ilköğretim müfettişi, formatör öğretmen, veli ve öğrenci görüşleri ise ilgili oldukları başlıklar altında verilmektedir.

Veri çözümlemede “içerik analizi” tekniği kullanılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre belirli kategorilere ayrılarak kodlanmış, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak için, oluşturulan kategorilerin kendi içinde bütünsellik taşımasına, ayırt edici, nesnel ve araştırma amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Belirli temalar altında mantıklı ve anlaşılır bir biçimde düzenlenen veriler yorumlanarak birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır. Görüşülen kişilerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak için de sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Bilgin, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2000). Bazı doğrudan alıntılarda ifade bozuklukları görülmektedir. Bu ifade bozukluklarını gidermek için araştırmacı, büyük ayraç [] içinde anlatım bozukluklarını gidererek sunmaktadır.

Görüşme tekniği ile toplanan verilerin nitel oluşu çözümleme sürecinde belirli koşulları da gerekli kılmaktadır. Bunlardan biri, yüzlerce sayfa ham verinin belirli kategorilere göre kodlanmasıdır. Kodlama yapılırken kodlayıcıların ve kodlama kategorilerinin güvenilirliği önem taşımaktadır. Bilgin'e (2000: 13) göre, “Kodlayıcının güvenilirliği, farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamalarını veya aynı kodlayıcının aynı metni farklı zamanlarda aynı şekilde kodlamasını gerektirmektedir.” Bu bağlamda verilerin önceden hazırlanmış kategorilere göre kodlanmasında analizi yapan araştırmacının güvenilirliği için uyuşum yüzdesine bakılmıştır. Güvenirlik, başka bir deyişle uyuşum yüzdesinin hesaplanması için okul müdürleriyle görüşmeden elde edilen veriler üzerinde güvenirlilik analizi bir hafta arayla iki

defa araştırmacı tarafından yapılarak aşağıdaki formülle (Miles ve Huberman, 1994: 64) hesaplanmıştır.

Güvenirlilik/Uyuşum yüzdesi = (tüm uyuşulan kategorilerin sayısı) / (tüm uyuşulan ve uyuşulmayan kategorilerin sayısı) = Güvenirlilik katsayısı. Buna göre, Güvenirlilik/Uyuşum yüzdesi = 448 / 497 = .90 hesaplanmıştır. Bu değer araştırmacı güvenirliliği için yeterli olduğu düşünülmektedir.

Bulgular ve Yorumlar

Okullardaki yönetim sürecinin işleyişini açıklamak amacıyla; OGYE'nin kuruluşu, çalışması, toplantı yapması, bilgiye ulaşması, okulun hedeflerinin saptanması, okul gelişim planının yapılması; OGYE'de kararların alınması, alınan kararın duyurulup uygulanması ve uygulamanın denetlenmesi; başarının belirlenmesi ve ödüllendirilmesi; verilen ödüllerin açıklanması, okulda yarattığı hava ve okuldaki gruplaşmalara okul yöneticilerinin yaklaşımı ile öğretmen sendikalarının okulun işleyişine etkisi kullanılmıştır.

OGYE'nin Kuruluşu

OGYE, okul toplumunu oluşturan birimlerin bütünü temsil edecek şekilde, bütün özellikleriyle gerçek bir seçim özelliği taşıyan, demokratik seçimle, bir önceki yılın Mart ayında okul yönetimi tarafından oluşturulur (MEB, 2002). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, OGYE'ler genellikle Mart ayında; bazı müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre ise Şubat veya Haziran'da oluşturulmaktadır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve formatör öğretmenlere göre, OGYE'lerin oluşturulmasında sıkıntılar yaşanmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu görev almak istemediği için OGYE'ler daha çok okul yöneticilerinin görevlendirmesiyle oluşturulmaktadır. Bu durumu bir okul müdürü, "Yüksek bir isteksizlik var, bu açık." şeklinde ifade ederken; bir müdür yardımcısının şu ifadesi genel bakışı özetlemektedir:

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

OGYE'de görevli öğretmenlerin gönüllü olmadıklarını bir öğretmen, "Öğretmenler kurulunda herkes birbirinin adını yazdı, en çok oy alanlar seçilmiş oldu ...istekli değil." derken; bir başkası, "Öğretmenler kurulunda müdür 'V. Beyi öneriyoruz ne diyorsunuz?' [deniyor] öğretmenler de 'Destekliyoruz' diyor, öyle oluyor." şeklinde ifade etmektedir.

Okul yöneticileri ve öğretmenler, OGYE’de kimlerin görevli olduğunu tam olarak bilmemektedir. Müdür yardımcıları ve öğretmenlere göre, OGYE’ler işlevsel olmaktan uzak, kağıt üzerinde ekiplerdir. Örneğin bir öğretmen, “Birkaç kişi var, şimdi kim olduklarını “hatırlamıyorum.” ifadesini kullanmaktadır.

Formatör öğretmenlere göre de OGYE’lerin oluşturulmasında demokratik bir seçim süreci yaşanmamakta; öğretmenler görev almak istemedikleri için de, OGYE’ler daha çok yöneticilerin görevlendirmesiyle oluşturulmaktadır. Örneğin bir formatör öğretmen, “OGYE... pek çok okulda... yöneticilerin görevlendirmesi şeklinde oluyor. Her şey yapılıyor ama... kağıt üzerinde.” ifadesini kullanırken; bir başkası şu ifadeyi kullanmaktadır:

Seçim anketi diye bir anket hazırladım... Üç yıldan beri de pek çok okulda bunu uyguluyorum. Bunu doldururken öğretmen bilgilenmiş oluyor... [ankette] ‘OGYE’de görev almak ister misiniz?’ dersek [sorusuna] ‘hayır’ diyor. ‘Hayır’ dedikten sonra, ‘OGYE’de kimin olmasını istersiniz?’ diyoruz. Kendine göre uygun olan birisini ya da üstüne daha çok gidilebilecek birisini söylüyor. Bu benim için bir çözüm gibi geldi... Bunu öğrenci ile veli açısından da uygulamaya çalışıyorum. Gerçek anlamda bir seçim olmuyor...

