

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ
Teori ve Uygulama

Cilt: 12 / Sayı: 23 / Yaz 2021

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES
Theory and Practice

Vol: 12 / No: 23 / Summer 2021

**Okul Geliştirme Kriterlerinin Etki Derecelerinin
Okul Yöneticileri Açısından Çok Kriterli Karar Verme ile Belirlenmesi**

**Determining the Impact Levels of School Improvement Criteria in terms of
School Administrators by Making Multiple Criteria Decisions**

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Meral TOPAL
Süreyya YAPALIAL

Okul Geliştirme Kriterlerinin Etki Derecelerinin Okul Yöneticileri Açısından Çok Kriterli Karar Verme ile Belirlenmesi

Meral TOPAL¹

Süreyya YAPALIHAL²

Öz: Bu çalışmanın temel amacı, okul geliştirme kriterlerinin neler olduğu ve birbirini etkileme ya da birbirinden etkilenme durumlarını tespit etmektir. Etki derecesi en yüksek olan kriterin iyileştirilmesi ile kendisi dışındaki kriterlerde de toplu bir iyileşmenin olduğunun okul yöneticileri tarafından farkına varılması ise bir diğer amaçtır. Bu doğrultuda alanyazın taraması, 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi ve Milli Eğitim Bakanlığı "Okul Profili Değerlendirme Çalışması Tanıtım Toplantısı" açıklamaları baz alınarak genel kapsamlı 10 kriter belirlenmiştir. Çok kriterli karar verme yöntemlerinden olan, kriterlerin etkileme ve etkilenme durumlarının tespitine imkan veren DEMATEL yöntemi kullanılmıştır. İkili karşılaştırma matrisinden oluşan görüşme formu en az bir dönem (4 yıl) okul yöneticiliği deneyimi olan 14 katılımcı tarafından değerlendirilmiştir. Analizler sonucu, önceliği ve kendisi dışındaki kriterleri etkileme durumuna bakıldığında ilk sırada "Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek" kriteri yer almıştır. Matrisin özellikleri doğrultusunda, okul yöneticilerinin öğrenen okul kültürü oluşturma çabalarının matriste yer alan kendisi dışındaki kriterlerde de iyileşme sağlayacağı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul geliştirme, DEMATEL, çok kriterli karar verme, okul yöneticisi

Makale Hakkında:

Geliş Tarihi: 22.03.2021; *Kabul Tarihi:* 14.04.2021

Kaynakça Gösterimi:

Topal, M. & Yapalıhal, S. (2021). Okul Geliştirme Kriterlerinin Etki Derecelerinin Okul Yöneticileri Açısından Çok Kriterli Karar Verme ile Belirlenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 77-102

1) Öğretmen, İmdat Vakfı Dumlupınar Ortaokulu, meraltpl@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9642-0602

2) Okul Müdürü, ECA Elginkan İlkokulu, sureyyapali44@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-2487-4808

Giriş

Okul kurumuna, toplumlar tarafından çok sayıda görev ve anlam yüklenmiştir. Toplumların okul aracılığıyla, kendileri için gelişmeler ve yenilikler meydana getirdikleri düşünülmektedir. Ayrıca toplumun geleceğinin okulların kazandırdıkları aracılığıyla ortaya çıktığına inanılmaktadır (Dewey, 2010). Bireyleri sosyalleştirmek ve onlara kültür aşılama, okulun toplumsal görevi olarak görülmektedir (Yiğit ve Bayrakdar, 2016). Okulun kültürü hem değiştirme hem de koruma işlevi bulunmaktadır. Illback'e (2014) göre, toplum, aile ve çevre ile iletişim halinde olan, eğitim ve uygulama deneyimleri sunan okullar, istenen ve aranan kurumlardır. Bu nedenle, zamanla ihtiyaçları karşılama amaçlı olarak okulların yönetim şekillerinde ve okul içi uygulamalarda değişiklikler söz konusu olmuştur. Gelişim, dönüşüm ve yenilikler olarak ifade edilen, okul geliştirme, ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye ve hatta yerel yerleşimler arasında değişiklikler ve farklılıklar gösterebilmektedir. Aytaç'a (2003) göre, okul geliştirme, belirli okul alanları veya kademelerindeki değişim ve gelişimler şeklinde olabileceği gibi bazen de belirli kültür ve köklü değişiklikler şeklinde olabilmektedir. Okul geliştirme, temel olarak, yenileştirilen veya yeniden şekillendirilen süreçlerin yanı sıra ileriye yönelik planlı ilerleme olarak görülmektedir (Gurbetoğlu, 2019). Ergün'e (2018) göre, okul geliştirmedeki sosyal unsur, okulun yer aldığı toplum içerisinde sosyal statüleri belirleyen bir kurum olmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır. Bakioglu ve Bahçeci'ye (2010) göre ise okul geliştirme sürecinde, veliler, özellikle fiziki koşul ve akademik başarıyı kapsayan kalite faktörüne önem vermektedirler. Bu durum okul geliştirmenin, tüm paydaşların ihtiyaçları doğrultusunda etkili olan süreç olarak yürütülmesinin önem arz ettiğini göstermektedir.

Alanyazın incelemeleri doğrultusunda, etkili okul geliştirme süreçlerinin sürekli ve döngüsel olmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Bu ifadeyi destekler şekilde, Dağ ve Gümüseli'ne (2011) göre, okul geliştirme sürecinin keskin sınırlarla belirlenmiş bir başlangıcı veya sonu bulunmamaktadır. Bu sürekli ve döngüsel okul gelişim sürecinin içinde barındırdığı kavramlar; hesap verebilirlik (Hoy ve Miskel, 2015; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Schildkamp, Poortman, Lutyen ve Ebbeler, 2016), eğitim politikaları (Hoy ve Miskel, 2015; Jennings, 2012; Smith ve O'Day, 1991; Toker, 2018), sistem yaklaşımı ve tutarlılık (Balyer ve Gündüz, 2011; Lunenburg ve Ornstein, 2013; Sailor, 2015), vizyon (Bryk, 2018; Gunn, Pomahac, Evelyn ve Tailfeathers, 2011; Hoy ve Miskel, 2015; Jennings, 2012), kültür (Harris, 2002; Waldron ve McLeskey, 2010; Yiğit ve Bayrakdar, 2016), finansman (Chubb ve Moe, 1992; Saltman, 2015), öğrenci başarısı (Brezicha, Bergmark ve Mitra, 2015; Bryk, 2018; Hopkins, 2013; Jennings, 2012; Levine, 2011; Terhart, 2013), liderlik (Brezicha vd., 2015; Levine, 2011) olarak tespit edilmiştir. Kendi iyileştirme ihtiyaçlarını tespit edip tanımlayabilen, geliştirme ve iyileştirme süreçlerini planlayıp tasarlayabilen, bu süreç sonunda ise ihtiyaçlarının doğru ve planlanan şekilde karşılanıp karşılanmadığını tespit edip değerlendirebilen okullar, ideal yenilikçi ve gelişen okullar olarak görülmektedir. Alanyazın tespitleri bağlamında, Schildkamp

vd.'ne (2016) göre, hesap verebilirlik, okul geliştirme uygulamaları ve süreçleri için en temel unsurların başında gelmektedir. Benzer şekilde Hoy ve Miskel'e (2015) göre, çeşitli standart temele sahip ve kapsamlı olan okul geliştirme yaklaşımları hesap verebilirliği karşılayarak, kurumun etkililiğini artırmaktadır.

Tüm bunların yanında, eğitim politikalarının parçalı, genel olarak karmaşık ve çok katmanlı özelliklere sahip olmalarının, başarılı okul geliştirme ve bu gelişimin sürdürülebilirliği üzerinde engel teşkil edecek etkilerinin olduğu belirtilmektedir (Smith ve O'Day, 1991). Bu doğrultuda, sistem yaklaşımının ve gelişmedeki tutarlılık unsurunun gerekliliği ifade edilmektedir. Balyer ve Gündüz'e (2011) göre, sistem yaklaşımı, aynı amaç için çalışan parçalardan oluşan bir bütünü ifade etmektedir. Hoy ve Miskel'e (2015) göre ise, gelişim için bir diğer önemli unsur vizyondur. Okulun vizyonu, geliştirme sistemleri ve hesap verebilirliğin, çevresel girdi, dönüştürme ve performans sonuç değişkenlerinin kullanılarak oluşturulması aşamasında, önemli bileşenleri birleştirici özellikte olmaları önem arz etmektedir. Ayrıca tüm bunların yanında Gunn vd.'ne (2011) göre, öğrencilerin aynı kalite ve düzeyde eğitim alarak başarılı olmaları, başta aileler olmak üzere tüm paydaşlar açısından önem arz etmektedir. Öğrenci başarısının, okul gelişimi üzerindeki doğrudan etkileriyle ilgili çok sayıda çalışmaya (Brezicha vd., 2015; Bryk, 2018; Hopkins, 2013; Jennings, 2012; Levine, 2011; Terhart, 2013; Waldron ve McLeskey, 2010) rastlanmaktadır. Benzer şekildeki çalışmalarda (Sailor, 2015; Thornburg ve Mungai, 2011) eşit eğitim haklarının varlığıyla hiçbir çocuğun geride kalmadığı, başarılı-başarısız gibi sınıflandırmalara maruz bırakılmadan tüm öğrencileri kapsayan eğitim uygulamaları okul geliştirmenin temeli olarak görülmektedir.

