

OKUL MERKEZLİ YÖNETİM SİSTEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Halil EKŞİ**
Metin KAYA***

ÖZET

Bu araştırmada öğretmenlerin okul merkezli yönetim (OMY) sistemine ilişkin görüşlerinin betimlemesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini; çalışma evreninden tesadüfî olarak, oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmaya, 77 (%38,5) erkek, 123 (% 61,5) kadın olmak üzere toplam 200 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların 76'sı (%38,5) 30 yaş ve altı; 79'u (%39,5) 31-40 yaş arası, 35'i (%17,5) 41-50 yaş arası, 10'u da (%5,0) 51 yaş ve üstü, yaş grubunda yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Aytaç (2000b) tarafından geliştirilen 77 maddelik "Okul Merkezli Yönetim" ölçeği kullanılmıştır. İstatistiksel analizler neticesinde elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin OMY sistemlerine ilişkin grup içi katılımların yüksek olduğu ve okul merkezli yönetim (OMY) sistemine ilişkin görüşlerinin, iş gören olarak hizmet verdikleri okulun finansman türüne, aldıkları ödül sayılarına göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın öğretmenlerin cinsiyetlerine, kıdemlerine, değiştirdikleri okul sayısına, rehberlik ve danışmanlık yaptıkları öğrenci yaş grubuna göre hem grup içi, hem de gruplar arası herhangi bir farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Okul merkezli yönetim sistemi, okul merkezli yönetim alt sistemleri, kademeli ve stratejik yönetim yaklaşımları.

TEACHER OPINIONS TOWARDS SCHOOL BASED MANAGEMENT SYSTEM

SUMMARY

This study aims to describe the opinions of teachers on the school-based management (SBM) system. The sampling for the study has been chosen randomly with disproportional group sampling method among the study universe. A total of 200 teachers consisting of 77 men (38.5%) and 123 (61.5%) women took part in the study. Of the participants 76 (38.5%) persons were of 30 and younger age group, 79 (39.5%) persons of 31-40 age group, 35 (17.5%) persons of 41-50 age group, and 10 persons (5.0%) of 51 and older age group. The "School-based Management" scale of 77 items developed by Aytaç (2000b) was used as a means of data collection in the study. According to the findings obtained as a result

* Bu çalışma Metin Kaya tarafından Prof. Dr. Halil Ekşi danışmanlığında Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı'nda 2008 yılında yapılan "Okul merkezli yönetim sistemine ilişkin öğretmen görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezine dayanmaktadır.

** Prof. Dr. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD

*** Uzm., M. R. Yalman İlköğretim Okulu Fen ve Teknoloji Dersi Öğretmeni

of the statistical analyses it is concluded that the teachers' in-group participation in SBM systems are high and their opinion about the School-based Management (SBM) system differs depending upon the financing type of the school they are serving at as a wage earner and the number of awards they get. On the other side it is also concluded that there is no differentiation in or between the groups according to the teachers' gender, seniority, the number of schools they previously served, and the student age group they provide guidance and counseling.

Key words: School-based management system, school-based management sub-systems, progressive and strategic management approaches.

Eğitim yönetimi, finansmanı ve hizmetinin sunumu; okul kayıt, terk, devamsızlık, st ğrenimine kayıt ve devam oranı, okullaşma oranı gibi niceliksel iyileşmeler/gelişmeler kadar niteliksel açıdan da eğitim kurumlarının gelişmelerini amaçlayabilmelidir. Bu amaç çerçevesinde stratejilerden bir tanesi popüler ismiyle; okul merkezli yönetim (=school based-management) yaklaşımıdır (Patrinos ve Fasih 2007b). Temelde okulların özerk bir yapı ile yönetimini hedefleyen "okul merkezli yönetim" kavramı ülkemizdeki alan yazında farklı şekillerde adlandırılmaktadır. Bunlar; "okul merkezli yönetim" (Aytaç 2000b; Erdoğan 1998), "okula dayalı yönetim" (zdemir, 1996; Yemenici ve Bayrak 2001), "okulda katılımlı yönetim" (zden, 1996), "okulda yerinden yönetim" (Kabadayı, 1997; Yavuz 2001) olarak sayılabilir (Yalçınkaya, 2004:24).