OGYE’de görevli veliler ise, okul aile birliği başkan ve yöneticileri arasından belirlenmekte; “seçilen kişilerin” çoğu zaman bundan haberleri dahi olmamaktadır. Onlara “Sizi OGYE’ye aldık.” ya da “Siz okul aile birliği başkanısınız, sizin OGYE’de olmanız gerekiyor.” denilmektedir.

Öğrenci temsilcisi olan öğrenciler, genellikle kendileri temsilci olmak istediklerini söylerken; bazıları öğretmenlerinin seçtiğini ya da kendisinin haberi olmadan seçildiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin ya da yöneticilerin genellikle uysal, biraz da çalışkan gördükleri öğrencileri temsilci seçtikleri anlaşılmaktadır. Örneğin bir öğrenci, “Kendi isteğimle olmadı... okul gazetesinde benim adım çıktı... ben okul gazetesinden... öğrendim.” derken; bir başkası, “Ben sınıfta yokken seçilmişim.” ifadesini kullanmaktadır.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, formatör öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin ifadelerinden OGYE’nin gönüllü kişilerden oluşturulmadığı, görev alanların isteksiz oldukları görülmektedir. Bu bağlamda gönülsüz kişilerden oluşan bir ekibin ortak çalışma yapması ve başarılı olmasının beklenemeyeceği düşünülebilir.

OGYE’nin Çalışması

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre OGYE, genellikle okulun vizyon ve misyonunu belirlemekte; zayıf ve güçlü yönlerini tespit etmek için

öğretmenlere, öğrencilere ve velilere anket uygulamakta; iyileştirme ekiplerini oluşturmakta; çalışma planını/takvimini hazırlamaktadır. Ancak okul yöneticileri, OGYE'nin ne tür çalışma yaptığını tam olarak açıklayamamaktadır. Örneğin bir okul müdürü, "Okulda tam, düzenli bir çalışma yapılmadı." derken; bir müdür yardımcısı, "Küçük de olsa yapılan birşeyler var. Örneğin, derslik sistemine geçmek için çalışmalar yapıldı." ifadesini kullanmaktadır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, bu işler şeklen yapılmakta ve kağıt üzerinde işler olmaktan öteye geçmemektedir. Yapılanları da, çoğunlukla müdür yardımcısı ile bir-iki öğretmen yazıp hazırlamaktadır. Bu durum, Öztürk'ün (1999), MLO'ların % 57,6'sında OGYE tarafından ihtiyaç analizi yapıldığı; buna karşın, okul gelişim planlarının OGYE üyelerinin ortak çabalarıyla yapılmadığı bulgusuyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerden biri OGYE'nin çalışması ile ilgili olarak, "Geçen yıl..., okulun merkezi bir yerde olması güçlü yönü, trafikten kaynaklanan gürültü ise zayıf yönü olarak tespit edildi. Bu tespitler bize hazır geldi; kim, nasıl çıkarttı bilmiyorum... sanırım anket yapmışlar, ben hatırlamıyorum." ifadesini kullanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ifadelerinden, OGYE'nin oluşturulması gibi, çalışmasının da isteksiz yürütüldüğü anlaşılmaktadır. Bu bağlamda gönüllü olmadan, istemeyerek yapılan bir çalışmanın düzenli ve verimli olma olasılığının düşük olacağı, bununla birlikte o işi yürütenler açısından da sıkıntılı bir durum yaratacağı düşünülebilir.

OGYE'nin Toplantı Yapması

Okullar günlük ders yapma zamanını kendileri belirleyemediği ve toplantı yapmak için ders dışı zaman yaratamadıkları için, toplantılar gerçekte yapılmayıp kağıt üzerinde yapılmış görünmektedir. Ayrıca, okul yöneticileri ve öğretmenlerin MLO çalışmalarını yürütme konusunda çok isteksiz oldukları, yapılan çalışmaların içeriğinin olmadığı gözlenmiştir. Şeklen de olsa OGYE'leri toplantıya genellikle müdür yardımcılarının çağıracağı; okullarda OGYE'lerin çalışması için özel bir toplantı salonunun bulunmadığı; toplantıların çoğunlukla yöneticilerin odasında, öğretmen çalışma odasında, laboratuvar da ya da neresi boş olursa orada yapıldığı anlaşılmaktadır.

Okullarda, OGYE'lerin düzenli bir şekilde toplanıp çalışmasında ciddi sıkıntılar olduğu gözlenmektedir. Okul müdürleri, ikili öğretim yapmalarından ötürü, toplantı yapmak için sabahçı öğretmenlerin son, öğlenci öğretmenlerin ilk ders zamanlarını almak zorunda kaldıklarını bunun da dersleri aksattığını bu yüzden düzenli ve sistemli toplantı yapamadıklarını; öğretmenlerin de çalışmalara gönülsüz katıldıklarını ifade etmektedirler. Örneğin bir okul müdürü, "OGYE, net amacına yönelik çalıştı desem yalan olur... çalışmalar

birçok sebeple aksıyor. [Örneğin] İkili öğretimin [olması ve] gönüllülük esası [na uygun çalışma]olmayınca verimli olmuyor." ifadesini kullanmaktadır.

Öğretmenlerin dörtte birinden fazlasına göre OGYE toplantı yapmamaktadır. Toplantı yapıldığını söyleyen öğretmenlere göre de genellikle toplantılar sağlıklı, düzenli ve verimli olmamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre toplantılar yasak savıcı bir mantıkla, toplantı yapılmış görünmek için ve kağıt üzerinde olmakta; genellikle de veli ve öğrenciler çağrılmamaktadır. Toplantı yapılmasına ilişkin olarak bir öğretmen, "Fazla bilgim yok. Toplantı kağıt üstünde var görünüyor." derken bir başka öğretmen:

Toplantı zaman kaybı olarak görülüyor... İdareye gidip toplanmamız gerektiğini söylüyorum. İdare de yazı çıkarıyor, imza karşılığı duyurularak toplanılıyor, bazıları mazeret bildiriyor... yarım saat içinde herkes ayrılıyor... zaman zaman sınıfta [toplantı] yapıyoruz. Veliler [toplantılara] hiç katılmadı.ifadesini kullanmaktadır. Bu durumu bir velinin, "Toplantıya hiç çağrılmadım... hiç OGYE'ye girmedim." ifadesi desteklemektedir.