Türkiye'de okul geliştirme çalışmaları 1996 yılından itibaren dikkat çekmeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, Okul Gelişim Yönetim Ekipleri ve Planları başlığı ile 2007 yılında yürürlüğe konulan (Arabacı ve Namlı, 2016; Gökyer, 2011; Hoşgörür, 2014; Şahin, 2013; 2015) ve zaman içerisinde farklılaşmaya uğrayan okul geliştirme uygulamalarıyla ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bu farklılaşma en çok 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan Okul Gelişim Modeli içeriğinde görülmektedir. Bunun paralelinde, Korkmaz ve Baş'a (2017) göre, okul geliştirmenin istenen şekilde gerçekleşmesi için okul yöneticilerinin okul geliştirme sürecindeki yenilik ve farklılaşmaları algılamaları, bilmeleleri planlama ve uygulamaların etkililikleri için vazgeçilmezdir. Okul geliştirme sürecinde, paydaşlara ait istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen okul geliştirme çalışmaları, okulların nitelikli eğitim ve öğretim verebilen kurumlar haline gelmelerini sağlamaktadır (Gökyer, 2011; Gül, 2009; Thornburg ve Mungai, 2011; Waldron ve McLeskey, 2010).

Okul gelişim modeli, 2023 Eğitim Vizyonu belgesi ile ön plana çıkmıştır. Vizyon belgesinde öğrencileri merkeze alan, girişimci bireyler yetiştirmeyi amaçlayan, öğrenme ile ilgili tüm aktörleri içinde barındıran okullar geliştirilmesi ilk ifade olmuştur. Temel amaç, bilime ve kültüre meraklı, çağın gerektirdiği becerilerle donanmış nitelikli, başarılı ve mutlu bireyler

yetiştirmektir (MEB, 2018). Okul gelişim modeli, 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, eğitim yönetimini doğrudan ilgilendiren alanlar içerisinde ilk olarak ifade edilen kavramdır. Vizyon belgesiyle, okul temelli bir anlayışa geçiş hedeflenmiştir. Bu doğrultuda, okul sahip olduğu veya olmak istediği kültür ile kendi imajını kendisi oluşturabilecektir. Temel gerekçe ise her okulun kendine has çevre, kültür ve ihtiyaçlara sahip olmasıdır. Bu şekilde, okulun, bulunduğu çevrenin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ürün çıkaracak hale gelmesinin önemi ön plana çıkmıştır. 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde, bölgesel ve yerel farklılıklar doğrultusunda önceliklerin belirlenmesinin en önemli kriter olduğu belirtilmiştir. Her okul ihtiyaçlar doğrultusunda plan hazırlayarak hedeflere ulaşmaya çalışacaktır (MEB, 2018). Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi, Türkiye'nin her yönüyle güçlenip gelişmesine katkı sağlayacak bir adım olarak görülmektedir (Elçiçek ve Han, 2018). Ayrıca her bir okula, okul gelişim bütçesi verilmesi hedeflenmiştir. Bu bütçe okul gelişim planları ile uyumlu olacak şekilde sağlanacaktır.

Jennings'e (2012) göre okulların başarılı bir şekilde gelişimi açısından, politika yapıcılarının yönlendirmesiyle dışarıdan veya merkezden yapılan reformlar, gelişim ve değişim planlamaları gerekli iyileştirme seviyesini oluşturamamaktadır. Bunun yerine kurumun içinden harcanacak geliştirme çabaları istenen sonuçlara götürebilir. Gelişimin kilit yönleri arasında, işbirlikçi bir kültürün geliştirilmesi, öğretmen uygulamalarını iyileştirmek için yüksek kaliteli mesleki gelişim uygulamaları, okul müdürü tarafından okul geliştirme etkinliklerine güçlü liderlik yapmaları sayılabilir (Brezicha vd., 2015; Levine, 2011; Waldron ve McLeskey, 2010).

Lunenburg ve Ornstein'a (2013) göre eğitimin üst yöneticileri ve okul müdürleri okul gelişiminin lideri konumundadırlar. Benzer şekilde Bryk (2018) okul müdürlerinin ve yerel yönetimlerin değişime yönelik merkez rollerinin önemini vurgulamıştır. Kurumsal okul geliştirme süreçlerinin başarıya ulaşması için destek amaçlı düzenli denetlemeler ve finansal destek olmazsa olmazdır (Saltman, 2015). Chubb ve Moe'ya (1992) göre eğer eğitim yöneticileri gelişme ve yeniliklerin etkin olmasını istiyorlarsa, değişikliğe gerek duydukları problem olarak adlandırdıkları durumun altında yatan sorunu bulup o sorunu çözmeye odaklanmalılar. Ancak bu şekilde temeli sağlam bir değişim başarısı elde edebilir. Barker (2010) 1988'den bu yana okul geliştirme üzerine yaptığı çalışmalar ile pazar yeri rekabeti, düzenleme ve denetleme, hızlı liderlik düzeltmeleri ve en iyi uygulama tarifleri yoluyla öğrenmenin geliştirilebileceğini tamamen doğrulamıştır.

Alanyazın incelemesinde, standart bir okul geliştirme kavramının tanımlanmış olmadığı görülmektedir. Ayrıca Terhart'a (2013) göre okul geliştirme sürecinde her zaman başarı, kısmi başarı, kısmi başarısızlık veya tam başarısızlık söz konusu olabilmektedir. Burada ise okul yöneticisinin değişime ve yeniliklere liderlik etmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticisi, dönüşüm ve yeniliğin sağlanmasında en fazla ve önemli sorumluluğa sahip olan unsur olarak görülmektedir.

Okul geliştirme ile okul yöneticisi ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin okul temelli yürütüleceği, yerel yöneticilerin okul gelişiminde aktif olacağı, okul odaklı bir gelişim planı önem kazanmıştır. Genel anlamda değişimin hızlı olması, doğru ve hızlı karar alınarak uygulamaya geçilmesinin gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Ayrıca eğitimde yerel uygulamaların olması, sürdürülebilirliği, sürekliliği, az maliyetle çözüm üretmeyi, bölgeye uygun sonuçlar elde etmeyi ve eğitimcilerin gizli kalan liderlik yetkinliklerinin ortaya çıkmasını sağlayabilir. Bu nedenle çalışmada okul yöneticilerinin okul gelişimi hakkındaki algıları, bilgileri, uygulamaya geçişteki planlamaları önem arz etmektedir.

Çalışma grubunda yer alan müdür ve müdür yardımcıları, okul geliştirme sürecinde temel sorumluluk sahibi kişiler olarak ele alınmışlardır. Bu araştırma, okul geliştirme konusunda, okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda, okul geliştirme kriterlerinin etki derecelerine göre sıralandığı ilk çalışmalardan biri olma özelliği taşımaktadır.

Çalışmanın, okul geliştirme konusunda dikkat çekerek farkındalık yaratması beklenmektedir. Ayrıca konu üzerine, okul yöneticilerinin bilgi, gözlem ve deneyimleri ortaya konacaktır. Tüm bunların yol gösterici nitelikte olması ve okul geliştirmeyle ilgili daha fazla kitleye ulaştırılması beklenmektedir. Özellikle çevrimiçi eğitim ve yüz yüze eğitimin bir arada yer alacağı durumlar için yeni eğitim modelleri ifade etme gibi faydalar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada, okul geliştirmede ön plana çıkan kriterlerin birbirlerine etki durumlarının tespit edilmesi amacıyla, çok kriterli karar verme yöntemlerinden DEMATEL (Decision Making Trial and Evaluation Laboratory) yöntemi kullanılmıştır. Gabus ve Fontela'ya (1972) göre, bir matriste yer alan etki derecesi yüksek kriterde iyileşme yapıldığı takdirde etki derecesi doğrultusunda matriste yer alan kendisi dışındaki kriterlerde de iyileşmeye neden olmaktadır. Bu durum da etki derecesi yüksek olan kriterin iyileştirilmesi ile matriste toplam bir iyileşmenin olacağı ifade edilmektedir (Çelikbilek, 2018; Gabus ve Fontela, 1972). DEMATEL yöntemi ile en çok etki alan ve veren kriterler tespit edilmektedir. Ulaşılabilen alanyazın taraması sonucu okul geliştirme konusunda çok sayıda araştırmaya (Arabacı ve Namli, 2016; Aytaç, 2003; Bakioğlu ve Bahçeci, 2010; Balkar, 2010; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Brezicha vd., 2015; Bryk, 2018; Chubb ve Moe, 1992; Dağ ve Gümüseli, 2011; Ergün, 2018; Gurbettoğlu, 2019; Gökyer, 2010; Harris vd., 2012; Hopkins, 2013; Hoy ve Miskel, 2015; Illback, 2014; Jennings, 2012; Levine, 2011; Nordholm ve Blossing, 2014; Sailor, 2015; Saltman, 2015; Schildkamp vd., 2016; Smith ve O'Day, 1991; Thornburg ve Mungai, 2011) rastlanmış ancak okul geliştirme sürecine ait kriterlerin birbirini etkileme durumları ile birbirinden etkilenme durumlarını rasyonel olarak ifade eden bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışmanın problemi "Okul geliştirme kriterlerinin birbirini etkileme ve birbirinden etkilenme durumları nedir?" şeklindedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, okul geliştirme kriterlerinin birbirini etkileme ve birbirinden etkilenme durumlarını tespit etmektir. Bu doğrultuda, alanyazın taraması, 2023 Vizyon Belgesi