Okul merkezli yönetim yaklaşımları yurt dışındaki alan yazında da farklı adlarda betimlenmektedir. Bunlar; okulların yerel yönetimleri (local management of schools), ortak karar alma (shared decision-making), kendi kendini yöneten okullar (self managing schools), katılımlı karar alma/ katılımlı yönetim (participatory decision making/management), yerel özerk okullar (locally-autonomous schools) yetkilendirilmiş okullar (devolution), yerinden yönetim (decentralisation), yeniden yapılanmış okullar (restructured schools) şeklindedir. Bu okullar, farklı unsurlara vurgu yapsa da genel karakterleri birbirlerine benzer okullardır. Okul merkezli yönetim, eğitim-ğretimi geliştirmek amacıyla okul düzeyindeki yetki sorumlulukların artırılmasına, özerklik ve katılımlı karar almaya dayalı okulları; karar alma birimi olarak kabul eden eğitimin yerinden yönetim biçimidir. Okul merkezli yönetim, okul toplumu üyelerinin (yönetici, ğretmen, veli, çevre grupları,) bütçe, personel ve eğitim programları alanlarında yetki ve sorumlulukların artırılmasını ngren bir okul geliştirme yaklaşımıdır. Okuldan okula bu grupların etkisi değişebileceği gibi aktarılan yetkiler de değişmektedir (Aytaç, 2000a: 17). Eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının desantralize edilmesi, bir başka ifade ile yerelleşmesidir. Yetki, karar verme, sorumluluk; başka bir ifade ile hesap verilebilirlik, eğitim yönetimde inisiyatifin merkezi rgttn aşağı doğru kayacak şekilde okullar üzerinde odaklaşmasıdır. Bu durum okul merkezli yönetim olarak adlandırılan yaklaşımla karşılanmaktadır (Erdoğan, 2004:97). Okul merkezli yönetimin uygulanması eğitimden sorumlu olan merkezi birimlerin sorumluluklarını ve işlevlerini tamamen ortadan kaldırmamaktadır. Bu sistem, merkez örgütte de rehberlik, uzmanlık, planlama gibi unsurlarda ülkenin eğitim politikasını belirleme rollerini stelenir (Erdoğan 2004:101).

Okul temelli yönetim sistemi merkezi otorite tarafından belirlenen amaçlar, politikalar, programlar, standartlar ve sorumluluklar çerçevesinde okul işletimi ile ilgili önemli konular üzerinde karar alma yetki ve sorumluluğunun okul düzeyine doğru yerleşmesini içeren bir eğitim sistemidir (Cadwell 2005). Bu okul geliştirme yaklaşımı; değişim konusunda iç dinamiklerin daha etkili olduğu, yenileşmelerin sahip çıktığı, yetki dağılımı, okul ve çevrenin program geliştirmeye katılımı, bütçe hazırlama, personel seçimi konusunda okul yönetim kurulları, bölge eğitim yöneticileri ve bölge eğitim büroları, müdür, öğretmen, veli veya okul toplumu üyeleri, öğrenciler, okul konseylerinin (kademeli olarak) yetkili olduğu bir sistemdir (Güçlü 2000). Kısaca otonomi (=özerklik) ile karara katılma olarak tanımlanır (Erdoğan 2004:97, Özdemir 2000:40 Aytaç 2000a:17). Bu çalışmada okul merkezli yönetim yaklaşımına ilişkin ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşlerini betimlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Tarama modelleri, geçmişte yâda halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2005:77). Bu araştırmanın amacı; finansmanına göre devlet ve özel ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, okul merkezli yönetim sistemi hakkında görüşleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından betimlemek olduğu için çalışmada tarama modelinin kullanılması uygun bulunmuştur.

Örneklem

Çalışma evreni, ulaşılabilir evrendir. Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek yâda ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak, hakkında görüş bildireceği evrendir (Karasar, 2005:110). Çalışma evreni 2007/2008 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ili Avrupa yakası Beşiktaş, Kâğıthane, Sarıyer, Şişli ilçelerindeki özel ve devlet ilköğretim okulları çalışan öğretmenlerle sınırlı tutulmuştur. Çalışma evreni Tablo 1’de sunulmuştur. Araştırmanın örnekleme; ulaşım, maliyet, kontrol (=denetim) zorunlulukları nedeniyle ve örneklemin temel kuralı olan yansızlık (Karasar, 2005:111-112) gereği olarak, çalışma evreninden tesadüfi olarak, oransız küme örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu araştırmanın örnekleme oluşturan 200 öğretmenin demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Örneklem Grubunu Oluşturan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Erkek	77	38,5
	Kadın	123	61,5
Okul türü	Özel	37	18,5
	Devlet	163	81,5
Yaş	30 yas ve altı	76	38,0
	31- 40 yaşları ve altı	79	39,5
	41- 50 yaşları ve altı	35	17,5
	51 yas ve üzeri	10	5,0
Branş	Sınıf öğretmeni	83	41,5
	Şube öğretmeni	107	53,5
	Reh ve Psik.Dan.	10	5,0
Eğitim Düzeyi	Diğerleri	14	7,0
	Eğitim fakültesi	119	59,5
	Fen edebiyat fakültesi	45	22,5
	Lisan üstü ve doktora	22	11,0
Kıdem	6 yıl ve öncesi	78	39,0
	7- 12 yılları ve arası	57	28,5
	13-18 yılları ve arası	33	16,5
	19-24 yılları ve arası	14	7,0
	25 yıl ve sonrası	18	9,0
Alınan ödül sayı	Hiç ödül almayan	82	41,0
	1-3 arası	94	47,0
	4-6 arası	13	6,5
	7 ve üzeri	11	5,5
Değiştirilen okul sayısı	1-3 arası	127	63,5
	4-6 arası	51	25,5
	7 ve daha fazlası	22	11,0

Verilerin Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak üzere Aytaç (2000b) tarafından geliştirilen 77 maddelik “Okul merkezli yönetim” adlı ölçme aracından yararlanılmıştır. Ölçme aracında dört bölüm bulunmaktadır.

