

# İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulların Geliştirilmesi Gereken Alanlarına İlişkin Algılarının İncelenmesi<sup>1</sup>

Esen Altunay\*, Pelin Piştav Akmeşe\*\*, Gül Şahin\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 26/03/2020

Makale Kabul Tarihi: 10/09/2020

DOI: 10.35675/befdergi.709766

## Öz

Bu araştırma ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarını ve bu algıların onların bireysel özelliklerine göre değişip değişmediğini inceleyen bir betimsel tarama çalışmasıdır. Araştırmanın örneklemini, oranlı küme örnekleme yöntemi ile ilköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinden belirlenen toplam 1539 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşleri toplam puanda "Çok" düzeyinde olumludur. Okulların geliştirilmesi gereken alt boyutları düzeyinde katılımcılar "Fiziki-Teknik Olanaklar" boyutunu en düşük olarak puanlamışlardır ve "Okul Yöneticisi" boyutunu ise en yüksek olarak puanlamışlardır. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları kıdemlerine, kurumda çalışma sürelerine, okulun sosyoekonomik çevre düzeyine, okul kademesine ve branşına göre anlamlı farklılık göstermektedir.


**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, okul geliştirme, okulların geliştirilmesi gereken alanlar

## The Investigation of Perceptions of Primary School Principals and Teachers Regarding the Fields That Need to be Improved at Schools


### Abstract


This research is a descriptive study which examines the perceptions of primary school principals and teachers about the fields that need to be improved at schools. The sample of the research is proportional cluster sampling that includes 1539 participants. According to the findings, the perceptions of primary school principals and teachers on the fields that need

<sup>1</sup> Bu makalenin verileri, bir TÜBİTAK 3001 Ar-Ge Projeleri kapsamında elde edilmiş ve proje verilerinin bir kısmını içermektedir (Proje Numarası: 217K375)

\* Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi AD, İzmir, Türkiye; [esen.altunay@ege.edu.tr](mailto:esen.altunay@ege.edu.tr), ORCID:0000-0001-8200-8871 

\*\* Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, İzmir, Türkiye

[pelin.pistav.akmese@ege.edu.tr](mailto:pelin.pistav.akmese@ege.edu.tr), ORCID: 0000-0001-8269-3899 

\*\*\*MEB, İzmir İl Eğitim Müdürlüğü, İzmir, Türkiye, [gulercan76@gmail.com](mailto:gulercan76@gmail.com), ORCID:0000-0001-5830-1488 

**Kaynak Gösterimi:** Altunay, E., Piştav Akmeşe, E., & Ercan, G. (2021). İlköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 548-572.

*to be improved at school meet the level of “ very high ” as the total score. It was found that the participants rated the sub-dimensions of "Physical-Technical Opportunities" as the lowest and the sub-dimensions of "School Administrator" as the highest in the sub-dimensions of the schools need to be improved. The perceptions of primary school principals and teachers about the fields that need to be improved at schools differ according to their seniority, their serving time at the school, the socio-economic level and the rank of the school and their majors.*

**Keywords:** *Fields of schools need to be improved, primary education, school improvement*

### Giriş

Okul geliştirme, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization for Economic Co-operation and Development- OECD)/ Eğitimi Araştırma ve Yenilik Merkezi (The Centre for Educational Research and Innovation- CERİ) Uluslararası Okul Geliştirme Projesine (International School Improvement Project-ISIP) göre “...öğretim-öğrenme sürecinin değişimi ve okulu daha etkili kılmak yoluyla bir ya da daha çok okulda son amaç olarak, eğitimsel amaçları başarmak için içsel koşulların yaratılması” olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2007). Bir başka ifadeyle, okul geliştirme okulun problem çözme kapasitesini geliştirmeye çalışmaktır. Okul geliştirme çalışmaları ile hedeflenen, mevcut sınırlı kaynakların etkin kullanımını sağlayarak eğitim kalitesinin yükseltilmesidir (Şahin, 2013). Okul geliştirme kavramı alanyazında sıklıkla okul etkililiği kavramının yerine kullanılabilir. Ancak okul etkililiği ve okul geliştirme yaklaşımları, entelektüel, yöntemsel ve kuramsal boyutlarda farklı kaynaklardan gelmektedir. Okul geliştirme kavramı, tepkisel bir yaklaşımla yeniliğin tepeden tabana empoze edilmesine karşı; aşağıdan yukarı doğru değişimi yani pratisyen yaklaşımı tercih eden bir yaklaşımdır (Chapman, Armstrong, Harris, Muijs, Reynolds & Sammons, 2011; Reynolds, 1995). Ancak okul etkililiği ve okul geliştirme alanyazını birlikte geliştirmiştir. İlgili alanyazın üç dönemden oluşmakta ve her dönemin sonlarında (1970-1980'ler, 1990'lar, 1990'ların sonlarında başlayan ve 2000'lerde devam eden dönem) farklı yönere doğru yol almaktadır (Uline, Miller & Tschannen-Moran, 1998). ABD'de Coleman raporu ile tartışılmaya başlanan "etkili okul" kavramı (Coleman vd., 1966), Edmonds'ın (1979) çalışmalarıyla kavramsal olarak tanımlanmış, 1980'lere kadar bu konuda birçok çalışma yapılmıştır (Mortimore, 1995). 1980'lerden sonra okul geliştirme kavramının kapsamı genişlemiş ve eğitimsel süreçlerin değiştirilmesi için okulun tümüne odaklanılmaya başlanmıştır. 1990'larda okul geliştirme uygulamaları hem okulun kültürü, hem de yapısını yani okulun formal ve informal unsurlarını kapsamaya başlamıştır. Bu şekilde okul geliştirme araştırmaları evrim geçirmeye devam ederken son dönem veya üçüncü dalga olarak belirtilen uygulamalar 2000 yılından sonra ulusal eğitim reformları şeklinde gelişmeye devam etmiştir (Hopkins & Reynolds, 2001). Gün geçtikçe okul geliştirme uygulamaları toplumun ve

çevrenin beklentileri doğrultusunda çeşitlenmeye devam etmekte, okulların değişimi etkili bir biçimde yönetmeleri için yöntemler geliştirerek amaçlı ve planlı bir biçimde işlevsel hale getirilmesi çabası öne çıkmaktadır.

Genel olarak okul geliştirme uygulamaları ve modelleri etkili okula ulaşmak için gerekli olan çabaları içeren bir örgütsel değişim süreci olarak ifade edilebilir. Bu bağlamda okul geliştirmede "geliştirme" kavramı, etkililiği başarıma süreci ve değişimi yönetme olarak algılanabilir (Halsall, 1998). Dolayısıyla okul geliştirmenin örgütsel gelişimin, örgütsel gelişimin de planlı değişimin kapsamında dikkate alınması gerekmektedir. Benis (1966) örgütsel gelişmeyi, değişimin yönetiminde bir yaklaşım ve karmaşık bir eğitsel strateji olarak tanımlamaktadır. Bir örgüt olarak okullarda da geliştirme uygulamalarının gerçekleştirilmesinde sürecin "değişim sürecinin yönetimi" olarak dikkate alınması başarısını artırabilmektedir. Çünkü "örgütsel planlı değişim" belli aşamalardan oluşan bir süreçtir. En genel çerçevede başlamak, uygulamak ve devamlılık süreçlerini içermektedir (Erdoğan, 2015; Fullan, 1982). Lewin'e (1951) göre değişim buzların erimesi (çözülme), hareket ve örgütün yeniden donması temel aşamalarından oluşmaktadır (Erdoğan, 2015). Lewin'in değişim süreci modeli Lippitt, Watson ve Westley (1958) tarafından değişim sürecini keşfetme, giriş, tanılama, planlama, eylem, kararlılık sağlama ve değerlendirme-sonuçlandırma olmak üzere yedi aşama olarak genişletilmiştir. Daha sonra model Kolb ve Frohman (1970) tarafından dinamik ve yedi aşamalı bir süreç olarak Lewin'in modeli ile bütünleştirilmiştir (Balci, 2014). Bu modeller doğrultusunda değişim sürecinin yapılandırılması örgütlerin, çevrelerine uyum sağlama ve örgütsel etkililiği yakalayıp sürdürmesine destek olabilmektedir. Bir toplumsal kurum olarak okulların da okulu geliştirme uygulamalarını bu kapsamda ele alması büyük yarar katkı sağlayabilir.