ve MEB “Okul Profili Değerlendirme Çalışması Tanıtım Toplantısı” açıklamaları baz alınarak, uzman görüşü (Delphi Tekniği) ile elde edilen okul oluşturma-geliştirme kriterlerinin kendisi dışındaki kriterlerden etkilenen mi, kendisi dışındaki kriterleri etkileyen mi olduğunu tespit etmektir. Böylelikle etkisi en yüksek kriterde iyileştirme yapılması ile matriste yer alan kriterlerde toplu iyileşme ve gelişme gerçekleştirilebilecektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerine göre okul geliştirmede en çok hangi kriterler toplu iyileşmede en önemli rolü oynamaktadır?
2. Okul yöneticilerine göre okul geliştirmede kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriterler nelerdir?
3. Okul yöneticilerine göre okul geliştirmede kendisi dışındaki kriterlerden etkilenen kriterler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Mevcut çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın ilk bölümünde alanyazın incelemesi yapılarak, 2023 Vizyon Belgesi Okul Gelişim Modeli (<http://2023vizyonu.meb.gov.tr>) ve MEB “Okul Profili Değerlendirme Çalışması Tanıtım Toplantısı (<http://www.meb.gov.tr>-haber)” açıklamaları ele alınarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılarak okul geliştirme kriterleri elde edilmiştir. Özkan’a (2019) göre, doküman inceleme yöntemi, hem bir veri toplama hem de analiz yöntemini olarak belirtilebilmektedir. Basılı ve elektronik materyallerin titizlikle ve sistematik olarak ele alınmasını ve değerlendirilmesini içermektedir. Bu yöntem ile tespit edilen kriterler içerisinden kapsayıcılığı yüksek olan kriterler uzman kişiler tarafından Delphi Tekniği ile belirlenerek temel 10 kriter belirlenmiştir. Delphi Tekniği ile görüşleri alınan uzman kişiler eğitim yönetimi anabilim dalı öğretim üyeleri ve okul müdürlerinden oluşmaktadır. Delphi Tekniği, karar verme sürecinde konu hakkında uzman kişiler tarafından nihai karar verilmesini sağlayan istatistiksel bir analiz yöntemidir (Saekman, 1975). Bu değerlendirme sonucu, çalışmanın ikinci bölümü için temel kriterler ortaya konmuştur.

Çalışmanın ikinci bölümünde, kriterlerden etkileme ve etkilenme derecesi yüksek olanların tespiti için Çok Kriterli Karar Verme (ÇKKV) yöntemlerinden DEMATEL yöntemi kullanılmıştır. DEMATEL, etkileyen, etkilenen ve nedensel ilişkileri ortaya koyan bir yöntemdir (Gabus ve Fontela, 1972). Yöntem, nedensel ilişkileri tespit etmek amacıyla etki değerlendirmesi yapmaktadır. Yöntem sayesinde, kriterler arasındaki ilişkilerin gücünün ve seviyesinin sayısal olarak tespit edilebilmesi sağlanmaktadır (Çelikbilek, 2018). DEMATEL, kriterler arasındaki karşılıklı bağımlılığı doğrulayabilir ve içlerindeki göreceli ilişkileri yansıtacak bir haritanın geliştirilmesine yardımcı olabilir. Bu nedenle karmaşık ve iç içe geçmiş sorunları

araştırmak ve çözmek için kullanılabilir. Bu yöntem, sadece karşılıklı bağımlılık ilişkilerini matrisler aracılığıyla bir neden sonuç grubuna dönüştürmekle kalmaz, aynı zamanda bir etki ilişki diyagramı yardımıyla karmaşık bir yapı sisteminin kritik kriterlerini de bulur (Si, You, Liu ve Zhang, 2018). Bunun için kare matrisler ve ikili karşılaştırma kullanılmaktadır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın yürütülmesi için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığından 26/02/2021 tarihli ve E.4021 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ilinde yer alan okullarda yöneticilik yapan ve en az bir dönem (4 yıl) okul yöneticiliği deneyimi bulunan 9 okul müdürü ve 5 müdür yardımcısının yer aldığı 14 kişilik katılımcıdan oluşmaktadır. En az bir dönem okul yöneticiliği deneyimi olması, 4'er yıllık görevlendirme periyotlarını ifade etmektedir. Veri toplama sürecinde ilçe sınırlaması yapılmamıştır. Bunun yanında çalışma grubunda yer alan katılımcılardan 6'sı Maltepe, 3'ü Kartal, 2'si Beykoz, 2'si Beşiktaş ve 1'i Sarıyer ilçelerinde görev yapmaktadırlar. ÇKKV yöntemleri ile yürütülen çalışmalarda, küçük çalışma grupları daha tutarlı sonuçlar ortaya çıkarmaktadır (Chin, Chiu ve Tummala, 1999; Özdemir, 2020). Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Ölçüt örneklemede daha önceden hazırlanmış kriterler veya bir ölçüt listesi kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, okul yöneticileri için okul geliştirme konusunda bilgi sahibi olması ve okul yöneticiliğinde en az bir dönemlik deneyime sahip olması, ölçüt olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar kısaltma ve kolay tanımlanabilmesi için harf ve görüşme sıra numarası ile kodlanmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Unvan	Branş	
Katılımcı1	Kadın	Müdür	Sınıf Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı2	Erkek	Müdür	Matematik Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı3	Erkek	Müdür Yard.	İngilizce Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı4	Erkek	Müdür	Fen Bilimleri Öğretmeni	Kartal
Katılımcı5	Kadın	Müdür Yard.	İngilizce Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı6	Kadın	Müdür Yard.	Fen Bilimleri Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı7	Erkek	Müdür Yard.	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Maltepe
Katılımcı8	Erkek	Müdür	Sınıf Öğretmeni	Kartal
Katılımcı9	Erkek	Müdür	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni	Beykoz
Katılımcı10	Erkek	Müdür	Sınıf Öğretmeni	Beşiktaş
Katılımcı11	Erkek	Müdür	Beden Eğitimi Öğretmeni	Beykoz
Katılımcı12	Kadın	Müdür Yard.	Matematik Öğretmeni	Kartal
Katılımcı13	Kadın	Müdür	Türkçe Öğretmeni	Beşiktaş
Katılımcı14	Erkek	Müdür	Sosyal Bilgiler Öğretmeni	Sarıyer

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan 14 katılımcının 5’i kadın, 9’u erkektir. Bu katılımcılardan 3’ü Sınıf Öğretmeni, 2’si Matematik Öğretmeni, 2’si İngilizce Öğretmeni, 2’si Fen Bilimleri Öğretmeni, 2’si Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 1’i Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, 1’i Beden Eğitimi Öğretmeni ve 1’i Türkçe Öğretmenidir.

Verilerin Toplanması

Tablo 1’de yer alan katılımcılar ile dünya çapında var olan COVID-19 salgını nedeniyle çevrimiçi görüşme sağlanmıştır. DEMATEL için MS Excel programında görüşme formu hazırlanmış ve ikili karşılaştırmalar için açıklama yapılmıştır. Bilgisayar ortamında ikili karşılaştırma matrisleri katılımcılar tarafından ikili karşılaştırmalar şeklinde doldurulmuştur.

Karar verme, hedeflerin gerçekleştirilmesi için var olan alternatifler arasından birini seçme eylemi olarak ifade edilmektedir. Çok kriterli karar verme problemleri ise Yıldırım ve Önder’e (2018) göre, birden fazla ve hatta çok sayıda kriterin beraber en iyi şekilde kullanılmasını mümkün kılan problemlerdir. Bu şekilde çözüm setleri içerisinde en iyi alternatifin seçilmesini sağlamaktadır. ÇKKV, matematik, ekonomi, sosyal bilimler enformatik psikoloji ve yönetim gibi çok disiplinli yapılardır. Tüm bu disiplinler ÇKKV ile bir araya getirilip problemin birden çok boyutta değerlendirilerek karara bağlanmasını mümkün kılmaktadır (Çelikkbilek, 2018; Yıldırım ve Önder, 2018). ÇKKV problemleri, seçim, sıralama ve sınıflama problemleri olmak üzere üç temel başlık altında incelenmektedir. DEMATEL hem bir etkileyen veya etkilenen açısından ele alındığında sınıflama imkânı, hem de etki derecesi yüksek olan kriterin tespiti ile iyileşmenin hangi alanda daha etkili olacağını tespiti açısından ele alındığında seçim imkânı sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin katılımı ile görüşme formu matrisinde yer alan kriterlerden etki derecesi yüksek olanın sayısal değerler ile belirlenmesi mümkün olmaktadır. Matrislerde etki derecesi yüksek olan kriterlerde iyileşme gerçekleştirilmesi durumunda kendisi dışındaki kriterlerde de iyileşme gerçekleşmektedir. Bu anlamda etki derecesi en yüksek olan kriterleri tespiti için DEMATEL yönteminin çözüm aşamaları uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinin ilk aşamasında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi paralelinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi, basılı, elektronik, sözel materyallerin içerdiği anlatım ve mesajı, anlamsal açıdan sistematik olarak çıkarımlarda bulunulmasını kapsamaktadır (Özkan, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda Tablo 2’de yer alan kriterler içerik analizi sonucu sınıflandırılmıştır.