OGYE'de görevli öğrencilerin yarısı okullarında OGYE diye birşeyin olduğunu duyduklarını ya da var olduğunu; diğer yarısı da böyle birşeyin varlığını duymadığını ya da olmadığını ifade etmektedir. Okullarında OGYE'nin olduğunu söyleyen öğrenciler ise, bu ekipte kimlerin olduğunu bilmemektedirler. Öğrencilerin büyük çoğunluğu, "Şimdiye kadar hiç toplantıya katılmadım. Çağırın olmadı." derken; sadece dört öğrenci toplantılara katıldıklarını ifade etmiştir. Toplantıya katılan öğrencilerden biri, "Üç, dört kez toplantıya katıldım." derken; bir başkası, "Bir kez katıldım, başka çağırmadılar." ifadesini kullanmaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin ifadelerinden, OGYE toplantılarının gerçek anlamda yapılmadığı; yapılanların da amaca uygun olmadığı; işlemlerin şeklen yerine getirildiği anlaşılmaktadır.

Okul Gelişim Planı Yapmak İçin, OGYE'nin Okula İlişkin İsteddiği Bilgiye Erişme Durumu

Okul müdürünün, okulda sistemli ve kalıcı değişimler sağlayabilmesi, okulla ilgili bilgi ve planların herkese açık olmasını gerektirir. Okul müdürleri, okul gelişim planı yapmak için OGYE'nin genellikle istediği bilgiye rahatça ulaşabildiğini, kendilerinin bu konuda açık ve şeffaf olduklarını ifade etmektedir. Bir okul müdürü, "Zaten yazılı belgelerimiz var... orada her şey var, ulaşırlar." derken; başka bir müdür ise bu durumu, "Okul gelişim planını zaten kendileri yapmıyor... strateji gruplarının eline biz zayıf, güçlü yönlerimizi, fırsatlarımızı, problemlerimizi veriyoruz." şeklinde ifade etmektedir.

Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin yaklaşık yarısı; okul gelişim planı yapmak için OGYE'nin okulla ilgili bilgiye ulaştığını veya ulaşma şansının olduğunu öğretmenlerin diğer yarısı ise, bilgiye ulaşamadıklarını, yöneticilerin bilgiyi paylaşmadığını, kendilerinin de böyle bir taleplerinin olmadığını ifade etmektedir. Örneğin bir öğretmen, "Okul o bilgileri istenildiği zaman verebilir, ama o bilgileri isteyecek kapasiteye gelinmiş değil." derken; başka bir öğretmen bu durumu, "Bazılarına ulaşıyor, ama her istediğimize mümkün değil." şeklinde ifade etmektedir.

Veliler, okullarının işleyişini genel olarak iyi görmekte; genellikle de okullarının temiz olduğunu, ilişkilerin iyi olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticilerinin genellikle, kendilerine okulla ilgili bilgi verdiklerini; bununla birlikte, okulun çok da içinde olmadıklarını, dışarıdan gözlemledikleri kadarıyla okullarının iyi olduğunu, yönetici ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin nasıl olduğunu tam olarak bilmediklerini ifade etmektedirler. Velilerin bu konudaki bilgilerinin çok kısır olduğu görülmektedir. Örneğin, "Şu anda bir problem yaşanmıyor." diyen velinin okulunda yöneticiler arasında çok ciddi çatışmalar yaşandığı; şikayetler, soruşturmalar ve davalar olduğu, o okulun hem yöneticileri hem de öğretmenlerince ifade edilmektedir.

Okul yöneticilerinin okula ilişkin sahip oldukları bilgiyi paylaşmaması, okulda demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışının oluşmasının önünde ciddi bir engel olarak görülebilir. Aynı zamanda okul çalışanları ve okul çevresinde yönetimin eylem ve işlemlerine güvensizlik yaratabilir. Yine herhangi bir kurumun yapısı, durumu ve kaynakları ile ilgili bilgiye sahip olmadan o kuruma ilişkin planlama yapmak mümkün değildir. Planlama yapanların yeterli bilgiye sahip olmadan planlar yapması, planlama ilkelerine aykırıdır. Bu durumda yapılan planların geçerliliği ve uygulanabilirliği kuşkuludur. Ayrıca okul yönetiminin bilgiyi paylaşmaması, iletişim kanallarının sağlıklı işlemlerini engelleyebilir ve çatışmalara neden olabilir. Bu durumda da okulu geliştirmek için okul çalışanlarının ve okul çevresinin desteğini almak güçleşebilir.

Okulun Hedeflerinin Saptanması

Okul müdürünün okulda uzun soluklu ve kalıcı değişimler sağlayabilmesi için, uzun dönemli bir değişim stratejisi olmalıdır (Açıkgöz, 1999). Ancak, okulların hedefler belirleyip, bu hedeflere yönelik bir çalışma içerisine girdikleri pek görülmemektedir. Örneğin, bir okul müdürü, "Milli Eğitimin temel amaçları doğrultusunda eğitim-öğretim yapılıyor." ifadesini kullanmaktadır. Üç müdür yardımcısına göre ise, okulun hedefleri OGYE tarafından saptanmaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğuna göre, okul gelişimi için hedeflerin belirlenmesi genellikle OGYE’de konuşulmakta ancak hedeflerin belirlenip yazılması çoğunlukla projeden sorumlu müdür yardımcısı ve OGYE’de görevli bir iki öğretmen tarafından yapılmaktadır. Her dört öğretmenden birine göre ise okulun hedefleri saptanmamaktadır. Örneğin bir öğretmen, “B. Bey’le [müdür yardımcısı] ikimiz karşılıklı oturup ‘şu olsun, bu olsun’ yazdık.” derken; bir başkası, “Okulun bir hedefi yok., çünkü hedeflerde bir uyuma noktası yok. Herkesin farklı bir beklentisi var... hedef belirlemeye, işbirliğine ve uygulamaya yönelik ortak bir şey yok.” ifadesini kullanmaktadır.

Okulda başarıyı artırmak için, okul politikasının oluşturulmasında, okulda gerçekleştirilecek etkinliklerin saptanmasında ve hedeflerin belirlenmesinde ortak bir anlayışın oluşturulması son derece önemlidir. Ancak okullarda karara katılma süreçlerinin tam olarak işletilemediği görülmektedir. Bu durum başarıya ulaşmayı zorlaştırabileceği gibi çalışanların iş doyumsuzluğuna da neden olabilir.