Farklı ülkelerde farklı Okul Geliştirme modelleri uygulanmakta ve her modelin kendine özgü yönleri bulunmaktadır (Harris, 2000). Türkiye'de ise Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) okullarda değişimi sağlamak amacıyla Milli Eğitimi Geliştirme projesi, müfredat laboratuvar okulu modeli, planlı okul gelişimi modeli, toplam kalite yönetimi, okulda stratejik yönetim ve stratejik planlama, yapılandırmacı eğitim yaklaşımına dayalı öğretim programlarının hazırlanması gibi uygulamaları gerçekleştirmeye çalışmıştır. Bu süreçte okul yönetimine yönelik uygulamalar (planlı okul gelişim modeli, toplam kalite yönetimi, öğretmen yeterlikleri, performans değerlendirme vb.) ve sınıf düzeyine yönelik uygulamalar (program geliştirme, materyal tasarımı ve üretimi, sınıfların bilişim tabanlı hale getirilmesi çalışmaları vb.) şeklinde iki akım öne çıkmıştır (Yalçın, 2010). Ancak Türkiye'de değişimin başlatılması ve yönetilmesinde profesyonel bir yaklaşım yürütülememiş, pek çok özgün reform girişiminin başarısızlıkla sonuçlanmasına yol açmıştır (Şimşek, 2006). Okul geliştirme çok boyutlu bir değişim programı olması nedeniyle süreçlerin işlemesi ve yönetimi birbirinden kopuk yürütülebilmekte ve bu da aynı zamanda aşamalı olarak ilerlenmesine engel olabilmektedir. Bu nedenle çok iyi bir koordinasyon gerektirmektedir. Araştırmalara göre başlangıçta büyük umutlar

bağlanan okul geliştirme yaklaşımları süreç içinde birbirini tekrar eden ve hedeflenen sonuçlara ulaştıramayan işlevsiz uygulamalar olarak görülebilmektedir. Ülkemizde müfredat reformunu, öğretmen ve yönetici yeterliliklerini, hizmet-içi ve hizmet-öncesi öğretmen eğitimlerini ve ölçme-değerlendirme sistemlerini aynı anda ele alan bütüncül bir strateji bulunmamaktadır (Wort, 2007: 17). Çoğu değişim girişimi planlama ve tasarım sınırlılıkları nedeniyle başarısızlıkla sonuçlanmaktadır (Hargreaves, 2002; Wise, 1988). Benzer şekilde Fullan (2007:62) değişim girişimlerinin başarısızlığının nedeni olarak çok aşamalı sosyal süreçlerin planlaması ve koordinasyonu sırasında ortaya çıkan zorlukları belirtmektedir. OECD raporu da (URL 3, 2007) “parçalara bölünmüş, koordinasyonu eksik girişimlerden ve pilot programlardan uzaklaşılması, sistematik bir reforma doğru ilerlenmesi, reformun anahtar unsurlarının birbiriyle ve diğer ulusal hedef ve standartlarla uyumlu hale getirilmesi” gerekliliklerini ortaya koymaktadır (URL 1, 2009). Bu nedenle değişim programının sürekliliğinin başarılı bir şekilde uygulanması için iyi bir planlama gereklidir. Okulun geliştirilmesini kapsayan değişim sürecinin yönetimi değer oluşturmayı, planlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi kapsayan devamlı bir süreçtir. Bu bağlamda Senge'nin (2016) Öğrenen Örgüt Kuramı'nda açıklanan öğrenme sürecine göre, okulun gelişim kapasitesini dikkate alarak, okul geliştirme uygulamalarının tasarlanması ve öncelikli gelişimsel faaliyet alanlarının belirlenmesi ve deneyimlerden öğrenmeyi sağlamak okulu öğrenen bir okul haline getirebilir. Değişimi gerçekleştirebilecek bir okul geliştirme için durum saptamanın yapılması, okul geliştirme stratejilerinin kullanımı ve uygulanması ile okul geliştirme sürecini etkileyen etkenler dikkate alınmalıdır. Gelişimin sürekliliği için de yeni öğrenme ve gelişimin paylaşılması ile kendini geliştiren kişilerin takdir edilmesi gerekmektedir (Altunay, 2017). Tüm bu nedenlerle okul ve öğretim kalitesini etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve incelenmesi, değişim ve okul geliştirmenin yönetimi ve kalitenin artırılmasında büyük önem taşımaktadır.

Okulda başarılı ve etkili öğretimi sağlayan birincil etkenler öğretmen ve öğrencilerdir. Sınıf büyüklüğü, eğitim ve öğretim stratejileri ve benzeri fiziksel imkanlar etkili öğretimin gerçekleşmesinde ikincil derecede olan etkenlerdir (Balcı, 2014). Okul yönetici ve öğretmenlerinin görev yaptıkları okulları bir uygulamacı gözüyle içten değerlendirmeleri hem kendi gelişimleri hem de okulun gelişimi açısından önemli yararlar sağlamaktadır. Çünkü eğitim ve öğretim sürecinde ortaya çıkan engellerle birebir okul çalışanları baş etmek zorunda kalmaktadırlar. Bu noktada okul geliştirmenin ilk adımı olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerinin okullarına ilişkin bir özdeğerlendirme yapmasının sağlanması önem taşımaktadır. Alanyazın incelendiğinde son dönem uluslararası çalışmalarda yüksek performanslı okulların özellikleri (Bergeson, 2007; Shannon & Bylsma, 2007), etkili okul boyutlarının ortak özellikleri (Lezotte, 1991, 1999, 2001), okul başarısı ile ilişkili okulun özellikleri (Kirk & Jones, 2004), etkili okul ve etkisiz okul araştırmalarının incelenmesi (Sammons & Bakkum, 2011) ve okullarda geliştirilmesi gereken alanlar (Muijs, Harris, Chapman, Stoll & Russ, 2004) ve ulusal alanyazında (Altunay, 2017; Fer, 1999; Gülcan, 2009; Madden Kırmızı, 2008; Şahin, 2013;

Şahin, 2006; Tinkılıç, 2006; Yalçın, 2010) okul geliştirme uygulamalarının değerlendirilmesine yönelik konuların öne çıktığı görülmektedir. Bunun yanında Türkiye’de son dönemde birçok eğitim reformu desteklenmektedir. Farklı seviyelerde eğitim kalitesinin iyileştirilmesi amacı ile Dünya Bankası’nın desteğiyle Temel Eğitim Programı (1997) ve Ortaöğretim Projesi (2006-2011) gibi çalışmalar başlatılmıştır. 2001-2005 yıllarını kapsayan Temel Uygulama Planı’nda eğitim sisteminde hem eşitliğin hem de kalitenin yükseltilmesi amacıyla UNICEF tarafından desteklenen çeşitli projelere yer verilmiştir (URL 2, 2013). Bundan hareketle, okulun gelişim kapasitesini dikkate alarak, okul geliştirme uygulamaları ve öncelikli gelişimsel faaliyet alanlarının belirlenmesi ve araştırılmasının güncelliğini sürdürdüğü söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde okul örgütünün paydaşlarının (öğrenci, öğretmen, yönetici ve veli) ve kurumsal sürecin özelliklerini temel alarak, okulların geliştirilmesinin gerekli olduğu alanların belirlenmesine yönelik bir çalışma olması açısından bu araştırmanın, alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarını farklı değişkenlere göre belirleyerek okulların ihtiyaç analizini yapmak ve bulgulara göre özdeğerlendirme sonuçlarını paylaşmak ve öneriler geliştirmektir.

### **Araştırmanın Alt Soruları**

Araştırmanın amacı ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarını belirlemek ve bu algıların bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek ve bulgular ışığında öneriler geliştirmektir.

1. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin, okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

2. İlköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları bireysel özelliklerine (kıdemlerine, kurumda çalışma sürelerine, okulun sosyoekonomik çevre düzeyine, okul kademesine ve branşına) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### **Yöntem**

Bu araştırma ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarını belirlemeye çalışan tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Akgün, Karadeniz, Demirel & Kılıç Çakmak, 2019). Bu çalışmada da bir durumu mevcut şekliyle betimlemek amaçlandığı ve araştırmaya konu olan olay ve bireyler kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı için bir tarama çalışmasıdır (Karasar, 2002). Betimsel çalışma ise olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne”

olduğu betimleme ve açıklamaya çalışmaktır (Kaptan, 1998). Bu araştırmada okulların geliştirilmesi gereken çeşitli alanlarına ilişkin algı düzeyleri analiz edilmeye çalışıldığından, betimsel bir çalışmadır. Bu araştırmanın bulguları, bir TÜBİTAK Ar-Ge projesinin bazı verilerini içermektedir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, İzmir ili metropol ilçelerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda, 2018–2019 öğretim yılında görev yapmakta olan toplam 14.941 ilkököl ve ortaokul öğretmeni ve yönetici oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel ölçümlerinde kullanılacak örnekleme belirlemek için ilk aşamada evrenin %10'unu temsil edecek şekilde 1500 örneklem sayısı belirlenmiştir. İkinci aşamada tabakalama örnekleme yöntemi kullanılarak İzmir ilindeki öğretmen ve yönetici sayısının % 80'inin görevli olduğu ilçeler (Bayraklı, Bornova, Buca, Çiğli, Karşıyaka, Konak ve Karabağlar) birer tabaka olarak kabul edilmiştir. İlçe başına düşen katılımcı sayısına göre okul sayısı belirlenmiştir. Üçüncü aşamada ilçelere göre katılımcı sayılarının dağılımı yapılmış oranlı örnekleme yöntemi ile okul başına örnekleme oranı belirlenmiştir. Son aşamada random örnekleme yöntemi ile okullar seçilmiştir. Hedeflenen evren ve örneklem sayıları Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.  
*Hedeflenen Evren ve Örneklem Sayıları*

İlçeler	Okul Türü	Evrendeki Öğretmen sayısı	İlçedeki Öğretmen Sayısı/Evren Oranı	Örneklem
Bayraklı	İlkokul	891	%7	105
Bayraklı	Ortaokul	851	%6	90
Bornova	İlkokul	1134	%8	120
Bornova	Ortaokul	1284	%10	150
Buca	İlkokul	1145	%8	120
Buca	Ortaokul	1200	%9	135
Çiğli	İlkokul	482	%4	60
Çiğli	Ortaokul	514	%5	75
Karabağlar	İlkokul	1259	%10	150
Karabağlar	Ortaokul	1143	%8	120
Karşıyaka	İlkokul	723	%5	75
Karşıyaka	Ortaokul	814	%6	90
Konak	İlkokul	1010	%7	105
Konak	Ortaokul	995	%7	105

Tablo 1 incelendiğinde Bayraklı ilçesindeki 891 ilkököl öğretmeninden 105 (%7) ilkököl öğretmeni ve 851 ortaokul öğretmeninden 90 (%6) ortaokul öğretmeni; Bornova ilçesindeki 1134 ilkököl öğretmeninden 120 (%8) ilkököl öğretmeni ve 1284 ortaokul öğretmeninden 150 (%10) ortaokul öğretmeni; Buca ilçesindeki 1145 ilkököl öğretmeninden 120 (%8) ilkököl öğretmeni ve 1200 ortaokul öğretmeninden

135 (%9) ortaokul öğretmeni; Çiğli ilçesindeki 482 ilkokul öğretmeninden 60(%4) ilkokul öğretmeni, ve 514 ortaokul öğretmeninden 75(%5) ortaokul öğretmeni; Karabağlar ilçesindeki 1259 ilkokul öğretmeninden 150(%10) ilkokul öğretmeni ve 1143 ortaokul öğretmeninden 120 (%8) ortaokul öğretmeni; Karşıyaka ilçesindeki 723 ilkokul öğretmeninden 75 (%5) ilkokul öğretmeni ve 814 ortaokul öğretmeninden 90 (%6) ortaokul öğretmeni; Konak ilçesindeki 1010 ilkokul öğretmeninden 105 (%7) ilkokul öğretmeni ve 995 ortaokul öğretmeninden 105 (%7) ortaokul öğretmeni örneklem grubunu oluşturmuştur.

Araştırmanın temel uygulaması için oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklemin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2.  
*Örneklemin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı*

		Bireysel Özellikler	N	%
Kıdem		1-6 yıl	100	6,5
		7-12 yıl	262	17,0
		13-18 yıl	319	20,7
		19-24 yıl	470	30,5
		25 yıl ve üstü	388	25,2
Kurumda Çalışma Süresi		1-5 yıl	771	50,1
		6-10 yıl	410	26,6
		11-15 yıl	185	12,0
		16 yıl ve üstü	173	11,2
Sosyoekonomik Çevre		Düşük	495	31,2
		Orta	901	58,6
		Yüksek	143	9,2
Okul Kademesi		İlkokul	767	49,8
		Ortaokul	772	50,2
Branş		Okul Öncesi-Sınıf- Özel Eğitim Alanları	702	45,6
		Sözel Alanlar	450	29,2
		Sayısal Alanlar	253	16,5
		Uygulamalı Alanlar	134	8,7
Toplam			1539	100

Tablo 2'deki örneklemin demografik (bireysel ve mesleki) özelliklerine göre dağılımı incelendiğinde, araştırmaya katılanların sayısının 1539 olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılanların çoğunluğu (% 30) 19-24 yıl kıdeme (n=470) sahip, %50'sinin kurumda çalışma süresi 1-5 yıl arasında olan (n=771), % 45,6' sının Okul Öncesi-Sınıf- Özel Eğitim öğretmenliği alanlarında çalışan (n=702) ve % 58,6'sının orta düzeydeki sosyoekonomik çevrede (n=901) olan okullarda görevli olan öğretmenler ve yöneticilerden oluştuğu ve okul kademelerine göre ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenler ve yöneticilerin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın modeli doğrultusunda proje ekibi tarafından okulların niteliklerinin geliştirilmesi gereken alanlarını belirleme amaçlı bir ölçek geliştirilmiştir (Altunay, Piştav Akmeşe, Şahin, Ağaçdiken & Toprakçı, 2019). İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerine Göre “Okulların Geliştirmesi Gerekli Alanlar Ölçeği” 82 maddeden oluşmaktadır. Projenin temel uygulaması için 2100 katılımcıya ölçek dağıtılmıştır. 1539 katılımcının verileri kullanılmıştır. Okulların geliştirilmesi gereken alanlar algısı ölçeği (OGGAÖ), Okul yöneticisi, Öğrenciler, Öğretmenler, Fiziki-Teknik Olanaklar, Hedefler ve Belirlenme Şekli, Veliler ve Kurumsal Süreç olmak üzere yedi boyuttan oluşmaktadır.

OGGAÖ'nün 82 maddesinin güvenilirliği için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, ölçeğin tümü ve her bir alt ölçek için ayrı ayrı hesaplanmıştır. OGGAÖ'nün tutarlılık katsayılarının analizi, Cronbach Alpha değerleri .90 ile .97 arasında değişmektedir. Ölçeğin DFA sonuçlarına göre, OGGAÖ yedi boyutlu modelinin veri setine uyumu, Mplus 6.1 programında yapılan analizler sonucunda doğrulanmıştır. Doğrulamalı faktör analizinde elde edilen modelin uyum iyiliği indeksleri:  $\chi^2= 14639.241$ ;  $\chi^2/ df=4,54$ ;  $p=0,00$ ; CFI=0,908; TLI= 0,905; S-RMR=0.041ve RMSEA=0.048 olarak elde edilmiştir. Söz konusu modelin uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ölçme modelinin kabul edilebilir bir model olduğu belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Alt problemlere ilişkin veriler çözümlenirken SPSS 25.00 istatistik paket programı ile analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel sorusu ve alt sorularına göre betimsel analizler seçilmiştir. Alt grupların dağılımlarını belirlemede yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, değişkenlere göre oluşan farkın belirlenmesinde ise t testi ve varyans analizi kullanılmıştır.

Okulların Geliştirilmesi Gerekli Alanlarının Belirlenmesi Ölçeğinden elde edilen ortalamaların derecelendirmesi ve yorumlanması için 4.21–5.00 puan aralığı “Pekçok”, 3.41–4.20 puan aralığı “Çok”, 2.61–3.40 puan aralığı “Orta derecede”, 1.81–2.60 puan aralığı “Biraz” ve 1.00–1.80 puan aralığı “Hiç” olarak kullanılmıştır.

### Etik Konular

Araştırmaya katılım, gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın yürütülebilmesi için Etik Komisyon izni ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alınmıştır. Katılımcılara elde edilen verilerin yalnızca bu çalışma kapsamında kullanılacağı, herhangi bir kimlik bilgisinin verilmeyeceği ifade edilerek gönüllü katılım formu imzalamaları sağlanmıştır. Bu araştırma, Ege Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu kurulunun 19.06.2017 tarihli ve 05/07sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.



### Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk araştırma sorusu "İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin, okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları ne düzeydedir?" şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'de yer almaktadır.

Tablo 3.

*İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin, Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlarına İlişkin Algıları*

Okul Geliştirme Boyutları	Puan Aralığı	$\bar{X}$	SS
Öğrenciler	Orta Derecede	3,378	,625
Öğretmenler	Çok	3,939	,618
Okul yöneticisi	Çok	3,969	,769
Veliler	Orta Derecede	3,039	,752
Fiziki-Teknik Olanaklar	Orta Derecede	2,804	,902
Hedefler ve Belirlenme Şekli	Çok	3,642	,758
Kurumsal Süreç	Çok	3,763	,749
Okul Geliştirme	Çok	3,586	,566

Tablo 3 incelendiğinde okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin algılarının toplam puanda "Çok" düzeyinde ( $\bar{x}=3,586$ ;  $SS=,566$ ) olduğu görülmektedir. İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin puan ortalamaları incelendiğinde; okul gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme puanlarının ortalamaları en az ihtiyaç duyulan ölçütten en fazla ihtiyaç duyulana göre sıralaması; Okul yöneticisi ( $\bar{x}=3.969$ ;  $SS=,769$ ), Öğretmen ( $\bar{x}=3.939$ ;  $SS=,618$ ), Kurumsal Süreç ( $\bar{x}=3.763$ ;  $SS=,749$ ), Hedefler ve Belirlenme Şekli ( $\bar{x}=3.642$ ;  $SS=,758$ ), Öğrenciler ( $\bar{x}=3.378$ ;  $SS=,625$ ), Veliler ( $\bar{x}=3.039$ ;  $SS=,752$ ) ve Fiziki-Teknik Olanaklar ( $X=2.804$ ;  $SS=,902$ ) şeklindedir. Alt boyutlar düzeyinde katılımcılar okullarda en çok Fiziki-Teknik Olanaklar boyutunun geliştirilmesi gerektiğini, en yeterli alanın okul yöneticisi olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt sorusu "İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları bireysel özelliklerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?" şeklindedir. Bu araştırma sorusu doğrultusunda yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kıdemlerine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları (Tablo 4), ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kurumda çalışma süresine göre okullarının geliştirilmesi gereken

alanlara ilişkin algıları (Tablo 5), ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okulun sosyoekonomik çevresine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin algıları (Tablo 6), ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okul kademesine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin algıları (Tablo 7) ve ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin branşlarına göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin algıları (Tablo 8) olarak ele alınmıştır.

a) İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kıdemlerine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.  
*İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Kıdemlerine Göre Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlar*

Okul Geliştirme	Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlamlı Fark
Öğrenciler	(1) 1-6 yıl	100	3,315	,612	11,671	,000	1-5
	(2) 7-12 yıl	262	3,285	,694			2-5
	(3) 13-18 yıl	319	3,290	,651			3-5
	(4) 19-24 yıl	470	3,356	,572			4-5
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,557	,586			
Öğretmenler	(1) 1-6 yıl	100	3,991	,532	2,913	,020	
	(2) 7-12 yıl	262	3,968	,663			
	(3) 13-18 yıl	319	3,842	,607			
	(4) 19-24 yıl	470	3,938	,621			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,989	,605			
Okul Yöneticisi	(1) 1-6 yıl	100	4,179	,705	4,490	,001	1-3
	(2) 7-12 yıl	262	4,070	,754			2-3
	(3) 13-18 yıl	319	3,869	,848			
	(4) 19-24 yıl	470	3,946	,736			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,956	,752			
Veliler	(1) 1-6 yıl	100	2,960	,721	14,840	,000	1-5
	(2) 7-12 yıl	262	2,931	,765			2-5
	(3) 13-18 yıl	319	2,881	,788			3-5
	(4) 19-24 yıl	470	3,004	,711			4-5
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,269	,716			
Fiziki-Teknik Olanaklar	(1) 1-6 yıl	100	2,897	,814	4,678	,001	2-5
	(2) 7-12 yıl	262	2,689	,857			4-5
	(3) 13-18 yıl	319	2,749	,900			
	(4) 19-24 yıl	470	2,760	,913			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	2,957	,923			
Hedefler ve Belirlenme	(1) 1-6 yıl	100	3,740	,697	2,675	,031	
	(2) 7-12 yıl	262	3,750	,792			

Şekli	(3) 13-18 yıl	319	3,563	,782			
	(4) 19-24 yıl	470	3,618	,749			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,636	,735			
Kurumsal Süreç	(1) 1-6 yıl	100	3,916	,618	3,655	,006	2-4
	(2) 7-12 yıl	262	3,867	,778			
	(3) 13-18 yıl	319	3,666	,762			
	(4) 19-24 yıl	470	3,747	,752			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,754	,735			
Okul Geliştirme	(1) 1-6 yıl	100	3,654	,476	4,807	,001	3-5
	(2) 7-12 yıl	262	3,591	,600			
	(3) 13-18 yıl	319	3,492	,583			
	(4) 19-24 yıl	470	3,564	,541			
	(5) 25 yıl ve üstü	388	3,668	,568			

p<0.01 düzeyinde

Tablo 4 incelendiğinde okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kıdemine göre “Öğrenciler, Okul Yöneticisi, Veliler, Fiziki-Teknik Olanaklar ve Kurumsal Süreç” alt boyutlarında ve toplam puanda p<0.01 anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kıdeme göre farkın kaynağı 25 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcılar ile daha az kıdemli olanlar arasında bulunmuştur.

b) İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kurumda çalışma süresine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin algıları Tablo 5'te verilmektedir. Okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kurumda çalışma süresine göre verilerin çözümlenmesinde bölümler arasında homojenlik (Levene Testi F=,965; P>0,05) söz konusu olduğundan, dağılımın normallik varsayımını (Kolmogorov-Smirnov=0,705; p>0,05) yerine getirmesinden dolayı, ANOVA testi yapılmıştır.

Tablo 5.

*İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Kurumda Çalışma Süresine Göre Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlar*

Okul Geliştirme	Kurumda Çalışma süresi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Öğrenciler	(1)1-5 yıl	771	3,372	,619	4,752	,003	1-4
	(2)6-10 yıl	410	3,315	,648			2-4
	(3)11-15 yıl	185	3,403	,611			
	(4)16 yıl ve üstü	173	3,525	,593			
Öğretmenler	(1)1-5 yıl	770	3,918	,620	5,644	,001	1-4
	(2)6-10 yıl	410	3,891	,627			2-4
	(3)11-15 yıl	185	3,977	,606			
	(4)16 yıl ve üstü	173	4,107	,569			
Okul	(1)1-5 yıl	771	3,965	,769	1,374	,249	

Yöneticisi	(2)6-10 yıl	410	3,929	,791			
	(3)11-15 yıl	185	3,982	,707			
	(4)16 yıl ve üstü	173	4,069	,777			
Veliler	(1)1-5 yıl	771	3,032	,760	4,000	,008	2-4
	(2)6-10 yıl	410	2,971	,703			
	(3)11-15 yıl	185	2,990	,766			
	(4)16 yıl ve üstü	173	3,201	,791			
Fiziki ve Teknik Olanaklar	(1)1-5 yıl	771	2,822	,885	4,771	,003	3-4
	(2)6-10 yıl	410	2,770	,904			
	(3)11-15 yıl	185	2,637	,895			
	(4)16 yıl ve üstü	173	2,988	,951			
Hedefler ve Belirlenme Şekli	(1)1-5 yıl	771	3,663	,760	1,995	,113	
	(2)6-10 yıl	410	3,585	,755			
	(3)11-15 yıl	185	3,594	,739			
	(4)16 yıl ve üstü	173	3,732	,775			
Kurumsal Süreç	(1)1-5 yıl	771	3,784	,754	1,808	,144	
	(2)6-10 yıl	410	3,708	,749			
	(3)11-15 yıl	185	3,721	,703			
	(4)16 yıl ve üstü	173	3,845	,772			
Okul Geliştirme	(1)1-5 yıl	771	3,581	,570	4,682	,003	1-4
	(2)6-10 yıl	410	3,536	,572			2-4
	(3)11-15 yıl	185	3,584	,532			
	(4)16 yıl ve üstü	173	3,727	,549			

p<0.01 düzeyinde

Tablo 5 incelendiğinde okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin kurumda çalışma süresine göre “Öğrenciler, Öğretmenler, Veliler ve Fiziki-Teknik Olanaklar” alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Kurumda çalışma süresine göre alt boyutlar düzeyinde anlamlı farkın kaynağı 16 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların bulguları ile daha az süredir kurumda çalışanların bulguları arasındadır.

c) İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okulun sosyoekonomik çevresine göre okullarının geliştirilmesi gereken alanlara ilişkin algıları Tablo 6’da verilmektedir.