İkinci aşamada, elde edilen kriterlerin analizi için MS Excel programında araştırmacı tarafından hazırlanan formüller ile çözümlenmiştir. DEMATEL çözümü aşamaları ise, problemin tanımlanması, kriterlerin belirlenmesi, direkt ilişki matrisinin oluşturulması, direkt ilişki matrisinin normalizasyonu, toplam ilişki matrisinin oluşturulması, kriterler arası

ilişkilerin tespit edilmesi ve ağ yapısının oluşturulması şeklindedir (Çelikkbilek, 2018). İlk aşama olan problemin tanımlanması, çözüm aşaması için en önemli adımlardandır. Her problem çözüm basamağında olduğu gibi DEMATEL yönteminde de problemin net bir şekilde ortaya konması başlangıç için önem arz etmektedir. Tablo 2’de tespit edilen kriterlerin son hali yer almaktadır.

Tablo 2. Okul Geliştirme Kriterleri

Kriter Kodu	Kriter	Kaynak
K1	Etkili okul - veli işbirliğini arttırmak	Beycioğlu ve Aslan, 2010; Çırak-Kurt ve Kalman, 2019
K2	Aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek	Çırak-Kurt ve Kalman, 2019
K3	Okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek	Beycioğlu ve Aslan, 2010; Çırak-Kurt ve Kalman, 2019
K4	Etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek	Çırak-Kurt ve Kalman, 2019; MEB, 2018
K5	Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek	Harris, 2002; Özdemir ve Topal, 2019; MEB, 2019
K6	Bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek	Çırak-Kurt ve Kalman, 2019; MEB, 2018
K7	Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek	Harris, 2002; Özdemir, 2020; Yıldız, 2012; MEB, 2019
K8	Okul paydaşlarında var olan farklı özellikler ve görüşlere önem vermek	Beycioğlu ve Aslan, 2010; Çırak-Kurt ve Kalman, 2019; Harris, 2002
K9	Okulun fiziki olanaklarını arttırmak	Özdemir ve Topal, 2019; MEB, 2018
K10	Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak	Harris, 2002; Özdemir, 2020; MEB 2018

Kriterlerin belirlenmesi aşamasında ise alan yazın taraması, konu ile ilgili uzman görüşüne başvurulması ve Delphi Tekniği ile kriterlerin son halinin ortaya konması sağlanabilmektedir. Kriterlerin tespitinin ardından katılımcılar ile görüşme sağlamak için oluşturulan kare matrisi, ikili karşılaştırma için hazırlanmıştır. Tablo 3’te çalışma sürecinde kullanılan İkili Karşılaştırma Ölçeği (Gabus ve Fontela, 1972) yer almaktadır. Kare matrislerde ikili karşılaştırma sonucu, etki derecesi yüksek olan kriter veya kriterlerin tespiti, bu kriter veya kriterlerde gelişmenin sağlanması ile matriste yer alan kendisi dışındaki kriterlerde de iyileşmenin gerçekleşmesi açısından önem arz etmektedir.

Tablo 3. DEMATEL İkili Karşılaştırma Ölçeği

Sayısal Değeri	Etki Derecesi
0	Etki Yok
1	Düşük Derecede Etkili
2	Orta Derecede Etkili
3	Yüksek Derecede Etkili
4	Çok Yüksek Derecede Etkili

Yöntemin bir sonraki aşaması olan direkt ilişki matrisinin oluşturulmasında tüm katılımcılar ile ikili karşılaştırma matrisinin doldurulmasının ardından grup kararını elde etmek için her bir katılımcıya ait matrislerin kriter aritmetik ortalaması alınmaktadır. Ardından direkt ilişki matrisini normalize etmek için, satır ve sütunlarda yer alan değerler toplanır. Bu toplamlardan en büyük olan değer tespit edilerek, matrisin her bir elemanı bu değere tek tek bölünür. Bu şekilde oluşan normalize direkt ilişki matrisinin (ND) ayrı ayrı sütun toplamları 1'e eşit olmaktadır (Çelikkbilek, 2018; Gabus ve Fontela, 1972). Elde edilen matrisi (ND) birim matristen çıkartıp, çıkan matrisin tersi alınır. Ardından bu tersi alınarak elde edilen matris baştaki normalize matris (ND) ile çarpılır. Bu işlem ile toplam ilişki matrisi oluşturulur.

$T=ND(I - ND)^{-1}$ şeklinde formülüze edilebilir (Çelikkbilek, 2018).

Toplam ilişki matrisinde kriterlere ait satır toplamı (d) ve sütun toplamı (r) hesaplanır. Eğer bir kritere ait "d-r" değeri 0 (sıfır)'dan küçük ise kendisi dışındaki kriterlerden etkilenen, "d-r" değeri 0 (sıfır)'dan büyük ise kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriter olarak tespit edilir. Bu şekilde kriterler arası ilişkiler ortaya konmuş olur. İlişkilerin ortaya konması ile son olarak toplam ilişki matrisine ait elemanlarının ortalamasının hesaplanması sonucu eşik değeri belirlenir (Çelikkbilek, 2018; Gabus ve Fontela, 1972; Özdemir ve Topal, 2019). Eşik değerine eşit veya üstünde kalan matris değerleri tespit edilir. Bu tespit edilen değerler, hangi kriterin kendisi dışındaki kriterlerden hangisinin ya da hangilerinin üzerinde etkisinin olduğunu gösterir. Şekil 1'de bu çalışmada önerilen DEMATEL yöntemine ait akış şeması yer almaktadır.



Şekil 1. DEMATEL Çözümü Akış Şeması (Çelikkbilek, 2018, s. 6)

Bu çalışmada, genel kapsama sahip okul geliştirmeye ait 10 kriter, 10×10 'luk DEMATEL matrisleri oluşturularak ikili karşılaştırmalar yolu ile katılımcılardan yanıt alacak şekilde hazırlanmıştır. Veri toplamada kullanılan matris örneği Tablo 4'te yer almaktadır. Tablo 4'te görüldüğü üzere kendisi ile karşılaştırılan kriterlerin kendilerine etki dereceleri 0'dır. Bu neden ile matriste bu değerler veri toplanmasından önce hazır olarak verilmiştir.

Tablo 4. Okul Geliştirme DEMATEL Matrisi

Okul Geliştirme ve Kurum İmajı Oluşturma Kriterleri	K1: Etkili okul - veli işbirliğini arttırmak	K2: Aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek	K3: Okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek	K4: Etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek	K5: Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek	K6: Bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek	K7: Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek	K8: Okul paydaşlarında var olan farklı özellikler ve görüşlere önem vermek	K9: Okulun fiziki olanaklarını arttırmak	K10: Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak
K1: Etkili okul - veli işbirliğini arttırmak	0									
K2: Aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek		0								
K3: Okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek			0							
K4: Etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek				0						
K5: Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek					0					
K6: Bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek						0				
K7: Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek							0			
K8: Okul paydaşlarında var olan farklı özellikler ve görüşlere önem vermek								0		
K9: Okulun fiziki olanaklarını arttırmak									0	
K10: Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak										0

Bulgular

Çalışmada yer alan okul geliştirmeye ait 10 kriter, okul yöneticileri tarafından ikili karşılaştırmaya tabi tutulmuştur. Tüm katılımcıların, matris üzerinde ikili karşılaştırmaları yapmasının ardından 14 matrise ait direkt ilişki matrisi oluşturulmuştur (Tablo 5). Kriterlerin her bir ikili karşılaştırma matrisindeki elemanları toplanarak 14'e bölünüp elde edilen aritmetik ortaları direkt ilişki matrisinde yer almıştır.

Tablo 5. Kriterlere Ait Direkt İlişki Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
K1	0,00	2,33	0,98	1,02	0,99	1,03	0,67	1,00	0,89	0,98
K2	1,75	0,00	0,93	0,87	0,83	0,24	0,04	0,97	0,09	0,34
K3	1,91	1,24	0,00	1,12	1,00	1,10	0,45	1,04	1,27	0,96
K4	2,17	2,38	1,00	0,00	1,02	1,13	0,09	1,10	1,05	0,99
K5	2,48	2,57	1,88	2,32	0,00	1,00	1,01	2,12	1,77	1,00
K6	2,52	2,58	1,93	2,30	1,11	0,00	1,00	1,88	1,78	0,87
K7	2,69	2,58	2,02	2,55	1,23	1,97	0,00	2,35	2,00	1,08
K8	1,98	2,07	2,00	1,99	1,00	1,01	0,43	0,00	1,01	0,74
K9	2,03	2,11	2,07	2,02	1,56	1,95	1,10	2,01	0,00	0,97
K10	2,73	2,69	2,11	2,58	1,98	2,23	1,22	2,37	2,21	0,00

Tablo 5'te yer alan bulgular doğrultusunda kriterler arasındaki ilişkiler görülmektedir. Yorumlama yapılırken satırda yer alan kriterin sütunda yer alan kritere etkisinin derecesi tespit edilir. Bu doğrultuda tüm katılımcılara ait karşılaştırmaların ortalamasının yer aldığı direkt ilişki matrisine göre “Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak” (K10)'nun 2,73 değeri ile en yüksek etkiyi, “Etkili okul - veli işbirliğini arttırmak” (K1) üzerinde oluşturduğu görülmektedir.