Okul Gelişim Planı Yapma

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre okullarının gelişim planı yapılmıştır. Ancak, yapılan görüşme ve gözlemlere, incelenen planlara göre, planlama sürecinin amaca uygun işlediği ve planların işlevsel olduğu pek söylenemez. Planlar okul gelişim planından daha çok, bir etkinlik çizelgesi görünümündedir. Bu durum, Arabacı’nın (2002), araştırmasına katılanların yarısından fazlasının ve MLO’da stratejik planın, planlama konusunda eğitim almış uzman kişiler tarafından hazırlandığına, planın hazırlanması aşamasında üniversitedeki uzmanlardan yararlandığına inanmadıkları bulgusuyla paraleldir.

Planların yapılış şekline ilişkin olarak bir okul müdürü, “Strateji grupları, kendi alanlarında çalışabileceklerinin stratejik planlarını yapıyor.” derken; bir müdür yardımcısı bu durumu, “Planlamayı lider öğretmenimiz yapıyor. Lider öğretmenimiz ve OGYE grubu toplanarak yapıyorlar.” şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmenlerin bir kısmı okullarında plan yapılmadığını ya da yapıp yapılmadığını bilmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, Öztürk’ün (1999) “öğretmenlerin % 54,7’sinin okullarında stratejik planın hazırlanıp hazırlanmadığını bilmediği” bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Planlamanın nasıl yapıldığına ilişkin olarak bir öğretmen, “Çalışma gruplarından gelen çalışma planı alınıyor ve bunlar birleştirilerek okul gelişim planı oluşturuluyor. ...‘verimli bir şekilde oldu mu?’ dersiniz bence olmadı. Plan yazıldı, imzalandı, ama çalışmalara gelince pek birşey olmadı.” derken; bu durumu başka bir

öğretmen, “B. Bey’le [müdür yardımcısı] yazdıklarımız [okulun hedeflerini ikisi saptamıştı] aynı zamanda plana dönüştürüldü.” şeklinde ifade etmektedir.

İlköğretim müfettişleri bu okulları denetlerken okul gelişim planlarını incelediklerini ve bu planların gerçek bir planlamadan uzak, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından istenen raporları hazırlamak için ve denetime yönelik hazırlanmış, kağıt üzerinde planlar olduğunu ifade etmektedirler. Örneğin bir müfettiş, “Bakıyoruz... ‘OGYE dosyasını getir.’ dediğimizde... dosyaları önümüze yığıyorlar. Her şey planlanmış, ekipler oluşturulmuş, ancak bunlar hep kağıt üstünde, yani bir yerde denetime yönelik hazırlanmış dosyalar.” derken; bir başkası, “Okul gelişim planları uygulanmıyor, inanmıyorum... bir kişi bu işi yazıyor, çiziyor; diğerleri imzalıyor. Genel yaklaşımın bu olduğunu gözlemledik.” ifadesini kullanmaktadır.

Okul yöneticileri, öğretmenler ve ilköğretim müfettişlerinin ifadelerinden planlama sürecinin uygun biçimde işlemediği, yapılan okul gelişim planlarının ise gerçek bir plan özelliği göstermediği söylenebilir.

OGYE’de Kararların Alınması

Karar verme, boş zamanlarda yapılabilecek bir iş olamaz (Geraci, 1996). Eğer etkili bir iş ortaya koymak isteniyorsa, “bir okul günü” öğretme yükümlülüğü temelinde yeniden düzenlenmelidir. Çünkü demokratik işleyişe sahip olan bir örgütte, alınan kararlardan etkilenen kişilerin bu kararlarda söz sahibi olmaları ve karar alma sürecine katılmaları gerekir (Açıkgöz, 1984). Ancak, okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, OGYE’de ortak ve demokratik karar alma mekanizması işlememektedir. Örneğin üç okul müdürü, OGYE’de kararların “OGYE tarafından” alındığını; iki müdür son kararı kendilerinin verdiğini biri ise kararların kağıt üzerinde olduğunu ifade etmektedir. Müdür yardımcılarında üç kişi kararların OGYE tarafından alındığını söylerken; iki kişiye göre karar alınmamakta, neler yapılacağı konuşulmaktadır. Bir müdür yardımcısının aşağıdaki ifadesi durumu özetler niteliktedir:

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

Öğretmenlerin yaklaşık dörtte birine göre, OGYE toplantısı yapılmamaktadır. Toplantı yapıldığını söyleyen öğretmenlerin çoğunluğuna

göre de, bu toplantılarda karar alınmamaktadır. Örneğin bir öğretmen, “Gerçeği konuşursak, bir iki kere toplanılıyor, başka da birşey olmuyor... Alınan doğru dürüst karar yok...” derken; başka bir öğretmen bu durumu, “Karar alınmıyor. Yalnız, yapmış olduğumuz faaliyetler sene sonunda bir rapor haline getiriliyor. Geçen sene sunduğumuz raporda... bazı eksiklikler varmış, bu sene onu düzeltiyoruz.” şeklinde ifade etmektedir.

MLO’ların yönetilmesinde Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışı benimsenmiştir. İlköğretim müfettişleri, MLO modeli yönetim anlayışı denince, yönetimin; yetki ve sorumluluklarını paylaşarak, okulu tüm personelle birlikte yönetmesini anladıklarını ifade etmektedirler. Müfettişlere göre MLO’lar bu yönetim modeli anlayışına uygun olarak yönetilmemekte; müdürler kararları tek başlarına vermekte; yetki ve sorumluluklarını paylaşmaya yanaşmamaktadırlar. OGYE’nin görünürde yaptığı şeyler ise kağıt üzerinde, gerçekte olmayan şeylerdir. Örneğin bir müfettiş, “İdareciler genellikle.., ‘Ben bilirim, ben tasarlarım, ben yaparım.’ anlayışına ya da baba anlayışına daha yakınlar... paylaşma anlayışı pek yok. ‘Yetkiler hep bende olsun, kararları hep ben vereyim.’ anlayışı önde...” derken; bir başkası, “Hayır, kesinlikle yönetilmiyor... OGYE’de görevli kişilerin alınan kararlardan hiçbirinin haberi yok, hepsi kağıt üzerinde... müdürlerimiz elindeki yetkiyi devretmek, paylaşmak istemiyor.” ifadesini kullanmaktadır.