- I. Bölümde kişisel bilgilere ilişkin maddeler, (7 madde)
- II. Bölümde, okulun misyon, vizyon ve temel değerler boyutların ilişkin maddeler, (13 madde)
- III. Bölümde, okul merkezli yönetimin alt boyutlarına ilişkin maddeler (47 madde)
- IV. Bölümde ise, okul merkezli yönetim modelinin geliştirilmesine yönelik maddeler (10 madde) yer almaktadır.

Ölçme aracında yer alan boyutlar ise şunlardır: 1. Okulun vizyon ve misyon; 2. Okulun temel değerler; 3. Genel hizmetler; 4. İş gören hizmetler; 5. Öğrenci hizmetleri; 6. Bütçe; 7. Eğitim programları; 8. Okul liderliği; 9. Öğretmen; 10. Okul-çevre; 11. Denetim boyutu; 12. OMY modelinin geliştirilmesi

Ölçme aracı hazırlama aşamasında birinci aşaması ilgili literatür taranmış ikinci aşamada anket boyutları belirlenmiş ve boyutlara uygun maddeler geliştirilerek 100 maddelik anket havuzu oluşturulmuş. Anketin içerik kapsam geçerliliğini sağlamak üzere alan uzmanlarının, merkez ve yerel teşkilat yöneticilerinin ve öğretmen görüşleri alınmış, taslak anket formu 78 madde indirilmiştir. Araştırma evreninin içinde, örneklem dışında seçilen bir gruba ön uygulama yapılmıştır. Dağıtılan yüz anketin 4 müdür 13 müdür yardımcısı 71 öğretmenin anketleri değerlendirilmeye alınmıştır. Ön uygulama ile birey sayısının geçerlilik ve güvenilirli çalışmasını gerçekleştirmek için yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Anketin yapı geçerliliği sağlamak üzere daha önceden belirlenen boyutlar dikkate alınmadan faktör analizi yapılmış önceden belirlen boyutların tek boyutlu olduğunu olmadığını sınamak üzere faktöre analizi yapılarak maddenin ilgili boyutu temsil etme düzeyi belirlenmiş boyutlara ilişkin faktör yükü, madde toplam kolerasyonu, cranch alpha katsayısı, toplam varyansı açıklayabilme oranı (%) belirlemiştir. Faktör yükü .30 ve aşağı olan maddeler anketten çıkarılmıştır. Anketin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayısı, cronbach alpha değerleri .70 ve .92 arasında değişmektedir. Boyutlar itibarıyla madde toplam kolerasyon sayısı $r=.24$ ve $r=.83$ arasında değişmektedir ve toplam varyansı açıklama oranları .45 ile .71 arasında değişmektedir (Aytaç 2000b: 125-127). Okul merkezli yönetimin alt boyutlarına ilişkin sorular "Hiç", "Az", "Orta", "Çok", "Tamamen" olmak üzere 5'li Likert tipi derecelendirme ile ifade edilmiştir. Çözüm için ilgili seçenekler aynı sırayla 1'den 5'e kadar puanlandırılmıştır (Aytaç 2000b).

Hazırlanan batarya, 2007/2008 eğitim-öğretim yılı II. dönem sonunda İstanbul'un çeşitli ilçelerinde görev yapan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere özel bilgiler yazılmasının istenmediği ve verilerin toplu değerlendirileceği bilgisi verilmiştir. Örneklemi oluşturan okullara bırakılan toplam anket sayısı 330, geriye dönen toplam anket sayısı ise 202'dir. Bunların içerisinde psikik işaretleme ve her bir maddeye aynı katılma derecesinin işaretlendiği gözlenen anketlerin iki tanesi değerlendirmeye dâhil edilmemiştir. Değerlendirmede alınan anket sayısı 200'dür.

Verilerin çözümlenmesi

Sosyal bilimlerde, psikolojide ve eğitimde araştırmalarında Likert tipi derecelenmeli ölçekler kullanılarak ölçülen tutum, kaygı, ilgi değişkenlerin gerçekte sıralama ölçeğine girmekle beraber araştırmacılar tarafından daha güçlü istatistiksel testler kullanılmak amacıyla aralıklı ölçek olarak kabul edildiği görülmektedir (Büyüköztürk 2007:4).

1. Grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov -Smirnov (K-S) testi, puanların normalliğe uygunluğunu incelemede kullanılan iki testtir (Büyüköztürk 2007:42). Verilerin analizde önce grubun yada alt grupların ilgili değişkene göre normallik testi K-S ve S-W yapıldıktan sonra ilgili

istatistiksel test seçildi.. Her istatistiksel işlem öncesi grup içi ve gruplara arası bu işlem tekrar edildi.

2.Örneklemin dağılımı normal ise, öğretmen görüşünün ilişkili olduğu cinsiyet ve okul finansman türü (özel, devlet) değişkenleri için t- testi, dağılımı normal değilse; istatistiksel işlemler için ise Mann- Whitney Testi kullanıldı.

3. Yine dağılımın normal olduğu öğretmen görüşünün ilişkili olduğu yaş, kıdem, ödül sayısı vs. (bağımsız değişkenlerin alt grup sayısı ikiden fazla olan durumlarda) F testi, dağılımın normal değilse; istatistiksel işlemler için Kruskal Wallis Testi kullanıldı.