DEMATEL yönteminin diğer aşamaları, grup kararını temsil eden direkt ilişki matrisi üzerinden analiz yapılarak devam etmektedir. Tablo 5'te yer alan sütunların toplamı hesaplanıp ardından toplama ait sütundaki her bir eleman tek tek sütun toplamına bölünmüştür. Elde edilen kriterlere ait normalize matris Tablo 6'da yer almaktadır. Bu durumda normalize matrislerde her bir sütunun ayrı ayrı toplamı 1'e eşitlenmiş olmaktadır.

Tablo 6. Kriterlere Ait Normalize Matris

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
K1	0,00	0,11	0,07	0,06	0,09	0,09	0,11	0,07	0,07	0,12
K2	0,09	0,00	0,06	0,05	0,08	0,02	0,01	0,06	0,01	0,04
K3	0,09	0,06	0,00	0,07	0,09	0,09	0,07	0,07	0,11	0,12
K4	0,11	0,11	0,07	0,00	0,10	0,10	0,02	0,07	0,09	0,13
K5	0,12	0,13	0,13	0,14	0,00	0,09	0,17	0,14	0,14	0,13
K6	0,12	0,13	0,13	0,14	0,10	0,00	0,17	0,13	0,15	0,11
K7	0,13	0,13	0,14	0,15	0,11	0,17	0,00	0,16	0,17	0,14
K8	0,10	0,10	0,13	0,12	0,09	0,09	0,07	0,00	0,08	0,09
K9	0,11	0,10	0,13	0,12	0,16	0,16	0,18	0,14	0,00	0,12
K10	0,13	0,13	0,14	0,15	0,18	0,19	0,20	0,16	0,18	0,00

Tablo 6’da da görüldüğü üzere her bir sütunda yer alan değerlerin toplamı 1’dir. Bu aşama yorumlamaya hazır hale getirmek için gerçekleştirilen bir basamaktır. Analizler, normalize edilen matris ile devam ettirilebilmektedir. Elde edilen normalize matris birim matristen çıkarılıp fark matrisin tersi alınmıştır. Ters matris ise Tablo 6’da yer alan normalize matris ile çarpılarak Tablo 7’de yer alan kriterlere ait toplam ilişki matrisi elde edilmiştir.

Tablo 7. Kriterlere Ait Toplam İlişki Matrisi

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
K1	0,51	0,52	0,57	0,56	0,59	0,59	0,61	0,57	0,57	0,62
K2	0,60	0,50	0,56	0,55	0,58	0,52	0,51	0,56	0,51	0,54
K3	0,60	0,56	0,51	0,57	0,59	0,59	0,57	0,57	0,61	0,62
K4	0,71	0,51	0,57	0,52	0,60	0,60	0,52	0,57	0,59	0,63
K5	0,73	0,63	0,63	0,64	0,50	0,59	0,67	0,64	0,64	0,63
K6	0,73	0,63	0,63	0,64	0,60	0,53	0,67	0,63	0,65	0,61
K7	0,74	0,73	0,74	0,75	0,71	0,67	0,51	0,66	0,67	0,64
K8	0,60	0,60	0,63	0,72	0,59	0,59	0,57	0,52	0,58	0,59
K9	0,61	0,60	0,63	0,72	0,66	0,66	0,68	0,64	0,54	0,62
K10	0,63	0,63	0,64	0,75	0,68	0,69	0,70	0,66	0,68	0,50

Tablo 7’de yer alan değerler, kriterler arasındaki etki durumlarının analizinin gerçekleştirilmesi için hesaplanmıştır. Tablo 7 incelendiğinde, matris elemanlarının hiçbirinin 0’a eşit olmadığı görülmektedir. Satır elemanları ele alındığında “Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek” (K7)’ye ait değerlerin (0,75 gibi) önem derecesi açısından en yüksek değerler olduğu tespit edilmiştir.

Kriterlere ait ağ yapısını oluşturmadan önceki bir diğer matris işlemi ise toplam ilişki matrisine ait satır (d) ve sütun (r) toplamlarının hesaplanmasıdır. Tablo 8’de görüldüğü üzere her kritere ait “d” ve “r” değerleri hesaplanmıştır. “d+r” değeri en yüksek olan kriter önem derecesi en yüksek olan kriterdir. “d-r” değerleri ise $d-r > 0$ olduğu durumlarda, kendisi dışındaki kriterler üzerinde etkisi olan kriter, $d-r < 0$ olduğu durumlarda ise kendisi dışındaki kriterlerden etkilenen kriter olarak tespit edilmektedir.

Tablo 8. Okul Geliştirme Kriterlerinin Önemleri Ve Birbiri Arasındaki Etki Durumları

	d_i	r_i	d_i+r_i	d_i-r_i
K1	5,71	6,46	12,17	-0,75
K2	5,43	5,91	11,34	-0,48
K3	5,79	6,11	11,90	-0,32
K4	5,82	6,42	12,24	-0,60
K5	6,30	6,10	12,40	0,20
K6	6,32	6,03	12,35	0,29
K7	6,82	6,01	12,83	0,81
K8	5,99	6,02	12,01	-0,03
K9	6,36	6,04	12,40	0,32
K10	6,56	6,00	12,56	0,56

Tablo 8’de yer alan “d+r” değerleri incelendiğinde, çalışma amaçlarının bulguları yer almaktadır.

1. amaç doğrultusunda okul geliştirmede önem derecesi en yüksek olan üç kriterin sırasıyla;

K7: Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek,

K10: Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak,

K5: Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek ve

K9: Okulun fiziki olanaklarını arttırmak, olarak tespit edilmiştir.

2. amaç doğrultusunda, “d-r” değerleri incelendiğinde kendisi dışındaki kriterleri en çok etkileyen kriterlerin sırasıyla;

K7: Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek,

K10: Okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak,

K9: Okulun fiziki olanaklarını arttırmak,

K6: Bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek,

K5: Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek, olarak tespit edilmiştir. Bu durumda, toplam 5 kriterin kendisi dışındaki kriterlere etkisi bulunmaktadır.

3. amaç doğrultusunda, “d-r” değerleri ile kendisi dışındaki kriterlerden en çok etkilenen kriterler ise şu şekilde sıralanmıştır;

K1: Etkili okul - veli işbirliğini arttırmak,

K4: Etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek,

K2: Aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek,

K3: Okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek,

K8: Okul paydaşlarında var olan farklı özellikler ve görüşlere önem vermek.

Bu verileri netleştirmek adına, kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriterlerin hangi kriterler üzerinde etkisinin olduğunun tespiti için toplam ilişki matrisi üzerinde bir eşik değer tespit edilmiştir. Eşik değer tespitinde tüm değerlerin aritmetik ortası ile bu değerlere ait bir standart sapma değeri toplanmıştır. Gabus ve Fontela’ya (1972) göre, sınırlandırmayı daha net ortaya koymak amacıyla aritmetik ortaya (\bar{x}), bir standart sapma (Ss) eklenmesi sağlıklı sonuçlar vermektedir. Tablo 7’de yer alan elemanların aritmetik ortası $\bar{x}=0,61$ olarak hesaplanmıştır. Aynı matris elemanlarına ait standart sapma ise $Ss=0,06$ bulunmuştur. Matrise ait eşik değeri (T), aritmetik orta ve standart sapmanın toplamı ile elde edilmiştir.

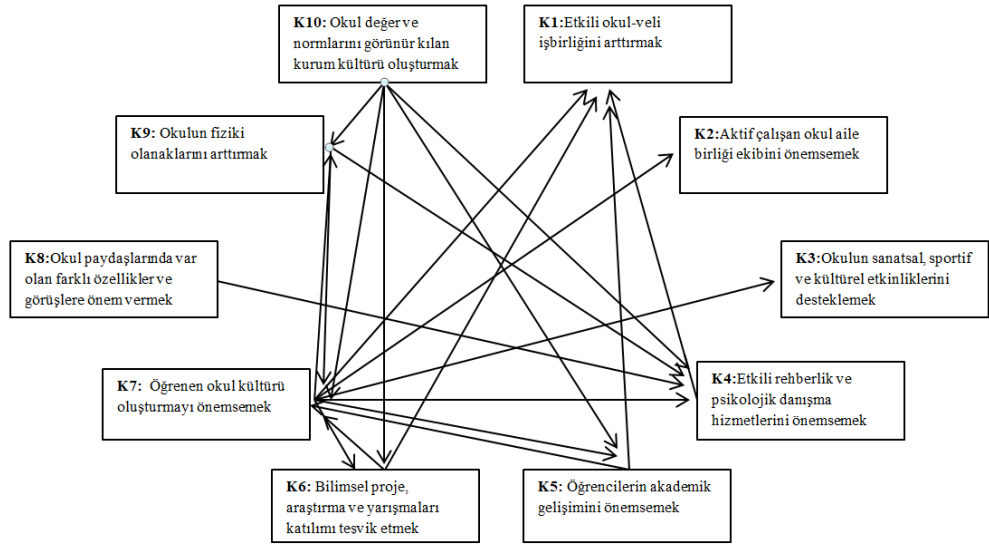
$$T=X+Ss=0,61+0,06=0,67$$

Tablo 9’da eşik değeri 0,67’ye eşit ve bu değer üstünde bulunan değerler belirlenmiştir.