İnsanlar kendileriyle ilgili konularda karar vermesine izin verilmediği durumlarda küçülmüş, utandırılmış ve kızgınlık hissederler (Geraci, 1996). Böyle durumlar da birlikte çalışmak için uygun bir ortam oluşturmaz. Buna rağmen, formatör öğretmenlere göre de, okullarda yönetim sürecinin işleyişinde müdürler tek söz sahibi olmakta; yetkilerini paylaşmamakta; MLO’lar, MLO modeli yönetim anlayışına uygun olarak yönetilmemektedir. Örneğin bir formatör öğretmen şu ifadeyi kullanmaktadır:

Her şeyi müdür bilir.’ anlayışı hakim... Okul müdürleri yetkiyi, sorumluluğu paylaşmak istemiyor... veliyle öğrenciyle paylaşma girmiyor, ama raporlarda [bunlar oluyormuş gibi gösteriliyor] oluyor. Velinin okulun işleyişine karışması olumlu karşılanmıyor. Öğrencinin... hatta öğretmenin yönetim işine karışmasına yöneticiler iyi bakmıyorlar... Yönetici ‘Şu şu öğrenci... şu öğrenci OGYE’ye seçilmiştir.’ diyor, o öğrencinin yıl sonunda dahi böyle birşeyden haberi olmuyor... işte sorun bu.

Katıldıkları toplantıda görüşlerini açıkladığını söyleyen iki öğrenciden biri, “Bize de söz verdiler, ama bize birşey de sorulmadı. Kendileri karar aldılar. Biz dinledik...” derken; diğer öğrenci ise; “Bu toplantılarda bize form dağıttılar; bu formları doldurduk... ‘Neler yapılabilir okulda?’ konuştuk. Birbirimizi

tanıdık... Toplantılarda sadece OGYE başkanı öğretmen vardı." ifadesini kullanmaktadır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin, Okul Müdürünün Görev, Yetki ve Sorumluluğunu düzenleyen 60. maddesinde; "İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir..." (MEB, 2003) denmesine karşın, öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin ve formatör öğretmenlerin ifadelerine dayanarak okul müdürlerinin okulu tek başlarına yönetmeyi sürdürdükleri söylenebilir.

Alınan Kararların Duyurulması

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre; OGYE'nin aldığı kararların duyurulması için özel bir duyuru yöntemi yoktur. Duyurular genellikle sözlü olarak ya da öğretmenler odasında panolara yazılar asılarak yapılmaktadır. Bir okul müdürü, duyuruların nasıl yapıldığına, "Bilmiyorum." derken; bir müdür yardımcısı, "Öğretmenlerin kendileri ve müdür, törenler sırasında duyuruları yapıyor..." demekte; bir öğretmen ise, "Özel bir duyuru yöntemi yok... OGYE'de ne yapıyoruz? Ne oluyor? diye bir öğretmene sorsanız, birşey söyleyemez." ifadesini kullanmaktadır.

Okul yöneticileri, okul üyelerinin eğitim-öğretim sürecine daha etkin katılımlarını sağlamak için, okulda neler yapıldığını, nasıl yapıldığını açıklamalıdır. Alınan kararların etkin bir biçimde duyurulmaması katılımı engelleyici olabileceği gibi, grubun yaratıcı gücünün kullanılmasını da engelleyebilir. Bu durum aynı zamanda yapılan ya da yapılacak olan işin öneminin yeterince kavranmasını da engelleyebilir. Okulda katılımı sağlamak, üyelerinin yaratıcı gücünden yararlanmak için alınan kararlar etkin bir biçimde duyurulmalı ve tartışılarak değerlendirilmelidir.

Alınan Kararların Uygulanması, Uygulamanın Denetlenmesi

Okulu geliştirmek için okul müdürü, her bireyin yetki ve kontrol gereksinimini tanımalı; okulla ilgili herkesin değişim sürecinde rol almasını ve sorumlu olmasını sağlamalıdır (Açıkgöz, 1999). Ancak, okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, OGYE'de alınan kararlar genellikle uygulanmamakta; uygulamaya ilişkin olarak herhangi bir denetim de yapılmamaktadır. Örneğin bir müdür, "Herkes görevini biliyor." derken; bir diğeri, " Otokontrol olarak denetleniyor." demekte; bir müdür yardımcısı ise, "Yaptığımız her şey kağıt üzerinde, bir kişi... yazıyor, diğerleri imza atıyor." ifadesini kullanmaktadır.

Alınan kararların uygulandığını söyleyen öğretmenler de, kararların tam olarak uygulanmadığını; uygulamanın, okul yönetimi veya denetmenler tarafından da denetlenmediğini ifade etmektedirler. Örneğin bir öğretmen,

“Uygulamaya gelince, orada problemler var... Denetim yok.” derken; bir diğeri, “OGYE ne karar alırsa alsın... Okul müdürü uygulamaya koymuyor.” ifadesini kullanmaktadır.

Yapılan çalışmaların rapor haline getirilip sene sonunda üst birimlere gönderilmesi gerektiği için -kağıt üzerinde de olsa- işlemlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Bu durum ise, öğretmenleri işlerinden soğutmakta ve iş doyumlarını olumsuz etkilemektedir. Nitekim, Şahin (1999) tarafından yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yaptıkları işten, “kısmen” doyumlu oldukları saptanmıştır.