Farklılığın hangi alt gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla; çoklu karşılaştırma yöntemi (post-hoc tekniği) Scheffe testi kullanıldı.

BULGULAR

Bu bölümde cinsiyet, yaş, branş, okul türü, eğitim düzeyi, kıdem, ödül sayısı, öğretmenin değiştirdiği okul sayısına ilişkin okul merkezli yönetim sisteminin alt boyutlarındaki bulgular Tablolar şeklinde sunulmuştur.

Tablo 2. OMY Ölçeğine Katılım Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	s	$\frac{t_{\text{Testi}}}{t \quad p}$	
	<i>Erkek</i>	77	191,7	42,72	-,98	,33
	<i>Kadın</i>	123	197,7	42,07		

OMY sistemine ilişkin öğretmenlerin katılım düzeyleri, cinsiyetine göre genelde yüksek kategorisindedir ve anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 2).

Tablo 2a. OMY Ölçeği Bütçe Alt Boyut Puanının Cinsiyete Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Cinsiyet	N	\bar{x}	s	$\frac{t_{\text{Testi}}}{t \quad p}$	
Bütçe	<i>Erkek</i>	77	25,70	6,61	-2,73	,01*
	<i>Kadın</i>	123	28,31	6,55		

OMY sistemin alt sistemlerinde, eğitim programları, personel, genel hizmetler, denetim alt boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; tek anlamlı farklılığın ise bütçe alt boyutuna gerçekleştiği anlaşılmaktadır. (Tablo 2a).

Tablo 3. OMY Ölçeğine Katılım Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Okul Türü	N	\bar{X}	S	t_{Testi}	
					t	p
Bütçe	Özel	36	223,6	34,74	4,62	,00*
	Devlet	163	189,2	41,52		

Tablo 3a: OMY Ölçeğinin Alt Boyutlarına Katılımın Puanlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t Testi

Puan	Okul Türü	N	\bar{X}	S	t_{Testi}	
					t	p
Temel Değerler	Özel	36	32,62	6,17	1,96	,05
	Devlet	163	30,25	6,71		
Okul-Çevre	Özel	36	28,22	4,50	5,40	,00*
	Devlet	163	22,77	5,75		
Liderlik	Özel	36	22,54	5,10	4,34	,00*
	Devlet	163	18,53	5,07		
Eğitim Programı	Özel	36	21,19	3,87	1,96	,05
	Devlet	163	19,51	4,86		
Bütçe	Özel	36	28,49	5,57	1,19	,23
	Devlet	163	27,04	6,891		

Tablo 3b. OMY Sisteminin Alt Boyut Puanlarının Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann-Whitney Testi

	Okul türü	Sıra ort.	U	p
Vizyon	Özel	144,18	1399,5	,00*
	Devlet	90,59		
Öğretmen	Özel	126,08	2069,0	,00*
	Devlet	94,69		
Öğrenci	Özel	147,61	1272,5	,00*
	Devlet	89,81		
Genel Hizmetler	Özel	119,01	2330,5	,02*
	Devlet	96,30		
Personel	Özel	137,19	1658,0	,00*
	Devlet	92,17		
Denetim	Özel	140,92	1520,0	,00*
	Devlet	91,33		

Araştırma örneklemin oluşturan öğretmenlerin çalıştıkları okulun finans türüne göre özel finanslı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin $x=223,61$ (yüksek), devlet finanslı ilköğretim okullarında $x=189,27$ (yüksek) dir. (Tablo 3). Temel değerler, eğitim programları alt boyutlarında her iki durumda da $p=.05$ düzeyinde kalmasının yanında bütçe alt boyutu $p=.23$ öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık gözlenmesi de diğer boyutlar göz önüne alındığında öğretmen görüşleri anlamlı bir şekilde farklılaştığı söylenebilir. Fakat özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre katılım düzeyleri eşit kategoride (yüksek) olsa da devlet okullarında çalışan öğretmenlerin katılımları özel okullarda çalışan öğretmenlere göre daha ılımlı (=düşük) düzey oldukları söylenebilir. (Tablo 3a ve Tablo 3b).

Tablo 4. OMY Ölçeğine Katılımın Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan F – Testi

Varyansın kaynağı	Karelerin Toplamı	Ortalamaların Karesi	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	8961,81	2987,27	1,69	,17	
Gruplar içi	347435,06	1772,63			
Toplam	356396,87				

Tablo 4a. OMY Sisteminin Alt Boyut Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis Testi

Vizyon	Yaş	Sıra ort.	X	p	fark
a	-30	90,84	8,24	,04	a-d
b	31- 40	101,72			b-d
c	41- 50	106,24			
d	51 -	144,20			

OMY sistemine ilişkin öğretmenlerin yaşlarına göre katılımlarının düzeyleri genelde yüksek kategorisindedir. Sadece vizyon alt boyutunda farklılık olduğu gözlenirse de yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 4).