Tablo 9. Eşik Değerini Aşan İlişkiler

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10
K1	0,51	0,52	0,57	0,56	0,59	0,59	0,61	0,57	0,57	0,62
K2	0,60	0,50	0,56	0,55	0,58	0,52	0,51	0,56	0,51	0,54
K3	0,60	0,56	0,51	0,57	0,59	0,59	0,57	0,57	0,61	0,62
K4	0,71	0,51	0,57	0,52	0,60	0,60	0,52	0,57	0,59	0,63
K5	0,73	0,63	0,63	0,64	0,50	0,59	0,67	0,64	0,64	0,63
K6	0,73	0,63	0,63	0,64	0,60	0,53	0,67	0,63	0,65	0,61
K7	0,74	0,73	0,74	0,75	0,71	0,67	0,51	0,66	0,67	0,64
K8	0,60	0,60	0,63	0,72	0,59	0,59	0,57	0,52	0,58	0,59
K9	0,61	0,60	0,63	0,72	0,66	0,66	0,68	0,64	0,54	0,62
K10	0,63	0,63	0,64	0,75	0,68	0,69	0,70	0,66	0,68	0,50

Tablo 9'daki eşik değer üstünde yer alan değerler incelendiğinde; etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1), aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek (K2) ve okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek (K3) kriterlerinin kendisi dışındaki kriterleri etkilemediği tespit edilmiştir. Kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriterler Şekil 3'te gösterilmiştir:

**Şekil 3.** Kriterlerin Ağ Yapısı

Şekil 3'de görüldüğü gibi, etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4) kriteri, etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1) kriteri üzerinde etkiye sahiptir. Öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek (K5) kriteri, etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1) ve öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7) kriterleri üzerinde etkiye sahiptir. Bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek (K6) kriteri, benzer şekilde, etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1) ve öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek

(K7) kriterleri üzerinde etkiye sahiptir. Öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7) kriteri ise en fazla etkiye sahip olan kriter olarak, etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1), aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek (K2), okulun sanatsal, sportif ve kültürel etkinliklerini desteklemek (K3), etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4), öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek (K5), bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek (K6) ve okulun fiziki olanaklarını arttırmak (K9) kriterleri üzerinde etkiye sahiptir. Okul paydaşlarında var olan farklı özellikler ve görüşlere önem vermek (K8) kriteri, etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4) kriteri üzerinde etkiye sahiptir. Okulun fiziki olanaklarını arttırmak (K9) kriteri, etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4) ve öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7) kriterleri üzerinde etkiye sahiptir. Son olarak, okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak (K10) kriteri, etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4), öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek (K5), bilimsel proje, araştırma ve yarışmaları katılımı teşvik etmek (K6), öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7) ve okulun fiziki olanaklarını arttırmak (K9) kriterleri üzerinde etkiye sahip olarak tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmada elde edilen, kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriterlerin, katılımcıların değişmesi ile belirli bir oranda değişiklik gösterebileceği unutulmaması gereken bir husustur. Bu neden ile bu çalışmada, analizler sonucu elde edilen bulguların genellenmemesi uygun görülmektedir. ÇKKV yöntemleri ile sınırsız sayıda katılımcının katıldığı analizler yapılabileceği gibi, bu çalışmanın 14 katılımcıya has olarak değerlendirilmesi uygun olacaktır.

Çalışmanın bulgularına göre; katılımcı okul müdür ve müdür yardımcıları, okul geliştirme kriterlerini, öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7), okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak (K10), öğrencilerin akademik gelişimini önemsemek (K5) ve okulun fiziki olanaklarını arttırmak (K9) şeklinde önceliklendirmişlerdir. Bu bulgular çalışmanın ikinci amacına cevap vermektedir. Ayrıca çalışmanın 2. amacı için, kendisi dışındaki kriterleri etkileme derecesi en yüksek olan üç kriter ise, benzer şekilde, öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek (K7), okul değer ve normlarını görünür kılan kurum kültürü oluşturmak (K10) ve okulun fiziki olanaklarını arttırmak (K9) olarak analizler sonucu tespit edilmiştir. Burada da görüldüğü üzere bu çalışmaya ait katılımcılar için en etkili kriter öğrenen okul kültürü oluşturmayı önemsemek olarak ortaya çıkmıştır. Çalışmanın 3. amacı olan kendisi dışındaki kriterlerden etkilenme derecesi en yüksek olan üç kriterler sonuç olarak, etkili okul - veli işbirliğini arttırmak (K1), etkili rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini önemsemek (K4) ve aktif çalışan okul aile birliği ekibini önemsemek (K2) tespit edilmiştir.

Bu çalışmada yer alan katılımcılar, okul geliştirmeden öğrencilerin mutlu olabileceği kurum oluşturma anladıklarını söylemektedir. Bunun ise ancak mutlu öğrencilerin öğrenen okul kültürü içerisinde yer alması ile mümkün olduğunu ikili karşılaştırmalar esnasında ortaya koymuşlardır. Okul başarısının ancak bu şekilde sağlanacağı düşünülmektedir. Bu noktada sorumluluklar devreye girmektedir. En büyük sorumluluğun ise okul yöneticilerin olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Balkar (2010) okul gelişim planında etkililiğin sağlanması için sorumlulukların öncelikli olarak yerine getirilmesi gerekliliğini ifade etmektedir. Sorumluluklarının bilincinde olan ve liderlik yetkinliklerine sahip yönetici ve yöneticilerle gelişim modeli bağdaştırılmaktadır. Bu liderlerin vasıtasıyla oluşturulacak okul kültürü ise okul gelişimi için mutlak gerekliler arasında görülmektedir. Şahin'e (2015) göre, okul geliştirmede başlıca rol oynayan okul kültürünün gelişimi için öğretmenler açısından sık yer değiştirmelerin engellenmesi ve aidiyet duygusunun geliştirilmesi, öğrenci velileri ile daha verimli iletişim kurularak okula karşı ilgilerinin artırılması, okulun çevresi ile iletişim kurularak bütünleşmenin sağlanması gerekliliktir. Gürbüz vd. (2013) göre ise, öğrenen örgüt odaklı okul kültürünün oluşturulması ayrıca okul yöneticilerinin başarılı olduğunun en önemli göstergelerinden biridir.

Okulun fiziki olanaklarının artırılması da çalışma da kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriterlerin başında yer almıştır. Sahrakhiz (2017) Almanya'daki açık okul uygulaması ile sınıf dışı öğretim ve öğrenme etkinlikleri bağlamında okul geliştirme süreçlerine odaklanmıştır. Devam etmekte olan okul gelişimi süreci içerisinde öğretmenleri, personeli ve bağlantılı olarak tüm okulu olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Katılımcı okul yöneticileri de süreci benzer şekilde ele almışlardır. Okulların fiziki koşullarının verdiği imkânlar sınırlarında uygulamayı yürütmeye çalışmaları olumsuzluklara neden olmaktadır. Okul temelli yaklaşımın istenen başarıya ulaşması için okulların fiziki yapılarının güncellenmesi gerekliliği söz konusudur. Atölyeler, ders dışı etkinliklerin yapılabileceği uygun alanlar, serbest çalışma alanları, yaşam becerilerinin gelişimine hitap edecek bir mimari yapı ilk akla gelip, ortaya konanlardır.

Okul değer ve normlarını görünür kılan bir kurum kültürünün varlığı okul geliştirme kriterleri arasında kendisi dışındaki kriterleri etkileyen kriter olarak tespit edilen ilk üç kriter arasında yer almıştır. Alanyazın taramalarında okul geliştirmenin genel olarak sürdürülebilir ve başarılı olması için okul yöneticisi ve paydaşlar tarafından paylaşılan görünür bir kurum kültürü olmasının gerekliliğini ortaya koyan çalışmalara (Hopkins, 2013; Levine, 2011; Terhart, 2013) rastlanmaktadır. Çelikten'e (2006) göre bu noktada da en büyük sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir. Ayrıca, temel olarak istikrarlı gelişim kültürü oluşturma, gerek iletişim ve işbirliğini gerekse paylaşım temelli anlayışı içinde barındırmaktadır. Şahin (2013) çalışmasında, müdürlerin okul gelişimi için işbirliği ve iletişimi önemsediklerini, öğretmen ve personel geliştirmenin önemini belirttiklerini, okulun fiziksel yapısının ve eğitim teknolojilerinin yaygınlaştırılıp etkin bir şekilde kullanılmasını dile getirdiklerini ifade etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin okul gelişimi için teknolojik donanım ve fiziksel gelişimi önemsedikleri ön plana çıkmıştır ancak, maddi kaynak sıkıntısı nedeniyle istedikleri şekilde yerine getiremedikleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde Schildkamp vd.

(2016), çalışmalarında hesap verilebilirlik ve okul gelişimi için öğretmenlerin veri kullanımının önemini ortaya koymuşlardır. Bu durum iletişim ve okul özelliklerini ön plana çıkarılmaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri, okulun iç ve dış paydaşları, iletişim, işbirliği, fiziki koşullar, teknolojik donanımlar süreçte başrolü oynayan aktörler olarak ortaya çıkmaktadır.