Başarılı Öğretmeni Ayırt Etme ve Çalışmalarından Dolayı Ödül Verme

Okul müdürü, okuldaki bütün etkinlikleri sürekli değerlendirmek ve değerlendirme sonuçlarına göre yeni stratejiler belirlemek durumundadır. Bunun için okul müdürü, özellikle öğretmenlerin bireysel gereksinimlerini ve güdülerini anlamaya çalışmalı ve başarılarını ödüllendirmelidir (Açıkgöz, 1999). Ancak müdürler öğretmenleri ödüllendirerek sonraki çalışmalar için güdüleme konusunda yeterli ve nesnel bir çaba göstermemektedir. Bununla birlikte, bazı okul müdürleri derslere girdiklerini, ders denetimi yaptıklarını ifade etmektedir. Okul müdürleri, öğretmenleri “teşekkür, takdir belgesi ve maaş” ile ödüllendirmektedir. Müdürler, bu ödülleri öğretmenlere yasa ve yönetmeliklere uygun olarak verdiklerini; bu ödüller dışında yapabilecekleri fazla birşey olmadığını ifade etmektedirler. Örneğin bir okul müdürü, “Ben teşekkür yazısı yazarım ilçeden, ilden gelir. Maaşla ödüllendirme her okula bir tane verdikleri için, biz iki kişi bildiriyoruz birisine geliyor, gönlümüzün istediği ödülü verme şansımız yok.” ifadesini kullanmaktadır.

Müdür yardımcılarına göre, başarılı öğretmeni ayırt etmede, okul müdürü belirli ölçütler kullanmaktadır. Örneğin; bir müdür yardımcısı, okul müdürünün “Öğretmenin okul içinde öğrenciyle, mesleğiyle ilgili çalışmaları değil de, sahip olduğu hizmet içi eğitim sertifikası kimin çoksa onunla değerlendireceğini söyledi...” ifadesini kullanmaktadır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okul yöneticileri daha çok kendilerine yakın olanlara ödül vermekte; ödül verirken başarılı öğretmeni nesnel ölçütlerle ayırt etmemekte; taraf tutmakta ve verdiği ödüllerde adil davranmamaktadır. Ödüllerin kime, nasıl verildiğine ilişkin olarak bir öğretmen, “Nesnel kriter yok. Kafa-kol ilişkileriyle, eğer siz okul yönetimine yakınsanız iyi oluyorsunuz... [bu durum] takdire de yansıyor.” derken; bir başkası:

Geçen yıl bu okula gelmeme rağmen, gerek teftiş raporları sonucu olabilir gerek [okul müdürünün] öznel değerlendirmeleri sonucu olabilir; bana aylıkla

ödüllendirme geldi, teşekkür geldi. Bir öğretim yılı içerisinde, [bu okulda] öğretmenlik hayatımda hiç görmediğim kadar iltifat gördüm. Ama... [müdür bu ödülleri verirken] hangi ölçütü kullandı, o konuda bir bilgim yok ifadesini kullanmaktadır. Müdür yardımcıları ve öğretmenlerin ifadelerinden, okul müdürünün öğretmenleri ödüllendirme konusundaki görüşlerinin çeliştiği görülmektedir.

Verilen Ödülün Açıklanması

Okul müdürleri verdikleri ödülleri, çoğunlukla hangi ölçütlere göre verdiklerini ve niçin ödülü o kişinin aldığı okul personeline açıkladıklarını ifade etmektedirler. Ancak bazı okul müdürleri, bu durumda ödül almayan öğretmenlerin "Niçin ben değilim?" biçiminde yakınmalarının ve tartışmalarının olduğunu ifade etmektedir. Müdür yardımcılarının yarısı, verilen ödüllere ilişkin herhangi bir açıklama yapılmadığını; diğer yarısı ise, kısmen de olsa açıklama yapıldığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, okul müdürleri kime, niçin ödül verdiğini açıklamamakta; dörtte birine göre ise açıklamaktadır. Örneğin bir öğretmen, "Zaman zaman veriliyor. Bir de ödül vermek, ayıpmış gibi el altından veriliyor. Mesela dün beni odasına çağırdı, bana teşekkür [belgesi] verdi." ifadesini kullanmaktadır. Öğretmenlerin ifadelerinden, okul müdürlerinin verdikleri ödüller konusunda açık davranış sergilemedikleri anlaşılmaktadır. Açıklığın olmaması, ödüllerin adil olarak ve hak eden kişiye verilmediği kuşkusunu doğurmaktadır.

Ödüllerin Okulda Yarattığı Hava

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin büyük çoğunluğuna göre, öğretmenlere verilen ödüller, okulda olumlu bir hava yaratmaktan çok, tartışmalara ve kırgınlıklara neden olmaktadır. Örneğin bir okul müdürü, "Ödül alanı tasvip etmiyorlar, bunu bana da söylüyorlar." derken; bir diğeri, "Öğretmen; müdür şunu kayırıyor, bunu kayırıyor gibi düşünebiliyor." demekte; bir müdür yardımcısı ise, öğretmenlerin "Biz de çalışıyoruz, bize niye verilmiyor?" biçiminde sorgulama yaptıklarını ifade etmektedir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin gerçekten başarılı olana, hak edene ödül verdikleri konusunda ciddi kuşku duymaktadır. Öğretmenlerde, "müdürlerin ödül vermede adil davranmadığı" görüşü hakim görünmektedir. Dolayısıyla verilen ödüller, güdüleme işlevi görmekten çok dedikoduya, kırgınlıklara ve kızgınlıklara sebep olmakta; okuldaki ilişkilere zarar vermektedir. Örneğin bir öğretmen, "Hemen tartışma konusu oluyor. 'Onun benden ne farkı var?' 'O ne yaptı da bunu aldı?' diyorlar." ifadesini kullanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin, okul müdürlerinin verdikleri ödüllerin okulda olumsuz bir hava

yarattığı konusunda görüşleri örtüşmektedir. Ancak okul müdürlerinin bu olumsuz durumu ortadan kaldıracak herhangi bir adım atmaması da düşündürücüdür.

Okuldaki Gruplaşmalara Okul Yöneticilerinin Yaklaşımı

Duygu ve düşünce olarak birbirlerine yakın olan insanların aynı grupta yer almaları doğaldır. Bununla birlikte, öğretmenleri kendi içinde bütünleşmiş bir gruba dönüştürme, okul yöneticilerinin önemli hedeflerinden biri olmalıdır (Aydın, 1993). Okul yöneticileri, okullarında çoğunlukla öğretmenler arasında gruplaşmalar olduğunu; doğal bulmakla birlikte, bu gruplaşmalara pek sıcak bakmadıklarını ifade etmektedirler. Nitekim bir okul müdürü, "Gruplaşmalar bazen rahatsız edici oluyor." ifadesini kullanmaktadır.