Tablo 6.

*İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Okulun Sosyoekonomik Çevresine Göre Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlar*

Okul Geliştirme	Okulun Sosyoekonomik Çevresi	n	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Öğrenciler	(1)Düşük	495	3,009	,0605	199,895	,000	2-3
	(2)Orta	901	3,492	,540			1-3
	(3)Yüksek	143	3,940	,491			1-2
Öğretmenler	(1)Düşük	495	3,873	,617	15,554	,000	2-3
	(2)Orta	901	3,935	,615			1-3

	(3)Yüksek	143	4,198	,579			
Okul	(1)Düşük	495	4,001	,783	10,979	,000	2-3
Yöneticisi	(2)Orta	901	3,910	,760			1-3
	(3)Yüksek	143	4,224	,728			
Veliler	(1)Düşük	495	2,616	,691	171,404	,000	2-3
	(2)Orta	901	3,157	,677			1-3
	(3)Yüksek	143	3,677	,656			1-2
Fiziki ve	(1)Düşük	495	2,534	,860	67,858	,000	2-3
Teknik	(2)Orta	901	2,849	,870			1-3
Olanaklar	(3)Yüksek	143	3,477	,844			1-2
Hedefler ve	(1)Düşük	495	3,524	,769	41,917	,000	2-3
Belirleme	(2)Orta	901	3,623	,743			1-3
Şekli	(3)Yüksek	143	4,165	,589			
Kurumsal	(1)Düşük	495	3,752	,758	19,014	,000	2-3
Süreç	(2)Orta	901	3,712	,743			1-3
	(3)Yüksek	143	4,125	,661			
Okul	(1)Düşük	495	3,442	,543	63,470	,368	2-3
Geliştirme	(2)Orta	901	3,596	,553			1-3
	(3)Yüksek	143	4,025	,494			1-2

p<0.01 düzeyinde

Tablo 6 incelendiğinde ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okulun sosyoekonomik çevresine göre “Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler, Fiziki-Teknik Olanaklar, Hedefler ve Belirleme Şekli ve Kurumsal Süreç” alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Okulun sosyoekonomik çevresine göre alt boyutlar düzeyinde anlamlı farkın kaynağı düşük sosyo-ekonomik çevre düzeyi ile düşük sosyo-ekonomik çevre düzeyi ve düşük sosyo-ekonomik çevre düzeyi ile orta sosyo-ekonomik çevre düzeyi arasındadır.

d) İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları okul düzeyine göre yapılan t testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.

*İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Okul Düzeyine Göre Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlar*

Okul	Okul	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Geliştirme	Düzeyi					
Öğrenciler	İlkokul	767	3,46	,595	5,458	,000
	Ortaokul	772	3,29	,643		
Öğretmenler	İlkokul	767	4,02	,601	5,398	,000
	Ortaokul	772	3,86	,623		
Okul	İlkokul	767	4,06	742	4,692	,000

Yöneticisi	Ortaokul	772	3,88	,785		
Veliler	İlkokul	767	3,11	,754	4,091	,000
	Ortaokul	772	2,95	,742		
Fiziki ve Teknik Olanaklar	İlkokul	767	2,82	,915	,858	,391
	Ortaokul	772	2,78	,889		
Hedefler ve Belirlenme Şekli	İlkokul	767	3,70	,771	3,052	,003
	Ortaokul	772	3,58	,741		
Kurumsal Süreç	İlkokul	767	3,86	,730	5,266	,000
	Ortaokul	772	3,66	,755		
Okul Geliştirme	İlkokul	767	3,67	,549	6,077	,000
	Ortaokul	772	3,50	,570		

p<0.01 düzeyinde

Tablo 7 incelendiğinde okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okul düzeyine göre “Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler ve Kurumsal Süreç alt boyutlarında ve toplam okul geliştirme puanında p<0.01 anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arası farklar incelendiğinde "Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi ve Veliler" alt alanlarında ve toplamda ilkokul düzeyi lehine olduğu saptanmıştır.

e) İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin görüşleri öğretmenin branşına göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.

*İlköğretim Okulları Öğretmenleri ve Yöneticilerinin Branşına Göre Okullarının Geliştirilmesi Gereken Alanlar*

Okul Geliştirme	Branşlar	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Farkın Kaynağı
Öğrenciler	(1) Okul Öncesi-Sır Özel Eğitim Alan.	702	3,465	,611	8,489	,000	1-2, 1-3
	(2) Sözel Alanlar	450	3,309	,646			
	(3) Sayısal Alanlar	253	3,294	,592			
	(4) Uygulamalı Alan	134	3,310	,645			
Öğretmenler	(1) Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alan.	702	4,043	,617	13,661	,000	1-2, 1-3
	(2) Sözel Alanlar	450	3,814	,622			
	(3) Sayısal Alanlar	253	3,904	,569			
	(4) Uygulamalı Alan	134	3,883	,613			
Okul Yöneticisi	(1) Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alan.	702	4,052	,772	5,664	,001	1-3
	(2) Sözel alanlar	450	3,922	,758			

	(3)Sayısal Alanlar	253	3,846	,756			
	(4)Uygulamalı Alan	134	3,908	,778			
Veliler	(1)Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alan.	702	3,134	,773	8,779	,000	1-2 1-4
	(2) Sözel Alanlar	450	2,928	,698			
	(3)Sayısal Alanlar	253	2,987	,715			
	(4)Uygulamalı Alan	134	2,905	,823			
Fiziki ve Teknik Olanaklar	(1)Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alan.	702	2,844	,925	1,097	,349	
	(2) Sözel Alanlar	450	2,800	,861			
	(3)Sayısal Alanlar	253	2,746	,856			
	(4)Uygulamalı Alan	134	2,730	,956			
Hedefler ve Belirlenme Şekli	(1)Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alan.	702	3,709	,779	3,492	,015	
	(2) Sözel Alanlar	450	3,597	,764			
	(3)Sayısal Alanlar	253	3,560	,706			
	(4) uygulamalı Alanlar	134	3,591	,706			
Kurumsal Süreç	(1)Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alanla	702	3,862	,742	11,939	,000	1-2 1-3 1-4
	(2) Sözel Alanlar	450	3,682	,762			
	(3)Sayısal Alanlar	253	3,636	,721			
	(4)Uygulamalı Alan	134	3,747	,739			
Okul Geliştirme	(1)Okul Öncesi-Sın Özel Eğitim Alanla	702	3,679	,562	11,939	,000	1-2 1-3 1-4
	(2) Sözel Alanlar	450	3,515	,559			
	(3)Sayısal Alanlar	253	3,495	,529			
	(4)Uygulamalı Alanlar	134	3,504	,612			

p<0.01 düzeyinde

Tablo 8 incelendiğinde ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin branşına göre “Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler ve Kurumsal Süreç” alt boyutlarında ve toplam okul geliştirme puanında anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların branşına göre alt boyutlar düzeyinde anlamlı farklılığın kaynağı incelemiş ve diğer branşlarla karşılaştırdığında okul öncesi-sınıf- özel eğitim öğretmenlerinin puanlarının lehine olduğu bulunmuştur.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algılarını ve algılarının bireysel ve mesleki özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve öneriler geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları bu doğrultuda yorumlanmıştır. İlk araştırma sorusu doğrultusunda okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları

öğretmenleri ve yöneticilerinin algıları toplam puanda "Çok" düzeyinde bulunmuştur. Okulların geliştirilmesi gereken alt boyutları düzeyinde katılımcılar en çok geliştirilmesi gereken alanın "Fiziki-Teknik Olanaklar" alanının, en az geliştirilmesi gereken alanın "Okul Yöneticisi" alanının olduğunu belirtmişlerdir. Ağaçdiken'e (2019) göre "Standartlara Uygunluk ve Müfredat", "Etkili Zaman Yönetimi", "Değerlendirme", "Personel Gelişimi", "Yüksek Standartlar ve Beklenti", "Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma" ve "Etkili Okul ve Liderlik" boyutlarında okulların gelişim ihtiyaçlarını belirleyebilme düzeylerine ilişkin puan ortalamaları tüm alt boyutlarda "çoğu zaman" düzeyindedir. Katılımcılar okullarında, en çok "Standartlara Uygunluk ve Müfredat", en az ise "Etkili Okul ve Liderlik" ölçütlerinin geliştirilmesine ihtiyaç duymaktadırlar. Arabacı ve Namlı'nın (2016) araştırmasına göre Okul geliştirme çalışmalarında yaşanan sorunlar sekiz alanda yoğunlaşmıştır. Yöneticilerin fiziki kaynakların geliştirilmesinde en fazla yaşadığı sorunun finansal yetersizlik olduğu, insan kaynaklarında en fazla yaşanan sorunun personele verilen eğitimin yetersizliği olduğu, liderliğin geliştirilmesinde en fazla yaşanan sorunun yöneticilerin liderlik vasfını taşınamaması olduğu ve eğitim-öğretimin geliştirilmesine yönelik yaşanan sorunların materyal kullandırmada zorlanma ve tüm kararların merkezden verilmesi olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Öte yandan Kaya (2015) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticileri ve öğretmenlerin algılarına göre, etkili okulun özellikleri bağlamında en etkili boyut okul yöneticisi iken en az etkili olan boyutun okul çevresi ve veli boyutu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Senge'nin (2016) Öğrenen Örgüt Kuramı'nda açıklanan öğrenme sürecine göre, okulun gelişim kapasitesini dikkate alarak, okul geliştirme uygulamalarının tasarlanması ve öncelikli gelişimsel faaliyet alanlarının belirlenmesi, deneyimlerden öğrenmeyi sağlayabilir. Okul gelişimi için okulun geliştirilecek alanlarına yönelik durum saptamanın yapılması ve okul geliştirme sürecini etkileyen etkenlerin belirlenmesi gelişimin sürekliliğine katkıda bulunabilir. Öte yandan gelişim sürecinde yeni öğrenme ve gelişimin paylaşılması ile kendini geliştiren kişilerin takdir edilmesi gerekmektedir (Altunay, 2017). Araştırma bulguları katılımcıların, okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin çoğunlukla olumlu düşüncülerini yada katılımcıların "Okul yöneticileri" konusunda olumsuz bir görüş beyan etmek konusunda bir kaygıya sahip olduklarını gösteriyor olabilir. Öte yandan okulların fiziki-tekniik olanaklarının geliştirilmesi gerektiğini düşünmeleri okul binalarının ve sınıflarının alanlarının, bahçelerinin öğrenci sayılarına göre küçük olması, hem öğretimsel hem de eğitsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde sınırlılıklar içermesi ile ilgili olabilir.

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin farklılaşma ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşleri kıdemlerine göre "Öğretmen" alt boyutu dışında tüm boyutlarda 25 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcılar ile daha az kıdemli olanlar arasında olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde Yalçın (2010) tarafından yapılan çalışmada 21-30 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin, yöneticilerin okul geliştirmeye katkıları ile ilgili daha olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Gürsül (2010) tarafından yapılan çalışmada kıdem değişkenine göre daha az kıdemi olan yöneticilerin yetki ve sorumluluk



paylaşımını daha fazla yaptığı bulgularına erişilmiştir. Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmada etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcıların kıdemlerine göre farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır. Öte yandan Dağ'ın (2009) araştırmasına göre ilköğretim okullarının etkili okul özellikleri bağlamında okul gelişim ihtiyaçlarına ilişkin hiçbir boyutta öğretmenlerin mesleki kıdem düzeyleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Benzer şekilde Ağaçdiken'in (2019) araştırmasında okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda 25 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcıların okullarına ilişkin puanlarının yüksek olmasının nedeni okuldaki var olan durumu daha yeterli görüyor olmaları yani benimsemeleri ya da okuldaki durumun değişebilme ihtimali konusunda beklentilerinin düşük olması ilgili olabilir.

Kurumda çalışma süreleri 16 yıl ve üstü olan ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin görüşleri daha az çalışma süresi olanlara göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. "Fiziki ve Teknik Olanaklar" ve "Hedef belirleme" dışındaki boyutlarda okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin görüşleri daha az çalışma sürelerine sahip gruplara göre daha olumludur. Alanyazın incelendiğinde doğrudan bu değişkene ilişkin sonuçlar içeren bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Ancak Yalçın (2010) tarafından yapılan araştırmada halen görev yaptıkları okuldaki hizmet süresi 11-15 yıl aralığında olan öğretmenlerin yöneticilerin okul geliştirmeye katkılarıyla ilgili görüşlerinin, diğer öğretmenlerin görüşlerinden daha olumlu olduğu gözlenmiştir. Öte yandan Ağaçdiken'in (2019) araştırma bulgularına göre ise okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi kurumlarında çalışma süreleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu araştırma bulgularından hareketle bireylerin okuldaki çalışma süresi uzadıkça okullarının imkanlarını bilme, sosyal çevresinden yararlanma ve tüm okul üyelerini daha iyi tanıyabilmeleri nedeniyle ile insan ilişkilerinde daha az sorun yaşama olasılıklarının bulunması ve okulun boyutlarını daha yeterli görmeleri açıklanabilir.

Okulun sosyoekonomik çevresine göre ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin "Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler, Fiziki-Teknik Olanaklar, Hedefler ve Belirleme Şekli ve Kurumsal Süreç" alt boyutlarında anlamlı farklılığın düşük sosyoekonomik çevre düzeyi ile yüksek sosyoekonomik çevre düzeyi ile düşük sosyoekonomik çevre düzeyi ve orta sosyoekonomik çevre düzeyi arasında olduğu bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde doğrudan bu değişken ve okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin doğrudan sonuçlar içeren bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ancak okul geliştirme araştırmalarında sosyoekonomik çevre değişkeni ile teorik temellerin oluşturulması ve tartışılması konusu hemen her zaman öne çıkmıştır. Erken dönem okul geliştirme çalışmalarında akademik başarının öğrencinin aile altyapısı, çevresi ile öğrencinin geleceği üzerindeki kontrol algısı ve okulun sosyal yapısı gibi etkenlerle ilişkili olduğunu okulun kalitesinin sınırlı olduğu ortaya konulmuştur. Okulla ilişkili etkenlerin öğrenme çıktıları ile çok ilişkili olmadığını ileri süren çalışmaların başında "Coleman Raporu" gelir (Coleman vd., 1966). Alandaki araştırmalara (Baker, Goesling & LeTendre, 2002; Bornstein & Bradley, 2003; Brooks-Gunn & Duncan, 1997; Dinçer & Oral, 2013;

McLloyd, 1998; Şirin, 2005) göre dezavantajlı bir alt yapıdan gelen öğrenciler okulda daha az başarılı olmaktadır. Araştırma bulgularına göre okulun birçok alt boyutuna ilişkin katılımcıların görüşleri, düşük sosyoekonomik çevre değişkeninde yetersiz görülmektedir. Bu sonuç katılımcıların görüşlerinin okulun gelişim ihtiyacını ve sorunlarını açıklarken okullarına bütüncül baktığını ve tüm örgütsel değişkenlerle ilişkilendirdiğini gösteriyor olabilir. Yani düşük sosyoekonomik çevreye sahip okulların tüm boyutlarına ilişkin sorunlar görülmektedir.

Okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin ilköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin puanlarının okul kademesine göre "Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler ve Kurumsal Süreç" alt alanlarında ve toplamda ilkokul düzeyi lehine olduğu saptanmıştır. Alanyazına göre okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okul kademesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyleri okul kademesi değişkenine göre "Etkili Zaman Yönetimi", "Destekleyici Öğrenme Ortamı Sunma" "Yüksek Standartlar ve Beklenti", "Personel Gelişimi", "Standartlara Uygunluk ve Müfredat" ve "Değerlendirme" alt boyutlarında ilkokul ve ortaokul okul müdür yardımcılarının ortalama puanlarının, lise müdür yardımcılarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Yani ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan okul müdür yardımcılarının, liselerde görev yapan okul müdür yardımcılara göre okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemede söz konusu boyutlara göre algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür (Ağaçdiken, 2019). Öte yandan Sağiroğlu'nun (2012) ortaöğretim düzeyinde yani lise türleri arasında yürüttüğü çalışmasında okul türleri arasında okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik anlamlı bir farklılık içermediği bulunmuştur. Alanyazın ve bu araştırma bulgularına göre okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin katılımcıların görüşlerinin ilkokul düzeyinde daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu bulgunun nedeni öğretmenlerin öğrencileri ile daha uzun süre geçirmeleri, sorunların kaynaklarını daha kapsamlı belirlemeleri ve okulla ilişkili değişkenler arası bağlantıları görebilmeleri olabilir. Öte yandan ilkokullardaki öğrencilerin yaşının küçük olması nedeniyle daha az başarı odaklı olmaları, ailelerinin süreçle daha çok ilgilenmeleri sonucu okul üyelerinin eğitim sürecini daha az sorgulamasına neden olduğu söylenebilir.