Tablo 5. OMY Ölçeğine Katılım Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkeni Gruplarına Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan F – Testi

Varyansın kaynağı	Karelerin Toplamı	Ortalama Karesi	F	p	Anlamlı farklılık
Gruplar Arası	2679,73	893,24	,50	,69	-
Gruplar İçi	353717,14	1804,68			
Toplam	356396,87				

Tablo 5a. OMY Sisteminin Alt Boyutunun Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis

Alt Boyut	Eğitim Düzeyi	Sıra ort.	X ²	p	Fark
a Genel Hizmetler	Diğerleri	95,75	8,6	,04	b-d
b	Eğitim Fak.	94,42			c-d
c	FenEdb. Fak.	102,10			
d	L. Ü/ dok.	133,11			

OMY sistemine ilişkin öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre görüşleri genelde yüksek kategorisindedir. Sadece genel hizmetler alt boyutunda farklılık olduğu gözlenirse de anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (Tablo 5a). OMY sistemin genel hizmetler alt boyutuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri, eğitim düzeylerine göre ‘‘Lisansüstü veya doktora’’ grubunun ‘‘Eğitim fakültesi’’ grubuna ve ‘‘Fen edebiyat fakültesi’’ne göre daha yüksektir.

Tablo 6. OMY Ölçeğine Katılım Puanlarının Ödül Sayısı Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan F – Testi

Varyansın Kaynağı	Karelerin Toplamı	Sd	Ortalamaların Karesi	F	p	Anlamlı farklılık
Gruplar Arası	16802,57	3	5600,86	3,23	,02	Hiç ödül almayan -
Gruplar İçi	339594,3	196	1732,62			7 ve üzeri
Toplam	356396,8	199				

OMY sistemine ilişkin öğretmenlerin aldıkları ödül sayılarına göre katılımlarının genelde yüksek kategorisindedir ve anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Yedi (7) ve üzerinde ödül alan öğretmenlerin hiç ödül almayan gruplardaki öğretmenlere göre daha şiddetli düzeyde yüksektir (Tablo 6). OMY sistemine ilişkin öğretmenlerin aldıkları ödül sayılarına göre okulun dış ve iç süreçleriyle bağlantılı stratejik yönetim yaklaşımı ile bağlantılı; temel değerler alt boyutunda öğretmenlerin aldıkları ödül sayısı yedi (7) ve üzerinde olanların hiç ödül almayan öğretmenlere göre katılımları daha yüksektir, kısaca görüşleri farklılaşmaktadır.

Diğer yandan öğretmenlerin kıdem yılı, branş ve değiştirdikleri okul sayısı değişkenlerine göre dikkat çekici kerte anlamlı bir farklılık bulgusu gözlenmemiştir.

Tablo 6a. OMY Sisteminin Alt Boyut Puanlarının Ödül Sayısı Gruplarına Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis testi

Alt Boyut	Ödül sayıları	Sıra ort.	X ²	p	fark
a Vizyon	Hiç	94,67	7,39	,06	-
b	1-3 arası	98,26			
c	4-6 arası	121,62			
d	7 ve üzeri	138,14			

Tablo 6a - Devam

	Alt Boyut	Ödül sayıları	Sıra ort.	X ²	p	fark
a	Temel değerler	Hiç	88,26	10,95	,01	a-d
b		1-3 arası	104,72			b-d
c		4-6 arası	109,77			
d		7 ve üzeri	144,73			
a	Okul Çevre	Hiç	92,68	5,64	,13	-
b		1-3 arası	101,37			
c		4-6 arası	118,85			
d		7 ve üzeri	129,68			
a	Liderlik	Hiç	92,94	6,18	,10	-
b		1-3 arası	101,43			
c		4-6 arası	110,73			
d		7 ve üzeri	136,82			
a	Öğretmen	Hiç	93,88	9,37	,03	a-d
b		1-3 arası	100,59			b-d
c		4-6 arası	99,35			c-d
d		7 ve üzeri	150,45			
a	Eğitim Programı	Hiç	95,00	4,14	,27	-
b		1-3 arası	101,09			
c		4-6 arası	104,00			
d		7 ve üzeri	132,32			
a	Öğrenci	Hiç	90,49	6,96	,07	-
b		1-3 arası	103,73			
c		4-6 arası	112,04			
d		7 ve üzeri	133,91			
a	Bütçe	Hiç	94,80	3,25	,36	-
b		1-3 arası	102,68			
c		4-6 arası	98,38			
d		7 ve üzeri	126,91			
a	Genel Hizmetler	Hiç	91,86	8,01	,04	a-d
b		1-3 arası	106,59			c-d
c		4-6 arası	82,42			
d		7 ve üzeri	134,27			

Tablo 6a - Devam

	Alt Boyut	Ödül sayıları	Sıra ort.	X ²	p	fark
a	Personel	Hiç	102,43	8,63	,04	a-d
b		1-3 arası	91,70			b-d
c		4-6 arası	119,00			
d		7 ve üzeri	139,50			
a	Denetim	Hiç	93,90	6,39	,09	-
b		1-3 arası	99,79			
c		4-6 arası	116,96			
d		7 ve üzeri	136,32			

TARTIŞMA

Katılımcı öğretmenlerin; kadınların, erkek öğretmenlere göre bütçe alt boyutuna katılım puan sıraları anlamlı bir farklı göstermesi; kadınların geleneksel toplum kültürü içerisinde ekonomik aktörlüğünün sönük olmasından kaynaklanabilir. Yavuz (2001:159), Lise Yöneticilerinin ve Öğretmenlerinin Okulda Yerinden Yönetim ve Merkezden Yönetim Yaklaşımlarına İlişkin Görüşlerinin Karar Verme Sürecine Etkileri adlı araştırma bulgularıyla örtüşmesine rağmen, Alhan (2004:103), İlköğretimde Okul Merkezli Yönetimin Uygulamasına İlişkin Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri adlı araştırma, bulguları ile yukarıda bahsi geçen durum çelişmektedir.