Bazı okullarda okul yöneticileri arasında veya okul müdürü ile öğretmenler arasında ciddi iletişim kopukluğu ve çatışmaların yaşandığı, hatta bir okulda olayların dava konusu olduğu gözlenmiştir. Öğretmenlerin, okuldaki gruplaşmalar ve yönetimin bu gruplaşmalara yaklaşımına ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenler, okullarında arkadaşlık gruplarına okul yöneticilerinin herhangi bir müdahalesinin söz konusu olmadığını; bazı okullarda, öğrencilere özel ders verme gibi çıkar gruplarının oluştuğunu; okul yöneticilerinin, bu tür çıkar gruplarına sıcak bakmamakla birlikte, bunlara karşı açık ve caydırıcı eylemler ortaya koymadıklarını ifade etmektedir. Örneğin bir öğretmen, "İdarenin öğretmenlerle iletişimi yok." derken; başka bir öğretmen, "İdare bu tür gruplaşmaları istemiyor ama var... önceleri burada [bu okulda] mesela aynı sınıfa derse giren [A] öğretmeni ile [B] öğretmeni ya da [C] öğretmeni birbirlerine 'Sen..., şu öğrenciyi koru; ben de senin istediğin öğrencileri korurum.' diyor; özel ders veriliyordu..." ifadesini kullanmaktadır.

Okullarda öğretmenler arasında gruplaşmaların olması doğal olmakla birlikte esas olan bu grupların, eğitim etkinlikleri için etkin bir biçimde yönlendirilmesidir. Ancak okul yöneticilerinin bu grupları etkin bir biçimde yönlendiremedikleri görülmektedir. Bazı öğretmenlerin öğrencilere eşit davranmaması; bazı öğrencilere ücretli özel ders vermeleri ve özel ders verdikleri öğrencileri koruma gibi istenmeyen durumlar yaratmaları, bu öğretmenlerde mesleki etiğin eksikliği olarak görülebilir. Bununla birlikte bu durum, aynı zamanda okul yöneticilerinin yöneticilik yeterliklerinin eksikliği olarak da görülebilir.

Öğretmen Sendikalarının Okulun İşleyişine Etkisi

Sendikanın desteklemediği ya da karşı çıktığı projelerin uygulamada, o sendika üyelerinin direnciyle karşılaşması beklenen bir durumdur. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre ise, eğitim sendikalarının okulun işleyişinde dikkate değer

bir etkisi yoktur. Bu bulgu, Gemicî'nin (2002) "yöneticilerin sendikaların okul geliştirme sürecini etkilemediğini düşündükleri" bulgusuyla uyumluluk göstermektedir. Örneğin bir okul müdürü, "Sendikalar kanunu yetersiz, üyelerin eğitime katkı yapacak fikirler öne sürmelerine izin vermiyor." ifadesini kullanmaktadır.

Müdür yardımcılarının tamamına yakını, eğitim sendikalarının veya bu sendikalara üye öğretmenlerin okulun işleyişine etkisi olmadığı görüşünde olmakla birlikte, daha çok sendikaların olumsuz etkisini dillendirmişlerdir. Örneğin bir müdür yardımcısı şu ifadeyi kullanmaktadır:

Bir defa bir sendika temsilcisi... okula geldi, bir anlamda bizi tehdit etti. Ramazanda zili on dakika erken çalışıyorduk, bu sendika üyesi bir bayan arkadaşımız bu çalınan zilden de on dakika önce çocukları bırakıp gidiyordu, bunu gören diğer sınıflar da aynısını yapıyordu. Bir gün yine oldu, ben çocukları bahçeden çevirdim. Öğretmen arkadaşına 'Öğretmenim ne oluyor?' dedim ve zili normal saatine ayarlattım. Bunun için bizi sendikaya şikayet etmiş, onlar da bize gözdağı verdiler... [üst] yönetimde istediklerini yaptırabileceklerini söylediler... O yıl o öğretmenin tayini çıktı.

Öğretmenler, öğretmen sendikalarının veya üyelerinin okulun işleyişine genellikle etkisinin olmadığını veya dikkate değer düzeyde olmadığını ifade etmektedir. Örneğin bir öğretmen, "Ben de sendikalıyım, okulun işleyişine bir etkimiz olmuyor." ifadesini kullanmaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre öğretmen sendikalarının okulun işleyişine herhangi bir etkisinin olmadığı; bazı müdür yardımcılara göre ise daha çok olumsuz etkisinin olduğu biçimindeki yargılara bakılarak, sendikaların yeterince yetkinleşmediği söylenebilir.

Sonuç

OGYE'de görev almada çok büyük bir isteksizlik olduğu; OGYE'lerin daha çok görevlendirme, rica ya da dolaylı olarak zorlama şeklinde oluşturulduğu görülmektedir. Okul yöneticilerine göre, OGYE genellikle ihtiyaç analizi yaparak okulun güçlü ve zayıf yönlerini, tehditleri ve fırsatları ortaya koymakta; öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ve formatör öğretmenlere göre de bunlar kağıt üzerinde yapılan şeyler olmaktan öteye geçmemektedir. Okul gelişim planı yapmak için, OGYE üyeleri, okula ilişkin bilgilere tam olarak ulaşmamakta ya da ulaşmada sıkıntı çekmektedir. Okulun hedeflerinin belirlenmesi ve gelişim planının yapılması genellikle okulların birbirlerinin planlarını kopya etmesi şeklinde olmakta; çoğunlukla da bir-iki kişi tarafından belirlenip yazılmakta, diğer üyeler tarafından da uygun görülerek kabul edilmektedir.

Okul yöneticileri, açık olduklarını, isteyen herkese okula ilişkin her türlü bilgiyi verdiklerini veya istenildiğinde her türlü bilgiye öğretmen veya velilerin rahatça ulaşabileceğini ifade etmektedirler. Buna karşın öğretmenler, ilköğretim müfettişleri, formatör öğretmenler ve velilere göre, okul müdürleri, okula ilişkin bilgiyi genellikle kendi istedikleri oranda vermekte, görev ve sorumluluğu paylaşmaya yanaşmamaktadır. Öğretmenler ise genel olarak sorumluluk almaktan kaçınmakta, sadece rutin olarak yapmaları gerektiği kadarını yaparak, görevlerini sürdürmeye çalışmaktadır.