İlköğretim okulları öğretmenleri ve yöneticilerinin branşına göre "Öğrenciler, Öğretmenler, Okul Yöneticisi, Veliler ve Kurumsal Süreç" alt boyutlarında ve toplam puanlarda anlamlı farklılığın okul öncesi-sınıf- özel eğitim öğretmenlerinin bulguları ile diğer alanlarda çalışan katılımcıların bulguları arasında olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu alt sorusu doğrultusunda elde edilen bulgular ile alanyazındaki bulgular arasında benzerlikler bulunmuştur. Ağaçdiken'in (2019) araştırmasında okul gelişim ihtiyaçlarını belirleme düzeyi okul müdür yardımcılarında ölçülmüş, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sınıf-Okul Öncesi branşına sahip okul müdür yardımcılarının okul gelişim ihtiyaçlarını belirlemede "Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma" "Yüksek Standartlar ve Beklentiler" ve "Değerlendirme" alt boyutlarındaki puan ortalamaları

açısından diğer öğretmenlik branşlarına göre daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu bulunmuştur. Özmercan'ın (2006) çalışmasına göre okul müdür yardımcılarının branşlarına göre farklılaşma bulunmuştur. “Destekleyici Öğrenme Ortamları Sunma” ve “Değerlendirme” alt boyutlarında sayısal branşlara sahip okul müdür yardımcılarının meslek derslerine sahip müdür yardımcılara göre algıları yüksek bulunmuştur. Öte yandan Kaya (2015) tarafından yapılan araştırmada etkili okula ilişkin yönetici görüşlerinin katılımcıların branşlarına göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Yalçın (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin branş değişkenine göre, okul yönetiminin okul geliştirme çalışmalarına katkısı hakkındaki görüşleri arasında farklılık bulunmamıştır. Araştırma bulgularına göre okulların geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin okul öncesi-sınıf- özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri daha olumludur. Bu bulgu okul kademesi değişkenine ilişkin bulgularla paraleldir. Bulgunun nedeni öğretmenlerin öğrencileri ile daha uzun süre geçirmesi, okullardaki sorunların kaynaklarını belirleme ve okullarına ilişkin değişkenler arası bağlantıları görebilmeleri nedeniyle daha olumlu düşünceleri olabilir. Ancak bu branşlar özelinde okul çevresindeki üyelerin stabil olması yani daha az değişkenlik içermesi katılımcıların eğitim sürecini daha az sorgulamasına neden olduğunu ve beklentilerini düşürdüğünü gösterebilir.

Sonuç olarak ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin okullarının geliştirilmesi gereken alanlarına ilişkin algıları ve algılarının bireysel özelliklerine göre nasıl farklılaştığına ilişkin bulgular dikkate alındığında öğrenme-öğretme ortamlarında fiziki teknik olanakların, öğrencilerin performansları ve güdülenmesi, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişimi, öğrenci velilerinin okulun hedeflerine katkısı ve okul üyeleriyle işbirliğini destekleyecek faaliyetler konusunda algılarının farklılaştığı görülmektedir. Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda bazı uygulama ve araştırma önerileri sunulabilir.

- Farklı okul geliştirme uygulamalarının öğrencilerin okula yönelik güdülerini ve başarılarını nasıl etkilediğini inceleyen deneysel çalışmaların yapılması yararlı olabilir. Bu yolla farklı okul geliştirme uygulamalarının okul üyelerine katkısı daha net olarak anlaşılabilir.

-Öncelikle okulların binalarının fiziksel alanlarının kısıtlı olması ikinci olarak velilerin eğitimi desteklemek adına bilinç düşüklüğü olması nedeniyle öğretmenler fiziki- teknik koşulları olumluya çevirmek için yaratıcı çözümler geliştirebilir ve kendilerini bu konuda geliştirebilirler, çözümler geliştirmek amacı ile çevre ile işbirliğini artırabilirler.

-Öğrenciler, öğretmenler, veliler ve fiziki-teknik olanaklar alt boyutlarında 16 yıl altında kademeye sahip katılımcıların okullarına ilişkin puanlarının düşük olması nedeniyle öğretmenlerin okul geliştirme için kararlara katılmaları teşvik edilebilir, veliler için sosyal etkinlik ve eğitici çalışmalar yapılabilir.

-Katılımcıların okullarına ilişkin özdeğerlendirmelerine göre sorunların nedenleri ayrıntılı bir şekilde belirlenip öğretmenlerin okul geliştirme süreci için kararlara

katılmaları sağlanabilir, okulun tüm üyeleri için sosyal etkinlik ve eğitici çalışmalar yapılabilir.

-Okul üyelerinin okul geliştirme sürecini destekleyen öğrenme öğretme faaliyetleri yürütmeleri önerilebilir. Ancak bu süreçte öğretmenlerin güdülenmesini arttıran faaliyetler öne çıkarılmalıdır.

-Öğretmen ve yöneticilerin okullarına ilişkin görüşlerinin, bireysel ve mesleki özelliklerine göre okul düzeyli incelemesi sorunların kaynağını bulmaya destek olabilir ve böylece sorunların çözümü için birlikte problem çözme becerileri geliştirilebilir.

### **Araştırma Etiği**

Çalışmanın yürütülebilmesi için Etik Komisyon izni ve İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden yasal izin alınmıştır. Bu araştırma, Ege Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu kurulunun 19.06.2017 tarihli ve 05/07 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

**Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi:** Yazarların beyan edeceği bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Ağaçdiken, Y.E. (2019). *Müdür yardımcılarının okul müdürleri tarafından yetiştirilme düzeyleri ile okullarının gelişim gereksinimlerini belirleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 586847) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Altunay, E. (2017). From organizational improvement as a tool of change management towards school improvement practices. Conference on Social Science, Economics, Business and Education- Abstract Book in (p. 19), Hungary- Budapest: MIRDEC-3rd,
- Altunay, E., Piştav Akmeşe, P., Şahin, G. Ağaçdiken, Y.E., & Toprakçı, E. (2019). pPerceptions of school administrators and teachers about the schools areas need to be improved. The European Conference on Education-Proceeding Book in (p.223-235), UK -London: The International Academic Forum.
- Arabacı, İ.B., & Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 245-265.
- Baker, D., Goesling, B. & LeTendre, G. (2002). Socioeconomic status, school quality and national economic development: A cross-national analysis of the 'heyne-man-loxley effect' on mathematics and science achievement, *Comparative Education Review*, 46(3), 291-312.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. PegemA Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Örgütsel gelişme kuram ve uygulama* (Genişletilmiş ve Gözden Geçirilmiş 4. Baskı). Pegem Akademi.
- Benis, W.G. (1966). *Changing organizations*. McGraw Hill
- Bergeson, T. (2007). *Nine characteristics of high-performing schools: A research based resource for schools and districts to assist with improving student learning*. Second Edition. Washington: Office of Superintendent of Public Instruction Old Capitol Building.