OMY sistemine ilişkin öğretmenlerin çalıştıkları okulun finans türüne göre okulun dış ve iç süreçleriyle bağlantılı stratejik yönetim yaklaşımına ilişkin; vizyon, okul çevre ilişkileri alt boyutlarında ise, özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir yani görüşleri farklılaşmaktadır. Özel okulda işgören öğretmenlerin örgüt içerisinde uyanık tutan öğelerden biri de okulun varlık nedenin bilinci olması bunu benimsenmesi ve içselleştirmelerinden kaynaklanabilir. Temel değerler alt boyutuna göre öğretmen görüşleri çalıştıkları okul türüne göre farklılaşmamaktadır. Fakat temel değerler alt boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri, t – testi sonucunun, bu çalışmada p=.05 düzeyinde kalması da dikkat çekicidir. Bu durum eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin benzer ortak değerleri paylaştıklarını gösterse de okulun vizyonu ve misyonu ayrıca okul çevre ilişkilerinin özel finansmanlı okullarda çalışan öğretmenlerin daha yüksek düzeyde katılım göstermeleri, kar kuruluşu ve bu çerçevede müşteri memnuniyeti gibi parametreler açıklanabileceği gibi devlet finansmanlı okulların özel okulların yanında rekabet etme etkinliğinin niteliğine dair izler de taşıyor olabilir. OMY sistemine ilişkin öğretmenlerin okulun iç süreçleriyle bağlantılı kademelı yönetim yaklaşımının unsurlarından; liderlik, öğretmen, öğrenci alt boyutlarında görüşleri farklılaşmaktadır. (Özel okullarda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir). Bu durum okul yöneticilerine ilişkin günümüz eğitim liderliği yaklaşımının özel okullar alanında daha iyimser bir düzeyde benimsendiği ve okul yönetiminin özerkleşmesinde, öğretmenlerin kararlara katılımlarının etkin düzeyde olduğu ve gerekli

görüldüğü şeklinde açıklanabilir (Tablo 3a ve Tablo 3b). Öğretmenlerin yaşlarına göre vizyon alt boyutuna ilişkin görüş/katılımların farklılık göstermesi; yaş ilerledikçe ve/veya daha ileri yaşlardaki öğretmenlerin, işgören olarak, okulun varlık nedeni ve görevleri/fonksiyonları ilişkin farkındalık derecesinin değişmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca aynı eğitim bölgesi çevresinde diğer öğretmenlerden uzun süre kalmaları ve 3-5 yâda 10 yıllık hazırlanan stratejik planlarının etkinliğini gözleyebilmelerinden kaynaklanır.

OMY sistemin alt sistemlerine ilişkin öğretmenlerin çalıştıkları okulun finans türüne göre eğitim programları, bütçe alt boyutlarına göre farklılaşmamaktadır. Fakat eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin t testi sonucunun $p=.05$ düzeyinde kalması dikkat çekicidir. Bunun yanı sıra okul türleri finans kaynakları açısından farklı olmasına rağmen, bütçe alt boyutuna ilişkin ne özel okulda işgöreni ne de devlet okulu işgöreni açısından öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmaması ayrı bir dikkati cezbetmektedir. Bu durum öğretmenlerin kaynak bulma ve planlamadan ziyade kaynakların harcanması ve tüketimi ile daha ilgili olduklarının bir göstergesidir. Aynı zamanda bütçe oluşturma ve kaynak bulma ve planlama sorununa karşı, yönetimin merkezleşme eğilimine yönelmesi de öğretmenlerin bu tutumlarından kaynaklanabilir. Hâlbuki planlama ve bütçeleme okul merkezli yönetimin özerklik unsurunun en önemli ögesidir.

Personel, genel hizmetler, denetim alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır. Özel okulda çalışan öğretmenlerin devlet okullarında çalışan öğretmenlere oranla daha yüksektir. Bu durum okulların kaynaklarının genel hizmetlere etkin yansıtıldığının, ayrıca personel performans değerlendirilmesinin iyimser derece daha da etkin uygulanmasından kaynaklanabilir. Bahsi geçen (Tablo 3a ve Tablo 3b) bulgular Aytaç (2000:231), Okul Merkezli Yönetim, bulgularıyla örtüşmektedir.

Eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin okulun genel hizmetlerine ilişkin katılımları yüksektir. Bu durum genel hizmetlerden ki bunlar; aydınlatma, ısınma, temizlik, laboratuvar araç gereçleri, bilgisayar, diğer eğitim teknolojileri araç gereçleri v.b etkin kullanımı, dağıtım, tasarrufu, bakımı, maliyetleri hatta bazı araçlar için kullanım gibi sayılabilir, etkinlikleri ve etkililiklerine ilişkin daha düşük düzeydeki eğitim kademesinden mezun olan öğretmenlerin okuldan beklentilerinin daha yüksek olduğunun göstergesidir olabilir. Aynı zamanda daha düşük eğitim seviyesinde olan öğretmenlerin okul hizmetlerinden daha az yararlanmalarından, (örneğin bilgisayar, internet gibi) kaynaklanabilir. Bu durum da okullardaki ihtiyaçlara ve beklentilere ilişkin ekip (=takım) oluşturmayı gerektirir. Bu durumun dışında eğitim programları, bütçe, personel, denetim alt boyutlarına ilişkin görüşleri farklılaşmamaktadır (Tablo 5a ve Tablo 5b). Alhan (2004:104) ve Aytaç (2000: 231) ve Yavuz (2001:159) bulgularıyla örtüşmektedir.

Vizyon, okul çevre ilişkileri alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşleri, öğretmenlerin aldıkları ödül sayılarına göre farklılaşmamaktadır. OMY sistemine ilişkin öğretmenlerin aldıkları ödül sayılarına göre okulun iç süreçleriyle bağlantılı kademeli yönetim yaklaşım unsurlarından; öğretmen alt boyutunda “7 ve üzeri” grubunun “1-3 arası” grubu ve “Hiç” ödül almadıklarını ifade eden gruplara göre katılımlarının daha yüksektir kısaca görüşleri farklılaşmaktadır. Ödül alan öğretmenlerin kuruma ve öğretmenlik mesleğine bağlılığı ve mesleki tatmin düzeyi daha yüksek olmasından kaynaklanabilir. Bu durumdan farklı olarak

liderlik, öğrenci alt boyutlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri farklılaşmamaktadır. OMY sistemin alt sistemlerine ilişkin öğretmenlerin aldıkları ödül sayılarına göre genel hizmetler, personel alt boyutlarına göre farklılaşmaktadır. Genel hizmetler boyutuna ilişkin “7 ve üzeri” grubunun “Hiç” ve “4-6 arası” grubuna göre daha yüksektir. Personel alt boyutuna ilişkin “7 ve üzeri” grubun “Hiç” ve “1-3 arası” gruplarına göre daha yüksektir. Birinci durum ödül alan öğretmenlerin okulun genel hizmetler etkinliğinden katılımlarının daha yüksek olduğunu gösterir. Bu durum genel hizmetlerden faydalanmaları ve erişimlerinden de kaynaklanabilir. İkinci durumun ise ödül alan öğretmenlerin okuldaki kararlara katılımları ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu durum mesleki doyum düzeylerinin yüksek olmasından da kaynaklanabilir (Tablo 6a).

Uygulamaya Yönelik Öneriler

OMY sistemi her ülkede, ülke ihtiyaçların ve farklı taleplere bağlı olarak toplumun, sosyal ve ekonomik yapılanması, ayrıca devletin siyasal örgütlenmesine bağlı olarak farklılık göstermektedir. Bu farklılık OMY sistemini işleyişi ve sistemden beklentileri de farklılaştırmaktadır. Ayrıca her yerel bölgenin ihtiyaç ve talepleri de göz önüne alınırsa okul merkezli yönetim anlayışı karmaşık bir pozisyon sunar.

1. Öğretmenlerin yaşlarına ve kıdemlerine göre genelde eğitim kurum ve kuruluşlarının, özelde hizmet verdikleri okulun, okul ve kurum olarak varlık nedenleri ilişkin ve yerel (=taşra) düzeyde bölgenin veya okul bölgesinin eksiklikleri, üstünlükleri eğitime ilişkin kaynakları ile ilgili verileri ön plana çıkaran panel, seminer, açık oturum gibi etkileşimlerle, iletişime açık programlar ile öğretmen gruplarına ulaştırılmalıdır.

2. Öğretmenlere okulun genel hizmetleri (aydınlatma, ısınma, temizlik, laboratuvar araç gereçleri, bilgisayar, diğer eğitim teknolojileri araç gereçleri v.b etkin kullanımı, dağıtım, tasarrufu, bakımı, maliyetleri) ile ilgili okul yönetimi ve/veya okul içi/dışı uzmanlarından bilgi alma ortamı sağlanmalıdır. Bu kapsamda düzenlenen kısa süreli programlar, daha çok kendi okulu ve bölge okulları genişliğinde eğitim ve okul bölgeleri kademesinde olabilir. Bu durum okullardaki ihtiyaçlara ve beklentilere ilişkin ekip (=takım) oluşturma'nın öneminin izlerini belirtir. Okul yöntemine yardımcı takımlar oluşturulurken sürekli işleyen takımlar yanında geçici takımlar oluşturma; eğitim kurumlarının informal yanı ve bürokratik esnekliğin bazı diğer kurumlara göre daha yüksek olduğu düşünülürse etkili olabilirler.