OGYE'ler düzenli bir biçimde ve tüm üyelerin katılımıyla toplanamamakta; dolayısıyla, demokratik ve katılımcı karar alma mekanizması işlememekte, ara sıra alınan kararlar olsa da bu kararların etkin bir biçimde duyurusu yapılmamakta; alınan kararlar uygulanmamakta ve uygulamanın denetimi yapılmamaktadır. Dolayısıyla, OGYE'ler amaca uygun ve verimli bir şekilde çalışmamaktadır.

Okul müdürlerinin öğretmenleri ödüllendirirken, daha çok kendilerine yakın olan kişileri ödüllendirdikleri; verdikleri ödüllerin okulda çeşitli sorunlar yarattığı; tartışmalara, dedikoduya ve kırgınlıklara sebep olduğu anlaşılmaktadır. Okullarda çeşitli gruplaşmaların olduğu, yöneticilerin bu grupları etkin bir biçimde yönlendiremedikleri, bu anlamda sendikalı öğretmen grubundan da yararlanamadıkları ortaya çıkmaktadır.

Öneriler

İnsanlar inanmadıkları şeyleri zorunlu kalmadıkça yapmazlar, yapmak istemezler. Bu nedenle, yeni bir proje veya uygulama başlatılmadan önce, ilgili herkesin önceden bilgilendirilmesi, tanıtım ve eğitim çalışmalarıyla ikna edilmesi gerekir.

Okul müdürleri, OGYE'lerin oluşturulması ve işletilmesine gereken önemi vermeli; OGYE'ler demokratik ve katılımcı bir şekilde gönüllü kişilerden seçilmeli; OGYE'de kararlar demokratik çoğunlukla alınmalı ve ilgili tüm kişi ve gruplara iletilerek uygulanması sağlanmalı; uygulama denetlenmeli ve değerlendirilmelidir. Bunun için okul müdürü OGYE toplantılarına düzenli olarak katılmalı, çalışmaları izlemeli, ekibi güdülemeli ve ekibin çalışmasını değerlendirerek ödüllendirmelidir.

Okul gelişim planı yapmak için, okulun tüm bilgileri, süreçle ilişkisi olan herkese açık olmalıdır. Hazırlanan planlar, okulun durumuna uygun, gerçekleştirilebilir planlar olmalıdır. Bunun için planlama konusunda yönetici ve öğretmenler eğitilmelidir.

Beğenilme, takdir edilme her birey için önemlidir. Çalışan her birey çabasının, başarısının görülmesini, değerlendirilmesini ve takdir edilmesini ister. Bu ne kadar nesnel ve adil olursa bireyi de o kadar çok güdüler. Bunun için müdürler, nesnel ölçütlerle başarılı öğretmenleri ödüllendirmeli ve ödülü bir toplantıyla, ödül alan kişiyi onurlandıracak şekilde vermelidir. Okul müdürleri kararları tek başlarına almaktan vazgeçerek, öğretmenlerin okulun yönetilmesinde söz sahibi olmaları için yetki ve sorumluluklarını paylaşmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. (1984). Öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımı. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi).
- Açıkgöz, K. (1993). Okulun yeniden yapılanması. Eğitim Bilimleri Dergisi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Yayını, 2 (4), 71-81.
- Açıkgöz, K. (1999). Eğitimde reform girişimlerinde temel eğilimler. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi. Özel sayı: 10, 1-8.
- Arabacı, İ. B. (2002). Müfredat laboratuvar okullarında stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış doktora tezi).
- Aydın, M. (1993). Çağdaş Eğitim Denetimi. Üçüncü basım. Ankara: PEGEM.
- Balcı, A. (1995). Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: Kendi yayını.
- Bilgin, N. (2000). İçerik analizi. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: 109.
- Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi? Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. 4 (16), 467- 483.
- Everard, B. ve Morris, G. (1990). Effective school management. Second edition. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fullan, M.G. (1992). Successful school improvement the implementation perspective and beyond. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (1999, December 1). The stories of educational reform: inside; inside/out; outside/in. Erişim tarihi: 5.12.2007. Web sitesi: http://www.cdl.org/resource-library/articles/education_reform.php?type=subject&id=36
- Fullan, M. (2002). The change leader. Educational Leadership. 59 (8), 5-16.
- Gemici, Y. (2002). Eğitim sendikalarının okul geliştirme sürecine etkileri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Genck, F. H. ve Klingenberg, A. J. (1991). Effective schools through effective management. Revised edition. Illinois: Illinois Association of School Boards.
- Geraci, B. (1996). Local decision making: A report from the trenches. Educational Leadership. 53 (4), 3-53.
- Goldenberg, C. (2003). Settings for school improvement. International Journal of Disability, Development and Education. 50 (1).
- Hale, S. H. (2000). Comprehensive school reform research-based strategies to achieve high standards. WestEd.
- Leithwold, K. ve Steinbach, R. (1993). The consequences for school improvement of differences in principal' problem-solving processes. School-Based Management and School Effectiveness. (Ed. Clive Dimmock). London: Routledge.
- MEB. (1995). MLO Müfredat laboratuvar okulları modeli. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (1997). Okul gelişim modeli planlı okul gelişimi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1999). Müfredat laboratuvar okulları MLO modeli. İkinci basım. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). Müfredat laboratuvar okulları MLO modeli. Üçüncü basım. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2003). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim kurumları yönetmeliği. Tebliğler Dergisi, 2552
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis. Second edition. London: SAGE
- OFSTED (Office For Standard in Education) (1995). Improving schools. Second edition. HMSO.
- Öztürk, H. (1999). Müfredat laboratuvar okulları projesi'nin işleyişinin değerlendirilmesi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Sergiovanni, T. J. (1995). The principalship a reflective practice perspective. Third edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Sorrell, J. M. ve Redmond, G. M. (1995). Interviews in qualitative nursing research: differing approaches for ethnographic and phenomenological studies. Blackwell Science Ltd, Journal of Advanced Nursing, 21, 1117-1122.
- Şahin, İ. (1999). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin iş doyum düzeyleri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).
- Şişman, M. (2002). Eğitimde mükemmellik arayışı: etkili okullar. Ankara: Pegem A.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Gözden geçirilmiş ikinci basım. Ankara: Seçkin Yayıncılık.