Gökyer (2011) yürüttüğü çalışmada, okul gelişim ekiplerinin kuruluş amaçlarında belirtilen ifadelerden yararlanarak hareket etmiş ve okul ile aile arasında kurulan iletişimin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca okulun çevresinde olan kuruluşlarda da ilişkisinin yetersiz olduğunu saptamıştır. Okul müdürlerinin hizmet içi eğitimlerin planlanmasında, rehber öğretmenlerin ve okul aile birliği üyelerinin görevlerini daha yüksek düzeyde yaptığı ancak okul gelişim ekiplerinin etkili ve verimli çalışmadığını ortaya koymuştur. Harris vd. (2012) yürüttükleri çalışmada öğretmen ve okul etkinliğinin okul gelişimi üzerine etkilerini incelemişlerdir. İlgili araştırmaları değerlendirerek uygulayıcılar ve politika yapıcılar için yeni bir etkinlik araştırması paradigmasının gerekliliğini savunmaktadırlar.

Sonuç olarak her ne kadar Nordholm ve Blossing (2014) okul geliştiricileri ile çalıştıkları araştırmalarında, daha merkezi olan yenilikçi ve öğrenme fonksiyonlarının daha başarılı gelişimlere neden olacağını savunsalar da 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan okul geliştirme modelinde, okul yöneticilerine yetki devri ve yetkilerinin artması söz konusudur. Okulun içinde bulunduğu il, ilçe, mahallenin ihtiyaçları ve öncelikleri doğrultusunda hedeflere sahip olması ve bunları gerçekleştirirken tüm paydaşlarla işbirliği içinde olması tüm sistemde iyileşmenin gerçekleşmesi için bir gerekliliktir. Okul geliştirme sürecinde, öğrenci, veli ve öğretmen profili, okulun yer aldığı çevreden de büyük oranda etkilendiği çalışmalar sonucu ortaya konmuştur (Özdemir, 2020). Bu süreçte okul içi veya dışında rekabet ve yarışma yerine her türlü bilginin, deneyimin ve faaliyetlerin paylaşıldığı paylaşım temelli bir anlayış yer almaktadır. Okulun gelişimindeki başarının değerlendirilmesi ise okulun hedefleri doğrultusunda kendi bulunduğu noktayla kıyas yapılarak kat ettiği mesafe önem arz etmektedir. Tüm bu süreçlerde en büyük sorumluluğa sahip olan okul yöneticilerine destek sağlanması ayrıca önem arz etmektedir. İl ve ilçe teşkilatlarının bu doğrultuda yeniden yapılandırılmalarının planı okul yöneticileri ve planlanan hedeflere ulaşımı olumlu yönde güdüleyecektir. Sonuç olarak bu çalışma bulguları doğrultusunda okul yöneticisinin sorumluluk alanlarından birinin de okul geliştirme olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticisinin öğretmenleri, çalışanları dolayısıyla öğrencileri, başarısızlık ve zorluklar karşısında daha fazla çaba göstermeleri için özendirilmesi, motive etmesi veya yol göstermesi bireysel öğrenmeyi desteklemek açısından önem arz etmektedir.

Bu araştırma, 2020 – 2021 eğitim öğretim yılı İstanbul ilindeki okullarda görev yapan okul müdür ve müdür yardımcılarıyla çevrimiçi görüşme esnasında ikili karşılaştırmaların yapıldığı, okul geliştirme kriterleri ile sınırlıdır. Tüm katılımcılar gönüllülük esasına göre katılmıştır. Elde edilen sonuçlar, en az bir dönem deneyimi bulunan okul yöneticilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Bu şekilde elde edilen verilere göre, okul geliştiriminin planlanan

şekilde uygulanabilmesi ve istenen sonuçları elde edebilmesi için bazı tedbirlere ihtiyaç olabilir. Bu doğrultuda;

Öğrenen okullarda, öğrenme olayı paydaşların yaptıkları her şeyin içinde yer almaktadır. Öğrenme, sadece bir anlığına veya belirli bir durum için değildir, bir süreçtir. Öğrenci, öğretmen ve paydaşlar kendilerini geliştirirken okulu da geliştirmiş olurlar. Tüm bunların okul yöneticileri tarafından iyi yönetilmesi için okullarında eylem araştırmaları yapacak şekilde bilgi ve yeterliğe sahip olmaları gelişimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayabilir. Bunun için okul yöneticilerine uygulamaya yönelik eğitimler verilebilir.

2023 Eğitim Vizyonu belgesinde yer alan okul gelişim modeli üzerine daha fazla araştırma yapılabilir. Araştırma sayısı arttıkça modelin tam olarak kavranması ve uygulamada başarı elde edilmesi olasılıkları artış gösterebilir. Okul gelişim modelinde en önemli sorumluluk okul yöneticilerine düşmektedir. En yakın uygulayıcıları olarak öğretmenlere projeyi anlatmaları, karara katmaları, düşüncelerini paylaşmalarına izin vermeleri, direnci azaltacağı gibi öğretmenler tarafından projenin sahiplenilip, uygulamaların etkinliğini artırabilir. Bu konuda okul yöneticilerinde farkındalık yaratılması amacıyla eğitim ve seminerler düzenlenebilir.

Yönetim algısı olarak, kararların büyük ölçüde Bakanlıktan merkezi alınacağı algısının dönüştürülmesi önem arz etmektedir. Bunun değişimi okul geliştirme uygulamalarını beklenen başarıya götürebilir. Okul temelli yönetime geçiş çalışmaları bu duruma çözüm getirebilir.

Uygulama, okul yöneticileri açısından var olan iş yüklerine artı yükler ekleyecek olup, danişabilecekleri, destek alabilecekleri kişi veya kişiler olması kendilerini yalnız hissetmemelerini sağlayacağı gibi sürecin kesintisiz devam etmesini de sağlayabilir. Bu nedenle gelişim danışma merkezleri kurulabilir. Bu merkezler hem kurumsal gelişmeyi hem de bireysel gelişmeyi destekler nitelikte olabilir.

Okul yöneticilerine yönelik liderlik, yerel yönetim, karar alma gibi süreç içinde var olması gereken yönetici yeterlilikleri üzerine eğitimler ve uygulamalar sunulması okul temelli gelişim etkinlikleri başarıya götürebilir.

Okulların fiziki durumları, malzeme çeşitlilikleri yeniden düzenlemeyi gerektirebilir. Bu konuda okul yöneticilerine maddi ve lojistik destek olması hedeflere ulaşmada önemli bir etkidir. Planlanan hedeflerle uyumlu bütçe verilmesi, sürecin zamanında beklenen başarıya gelmesini etkileyebilir.

Öğrencilerin, okullarında mutluluklarının sağlanması ve artırılması için okulların yaşam alanı olarak tasarlanmasına yönelik çalışmalar geliştirilebilir.

Tüm bunların gerçekleştirilmesi için, okul geliştirme süreçlerinin profesyonelce yürütülmesi amacıyla bilimsel çalışma ve araştırmalar okul yöneticilerine ulaşacak şekilde gerçekleştirilebilir.

Bu çalışmanın yürütülmesi için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığından 26/02/2021 tarihli ve E.4021 sayılı Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Kaynaklar