3. Uzman öğretmen baş öğretmen gibi statüler öğretmenler hiyerarşik bir statü kazandırmalarına rağmen rolleri bulanık ve belirsizdir. Öğretmenlerin rolleri ve görevleri spesifik olarak tanımlanmalı ve belirli alanlarda uzmanlaşmalarına sağlayacak hizmet içi eğitim programı hazırlanmalıdır. Bu uzmanlaşmalar alanları ve yetki transferine ilişkin okul bölgeleri kademesinde öğretmenlerin katılımı aşağıdaki gibi olabilir;

- Okul yönetim kurulu üyesi (planlama ve bütçeleme yönelik eğitim ve öğretim etkinliklerinde kullanılan kaynakların dağıtım yetkisine ilişkin transferler)
- Program geliştirme iyileştirme sorumlusu, (seçmeli dersler, e- eğitim, ilköğretim programının çevreye ve okula uyarlaması yetkisine ilişkin transferler)

- Personel geliştirme sorumlusu (okullar sürekli ve geçici oluşturulan takımların uzmanlaşma programlarını planlama ve uygulama yetkisine ilişkin transferler)
- Değerlendirme sorumlusu (okul bölgeleri düzeyinde gerçekleştirilen yukarıdaki faaliyetleri ve müfettiş denetimlerini ölçme ve değerlendirme yetkisine ilişkin transferler)

4. Bu yüzden okullun iç süreçlerine bağlı okul yönetiminin veya kurulunun katılımın düzeyi genişletilmeli buna bağlı olarak da ödül verme yetkisi kategorik olarak uzatılmalıdır. Örneğin aşağıdaki gibi bir model ödül verme modeli ceza verme modeline uygun veya benzer hiyerarşik kategori oluşturulabilir;

- sadece müdürünün vereceği ödül ve türleri,
- okul müdürü ve yardımcılarının vereceği ödül ve türleri
- okul müdürü, yardımcıları, üç öğretmen vereceği ödül ve türleri
- okul müdürü yardımcıları, iki öğretmen, okul aile birliği temsilcileri (üst kademe yönetimlerde dahil edilmelidir).
- okul yönetim kurulu, okul aile birliği temsilcileri, okul bölge kurulları yetkili temsilcileri.

Ayrıca okul yönetiminin vereceği ödül türleri çeşitlendirilmelidir. Bunların yanında yerel yönetimlerin muhtarlık, il genel meclis üyeliği, il özel idareleri ve belediye kuruluşları, eğitim dernekleri ve vakıfları belirli oranlarda ödüller için bütçe planlamalarına transfer kalemleri altında kaynak ayırmaları için yasal düzenlemeler yapılabilir. Bu hususta ilçe/ il müdürlüklerince ödül kurul kategorilerine aracı kaynak rolü üstlenerek koordinasyonu sağlayabilirler.

KAYNAKLAR

- Alhan, Y. (2004). *İlköğretimde okul merkezli yönetimin uygulanmasına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Aytaç T. (2000a). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel.
- Aytaç T. (2000b). *Okul merkezli yönetim*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk Ş.(2007). *Veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk-Bökeoğlu, O. ve Köklü, N. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem A.
- Caldwell B. J. (2005). *School-based Management*. "Education Policy Series.The International Institute for Educational Planning and TheInternational Academy of Education, Paris and Brussels, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001410/141025e.pdf> (erişim tarihi: 25.3.2008).
- Erdoğan İ. (1996). Okul merkezli yönetim. *Yaşadıkça Eğitim*, 49, 26.
- Erdoğan İ. (1998), *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem.
- Erdoğan İ. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi (2. Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Erdoğan İ.(2002). *Yeni bir bin yıla doğru Türk eğitim sistemi sorunlar ve çözümler (2.Baskı)*. İstanbul: Sistem.
- Güçlü N. (2000). Okula dayalı yönetim, *Milli Eğitim Dergisi*, 148, 21-22.
- Karasar N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi (15. Baskı)*. Ankara: Nobel.
- MEB (2008). *Yıllara göre şura kararları*. (erişim tarihi:18.03.2008).
- MEB (1999). *Eğitim Bölgesi ve eğitim kurulları yönergesi. Kasım, 2506* Tebliğler Dergisi. meb.gov.tr (erişim tarihi:18.03.2008).
- Özdemir S. (1997). *Eğitimde örgütsel yenileşme (5. Baskı)*. Ankara: Pegem A.
- Patrinos H. A ve Fasih T. et al. (2007a). What is school-based management? Washington, DC:WorldBank. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/sources/2782001099079877269/5476641099079934475/5476671145313948551/what_is_SBM.pdf (erişim tarihi: 25.3.2008).

- Patrinós H. A. ve Fasih T. et al . (2007b). *What Do we know about school-based management?* Washington,DC: WorldBank. (erişim tarihi: 25.3.2008) http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/sources/2782001099079877269/5476641099079934475/546671145313948551/what_do_we_know_SBM (erişim tarihi: 25.3.2008).
- Resmî Gazete (1992). *MEB'in teşkilat ve görevleri hakkındaki kanun*. meb.gov.tr (erişim tarihi:18.03.2008)
- Resmi Gazete (2005). *Okul aile birliği yönetmeliği*. erişim tarihi:18.03.2008).
- Yavuz Y. (2001). *Lise yöneticilerinin ve ğretmenlerinin okulda yerinden yönetim ve merkezden yönetim yaklaşımlarına ilişkin görüşlerinin karar verme sürecine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yemeneci, H. ve Bayrak C.(2001). Okula dayalı yönetim. *Eğitim Araştırmaları*, 5, 21-28.
- Yemeneci H.(2001). *Okula dayalı yönetim*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bil. Enstitüsü, Eskişehir.