- Bornstein M.C., & Bradley, R.H. (Eds.) (2003). *Socio-economic status, parenting, and child development*. Lawrence Erlbaum.
- Brooks-Gunn, J., & Duncan, G.J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., & Kılıç Çakmak, E. (2019). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chapman, C. Armstrong, P. Harris, A. Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P (Eds). (2011) *School effectiveness and improvement research, policy and practice: challenging the orthodoxy?* Routledge.
- Coleman, J.S., Campbell, E.Q., Hobson, C.J., McPartland, J., Mood, A.M. Weinfeld, F.D., & York, R.L.(1966). *Equality of educational opportunity*. Superintendent of Documents Catalog No. FS 5.238:38001. U.S. Government Printing Office.
- Dağ, Ş. (2009). *İstanbul ili resmi ilköğretim okullarının gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Tez No. 240226) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Diñçer, M.A., & Oral, I. (2013). *Türkiye'de devlet liselerinde akademik dirençlilik profili: PISA 2009 Türkiye verisinin analizi*. Araştırma Raporu. İstanbul: Eğitim Girişimi Reformu.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, (36),15-27.
- Erdoğan, İ. (2015). *Eğitimde değişim yönetimi*. Pegem Akademi.
- Fer, S. (1999). Okul gelişim stratejileri ile ilgili bir inceleme. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi içinde (s.1-6), Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M.G. (2007). *The new meaning of educational change* (3rd Ed.). Teachers College Press.
- Gülcan, F. (2009). *MEB'e bağlı okullarda yürütülen okul geliştirme çalışmalarının uygulanma düzeyi ve karşılaşılan problemler (Nevşehir İli Örneği)*, (Tez No. 253381) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gürsül, E. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okul gelişimine etki düzeyleri*. (Tez No. 262407) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Halsall, R. (1998). *Teacher research and school improvement*. Open University Press
- Hargreaves, A. (2002). Sustainability of educational change: The role of social geographies. *Journal of Educational Change* 3(3-4), 189-214.
- Harris, A. (2000). What works in school improvement? Lessons from the field and future directions. *Educational Research*. 42(1), 1-11.
- 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.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Tekişik Ofset.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, Y. (2015). *Okul paydaşlarının görüşlerine göre etkili okul geliştirme (Şahinbey ilçesi örneği)*. (Tez No. 425059) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kirk, D.J., & Jones, T.L. (2004). *Effective schools*. Harcourt Assessment Report. Pearson Assessment Report.
- Kolb, A., & Frohman, A. (1970). An organization development approach to consulting. *Sloan Management Review*, 12(1), 51-65.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. Harper & Row.

- Lezotte L.W. (1991). *Correlates of effective schools: the first and second generation, effective schools products*, Ltd. USA.
- Lezotte, L.W. (1999). *Correlates of effective schools: the first and second generation*. Effective Schools Products, Ltd.
- Lezotte, L.W. (2001). *Revolutionary and evolutionary: the effective schools movement*. Effective Schools Products, Ltd.
- Lippitt, R., Watson, J., & Westley, B. (1958). *The dynamics of planned change*. Harcourt, Brace and World.
- Madden Kırmızı, T. (2008). *Planlı değişim sürecinin okulların geliştirilmesinde kullanılması*. (Tez No. 229236) [Doktora tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Mortimore, P. (1995). *Effective Schools: current impact and future potential*. University of London Wch Oal.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C. Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving schools in socioeconomically disadvantaged areas– a review of research evidence, *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- Özmercan, A.H. (2006). *Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarındaki meslek dersleri öğretmenlerinin kendilerini geliştirme düzeyleri ve yöneticinin katkısı*. (Tez No. 573977) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Reynolds, D. (1995). Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice. In C. Dimmock (Ed.) *School-Based management and school effectiveness*. (pp.185-200). Routledge.
- Sağiroğlu, S. (2012). *Eğitim yönetici yardımcılarının atandıktan sonraki süreçte yaşadıkları sorunların incelenmesi*. (Tez No. 314155) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity and teacher effectiveness: a review to the literature. *Profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 9-26.
- Senge, P. (2016). *Beşinci disiplin: Öğrenen organizasyon sanatı ve uygulaması* (17. Baskı). (Çev. A. İldeniz, A. Doğukan & B. Pala).Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Shannon, G.S., & Bylsma, P. (2007). The nine characteristics of high-performing schools: A research-based resource for schools and districts to assist with improving student learning. (2nd Ed.). OSPI.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*. (Tez No. 189858) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şimşek, H. (2006). Türkiye'nin eğitim reformu: durum ve hedef alanları. [https://www.byclb.com/kobi/egitim\\_kurumlari/Default.aspx?amID=26&KonuID=126](https://www.byclb.com/kobi/egitim_kurumlari/Default.aspx?amID=26&KonuID=126)  
İndirme Tarihi: 14.08.2012.
- Şirin, S. (2005). Socio-economic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-53.
- Tinkılıç, C. (2006). *İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizi*. (Tez No. 191133) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Uline, C.L., Miller, D., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness; The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 462-483.
- URL 1 (2009). Eğitim Reformu Girişimi, ERG. Eğitimde eşitlik politika analizi ve öneriler. [http://www.aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/Egitimde\\_Esitlik\\_Politika\\_Analizi\\_ve\\_Oneriler.pdf](http://www.aciktoplumvakfi.org.tr/pdf/Egitimde_Esitlik_Politika_Analizi_ve_Oneriler.pdf)
- URL 2 (2013). OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). *Eğitim politikası genel görünümü: Türkiye*. Daha İyi Yaşamlar İçin Daha İyi Politikalar, [www.oecd.org/edu](http://www.oecd.org/edu).
- URL 3 (2007). OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). *Reviews for national policies for education—basic education in Turkey*. OECD Publications.
- Wise, A. (1988). The two conflicting trends in school reform: Legislative learning revisited. *Phi Delta Kappan*, 69(5), 328–333.
- Wort, M. (2007). *Discussion paper: strategy white paper*. Yayınlanmamış Eğitime Destek Programı.
- Yalçın, F. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yürütmekte oldukları okul geliştirme çalışmalarının incelenmesi (Kastamonu ili örneği)* (Tez No. 277994) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

### Extended Abstract

Because not all the individuals in a society have a sufficient level of educational conditions, it is observed that there is a sharp distance among students' success from different regions. To handle this problem, it is possible to increase the quality of the learning environment and rebuild it regarding the capacity of the school organization, improve the school staff in terms of quality and quantity, integrate the information and communication technology to educational programs. Accordingly, many changes need to be made and implementations should be put into practice to improve the schools. On the other hand, despite there is the assumption that a lot of changes in the education system contribute to the quality of school and education; this attempt to change may result in underachievement. During the implementations to improve the schools, it is difficult to manage the process because of the many variables that lower or increases the success of the change process. Within the context of the increasing the equality in education and enhancing the service delivery, problems should be solved about determining the factors affecting the quality of school and education, managing the school improvement and increasing the quality.

Because school improvement is a multi-dimensional change program, the implementation and the management of the process can be conducted disjointedly, and this prevents it from progress in phase. For this reason; it required very good coordination. Many change attempts fail because of planning and design limits. In this context, according to learning organization theory, designing school improvement capacity, determining prior developmental fields and enhancing the learning from experience could turn the school into a learning organization

regarding the school's improvement capacity. Determining the situation, use, and implementation of school strategies, factors affecting school improvement should be taken into consideration to develop a school that can make the change real. For this reason, determining and examining the factors affecting school, and teaching quality has significant importance on the change and school improvement and the increase of the quality.

It is very essential both for their own personal and school improvement that the school administration and the teachers evaluate the school from the point of an implementor. It is because the school staff has to cope with the obstacles that they encounter during the education process. At this point, it is very important to enable the school principals, and teachers self evaluate their schools as the first step of school improvement. Accordingly, school improvement implementations, determining and examining prior developmental points continue to be relevant considering the school improvement capacity. When the literature researched, it is considered that this study will contribute to the literature regarding the individuals at a school organization such as students, teachers, principals and parents and the specifics of the organizational process.

This is a descriptive study that includes the initial descriptive data of TÜBİTAK 3001 Ar-GE project. This project tries to determine the activity of the intervention schedule which is applied to elementary school principals and teachers to plan school improvement process as a changing process.

The centre of the research is formed with a total of 14.941 elementary and secondary school principals and teachers who served in the 2018- 2019 academic years and these principals and teachers served at schools of Ministry of Education in İzmir metropolis and its counties. A sampling of the research has a total of 1539 participants who were determined by elementary school principals and teachers. The sampling of the search is the proportional clustering sampling method.

The project team has developed a scale to determine the areas whose qualities need to be improved. This improvement needed areas perception scale consists of seven dimensions that include school principals, students, teachers, physical-technical possibilities, aims and way of determining, parents and corporate process.

According to the finding of the research, Elementary School teachers' and principals' views about schools improvement needed areas are high. Participants stated that the "Physical-Technical Possibilities" area needs the most improvement; the least improvement needed area is the "School Management" area.

Elementary school teachers' and principals' views related to areas that need to be improved show meaningful differences according to their seniority, working



time, their departments and socioeconomic environmental level of the school. It could be said that physical technical possibilities in the learning- teaching environment based on the findings of school areas that needed improvement, performances and motivation of students, vocational, development of teachers and principals, students' parents contribution to school target and give importance to activities that can support their cooperation with school members.