- Arabacı, İ. B., & Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 245-265.
- Aytaç, K. (2003). Günümüzde Avrupa okul reformları. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 165-174.
- Bakioğlu, A., & Bahçeci, M. (2010). Velilerin okul imajına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 25-55.
- Balkar, B. (2010). Okul gelişim planı ve etkililiğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 165-181.
- Balyer, A., & Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 182-197.
- Barker, B. (2010). *The pendulum swings: Transforming school reform*. Staffordshire: Trentham.
- Başdemir, H. Y. (2014). Türkiye’de eğitim reformu için ara öneriler. *Liberal düşünce*, 19(76), 101-118.
- Beycioğlu, K., & Aslan, M. (2010). Okul gelişiminde temel dinamik olarak değişim ve yenileşme: okul yöneticileri ve öğretmenlerin rolleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Boztaş, K., & Er, K. O. (2012). İsveç eğitim sistemi ve denetim yapısına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(2), 15-31.
- Brezicha, K., Bergmark, U., & Mitra, D. L. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 32-45.
- Bryk, A. (2018). *Charting Chicago school reform democratic localism as a lever for change*. New York: Routledge.
- Chin, K. S., Chiu, S., & Tummala, V. M. R. (1999). An evaluation of success factors using the AHP to implement ISO 14001-based EMS. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 16(4), 341-362. doi:10.1108/02656719910248226
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1992). *A lesson in school reform*. Washington D.C.: The Brookings Institution.
- Çelikkilek, Y. (2018). Çok kriterli karar verme yöntemleri. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Çelikten, M. (2006). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 56-61.
- Çırak-Kurt, S., & Kalman, M. (2019). Probing school image at high schools: Scale development and a discriminant analysis. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 243-260. doi.org/10.33200/ijcer.562969
- Dağ, Ş., & Gümüşeli, A. İ. (2011). School improvement needs analysis of the public primary schools in Istanbul. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2716-2721.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve toplum*. (Çev. Ed. H. A. Başman). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Elçiçek, Z., & Han, B. (2018). 2023 Eğitim vizyonunun değerlendirilmesi. International Social Science and Education Conference, 14-17 Kasım, Diyarbakır.
- Ergün, M. (2018). *Modern eğitim sistemlerinin doğuşu ve gelişimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gabus, A., & Fontela, E. (1972). *World problems, an invitation to further thought within the framework of DEMATEL*. Geneva: Battelle Geneva Research Center.
- Gökkyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 250-271.
- Gunn, T. M., Pomahac, G., Evelyn, E. G., & Tailfeathers, J. (2011). First Nations, Me'tis, and Inuit education: The Alberta initiative for school improvement approach to improve indigenous education in Alberta. *Journal Educational Change*, 12, 323-345.
- Gurbetoğlu, A. (2019). Eğitim felsefesi. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 21-36.
- Gül, İ. (2009). *Okul yöneticilerinin liderlik yaklaşımlarının okul-çevre ilişkileri üzerinde etkisinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Gürbüz, R., Erdem, E., & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179.
- Harris, A. (2002). *School improvement*. London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Campbell, C., & Creemers, B. (2012). Getting lost in translation? An analysis of the international engagement of practitioners and policy-makers with the educational effectiveness research base. *School Leadership & Management*, 33(1), 3-19.
- Hopkins, D. (2013). Exploding the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321.
- Hoşgörür, V. (2014). School development practices in Turkey. *Education*, 3, 404-419.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2015). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Illback, R. J. (2014). *Organization development and change facilitation in school settings*. New York: Routledge.
- Jennings, J. (2012). *Reflections on a half-century of school reform: Why have we fallen short and where do we go from here?* Washington D.C.: Center on Education Policy.
- Konan, N., Çetin, R. B., & Bozanoğlu, B. (2018). PISA'da başarılı olan ülkelerin eğitim finansmanının analizi. *Scientific Educational Studies*, 2(1), 56-70.
- Korkmaz, E., & Baş, M. (2017). Okul gelişim planlarını uygulanmasında ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 43-56.
- Levine, T. H. (2011). Experienced teachers and school reform: Exploring how two different professional communities facilitated and complicated change. *Improving Schools*, 14(1), 30-47.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (Çev. Ed. Gökhan Arastaman). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Okul profili değerlendirme çalışması tanıtım toplantısı. <http://www.meb.gov.tr>>haber adresinden erişilmiştir.
- Nordholm, D., & Blossing, U. (2014). Designing temporary systems: Exploring local school improvement intentions in the Swedish context. *Journal of Educational Change*, 15(1), 57-75.
- Özdemir, A. (2020). Türk Eğitim Sisteminde eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin ve bu yeterlik derecelerinin çok kriterli karar verme ile belirlenmesi. *Education and Science*, 45(204), 251-301. doi.org/10.15390/EB.2020.8726
- Özdemir, A., & Topal, M. (2019). Türk Eğitim Sisteminin sorunlarının DEMATEL ve Analitik Ağ Süreci yöntemleri kullanılarak değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 160-184.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Saekman, H. (1975). *Delphi critique: Expert opinion*. Lexington: Lexington Books.
- Sahrakhiz, S. (2017). The 'outdoor school' as a school improvement process: empirical results from the perspective of teachers in Germany. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 46(7), 825-837.

- Sailor, W. (2015). Advances in schoolwide inclusive school reform. *Remedial and Special Education, 36*(2), 867-881.
- Saltman, K. J. (2015). *Failure of corporate school reform*. New York: Routledge.
- Savaş, A. C., & Toprak, M. (2013). Türkiye’de okul geliştirmede uygun model arayışı: bir okul geliştirme reformu olarak Memphis yeniden yapılandırma girişiminin analizi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 3*(1), 14-34.
- Schildkamp, K., Poortman, C., Lutyen, H., & Ebbeler, J. (2016). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement, 28*(2), 242-258.
- Si, S. L., You, X. Y., Liu, H. C., & Zhang, P. (2018). DEMATEL technique: A systematic review of the state-of-the-art literature on methodologies and applications. *Mathematical Problems in Engineering*. <https://doi.org/10.1155/2018/3696457>
- Smith, M. S., & O’Day, J. A. (1991). Systemic school reform. *The Politics of Curriculum and Testing, 50*, 233-267.
- şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(1), 229-250.
- şahin, İ. (2015). Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online, 14*(2), 621-633.
- Terhart, E. (2013). Teacher resistance against school reform: reflecting an inconvenient truth. *School Leadership & Management, 33*(5), 486-500.
- Thornburg D. G., & Mungai, A. (2011). Teacher empowerment and school reform. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research, 5*, 205-217.
- Toker, A. (2018). Yeni ekonomik düzen, eğitim reformları ve eğitimin geleceği. <https://www.researchgate.net/publication/271527754> adresinden erişilmiştir.
- Waldron, N. L., & McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 20*(1), 58-74.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yıldırım, B. H., & Önder, E. (2018). *Çok kriterli karar verme yöntemleri*. Bursa: DORA.
- Yıldız, K. (2012). Yöneticilerin değişimi yönetme yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(2), 177-198.
- Yiğit, B., & Bayrakdar, M. (2016). *Okul – çevre ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.

Determining the Impact Levels of School Improvement Criteria in terms of School Administrators by Making Multiple Criteria Decisions

Extended Abstract

Introduction

Communities have installed a large number of duties on the school. What societies have created for itself is thought to have been created through school, and the future of society is believed to be borne out by what schools bring (Dewey, 2010). According to Yigit and Bayrakdar (2016), the social duty of the school is to socialize the child, to instill culture. In doing so, it both protects and changes the culture. According to Illback (2014), a sought-after and desired school should be in the form of organizations that provide educational and practice experiences, in communication with family and the environment. Therefore, changes in the management of schools and in-school practices have continued over time in line with meeting the needs. Accordingly, the main purpose of this study is to determine what are the criteria for school development and their situation of influencing or affecting each other. Another goal is to improve the criterion with the highest degree of impact and to be aware by school administrators that there is a collective improvement in other criteria.

Method

The study consists of two parts. In the first part of the study, the literature was reviewed and the 2023 Vision Document School Development Model (<http://2023vizyonu.meb.gov.tr>) and the Ministry of National Education “School Profile Evaluation Study Presentation Meeting (<http://www.meb.gov.tr>>haber) ”explanations were taken into consideration and school development criteria were obtained by using the document analysis method, one of the qualitative research methods. According to Özkan (2019), the document review method can be specified as both a data collection and analysis method. It includes the careful and systematic handling and evaluation of printed and electronic materials. Among the criteria determined by this method, the criteria with high inclusiveness were determined by experts with the Delphi Technique, and 10 basic criteria were determined. The experts whose opinions are taken with the Delphi Technique consist of faculty members and school principals in the department of education management. The Delphi Technique is a statistical analysis method that allows a final decision to be made by experts on the subject in the decision-making process (Saekman, 1975). As a result of this evaluation, the basic criteria for the second part of the study were revealed.

In the second part of the study, DEMATEL method was used from Multi-Criteria Decision Making (MCDM) methods to determine those who have a high degree of influence and influence from criteria. DEMATEL is a method that reveals the affected causal relationships affecting (Gabus and Fontela, 1972). Thanks to the method, it is ensured that the strength and level of relations between the criteria can be determined numerically (Çelikkilek, 2018: 5). For this purpose, square matrices and binary comparison are used. The working group of the study consists of 14 expert participants consisting of school principals and assistant principals who are managers of schools in Istanbul province and have at least one semester of school management experience. The experience of school management for at least one semester means 4-year assignment periods. In studies conducted with MCDM methods, it is stated that small study groups will produce more consistent results (Chin, Chiu and Tummala, 1999; Özdemir, 2020: p. 7). The workgroup was created by sampling purposeal criteria from non-selected sampling methods. Criteria sampling use previously prepared criteria or a list of criteria (Şimşek and Yıldırım, 2018: p. 122).

Conclusion and Implications

According to the findings of the first aim of the study; Participating school principals and vice principals prioritized school development criteria as attaching importance to creating a learning school culture (K7), creating a corporate culture that makes school values and norms visible (K10), attaching importance to students' academic development (K5) and increasing the physical facilities of the school (K9). In addition, for the second purpose of the study, the three criteria with the highest degree of affecting the criteria other than itself are, similarly, to care about creating a learning school culture (K7), to create a corporate culture that makes school values and norms visible (K10) and to increase the physical facilities of the school (K9) as a result of the analysis. As can be seen here, the most effective criterion for the participants of this study has emerged as caring about creating a learning school culture. The third purpose of the study, the three criteria with the highest degree of being affected by the criteria other than itself, are as a result, increasing effective school-parent cooperation (K1), paying attention to effective guidance and counseling services (K4), and paying attention to the active school-family union team (K2) has been.

The participants in this study say that they understand how to develop schools and create institutions where students can be happy without creating an institution image. They revealed that this is only possible with the taking place of happy students in the learning school culture during bilateral comparisons. It is thought that this is the only way to ensure school success. At this point, responsibilities come into play. It is stated that the biggest responsibility is the school administrators. Similarly, Balkar (2010) states that responsibilities must be fulfilled as a priority in order to ensure effectiveness in the school development plan.