



## The Opinions of Principals about the School Development Management Team<sup>1</sup>

İdris ŞAHİN<sup>2</sup>

**ABSTRACT:** The aim of this study was to determine the opinions of the principals about School Improvement Management Team (SIMT). The research was administered to 53 principals of primary and secondary schools in a town in the province of metropolitan area of Izmir. The data was collected through semi-structured interviews conducted with 16 high school principals and 37 primary schools. The data was analyzed through content analysis. The findings showed that principals thought that SIMT teams did not realize their objects and fit the purposes so they had negative attitudes towards establishing SIMT.

**Keywords:** School improvement, principal, primary school, high school

### SUMMARY

**Purpose and significance:** In the literature on School Improvement (SI), it can be seen that leadership is in the center of the discussion and practices. Traditional leadership approaches are not accepted as adequate in managing the change successfully. Therefore, school leaders should include all their staff in the decision making process regarding the practices conducted at the schools. The Planned School Improvement practices piloted in Turkey in 1990s have spread to all educational institutions. In the School Improvement Management Team (SIMT), a group which works under the leadership of the school principal and plans the improvement of the school applies the planned actions, and co-ordinates inside and outside of the school. With the planned school improvement model, it is assumed that the school will have a systematic working environment and continuous improvement will be achieved with the participation of the whole school in the improvement process. The purpose of this study is to identify school principals' views on an SI model and on the SIMT, as the implementing unit of this model; and to present how SIMTs are organized at schools and what sort of practices they carry out. Towards this purpose, the following questions have been the focus: (1) What are the school principals' views on establishing SIMTs at schools? (2) How should SIMTs be organized? (3) How should SIMT practices be carried out?

**Method:** The qualitative data were gathered through semi-structured questions. The study was conducted with the participation of 16 high school and 37 primary school principals in a town district of Izmir. Since it was aimed to reach all the principals in the district, there was no sampling. For the data gathering process, a semi-structured interview form including three open-ended questions was developed. The data were gathered in January, 2011 by the researcher. Content analysis was used in analyzing the data. In coding, the number of the participants and the frequency of the expressions were considered. Direct quotations from the participants' expressions were also included. Validity of the data gathering tool was achieved in preparing the questions, piloting, coding and identifying themes, and it was given importance to being unbiased in the data analysis. To ensure reliability, the findings were discussed with the five of the principals.

**Results:** Nearly half of the primary school principals and more than one third of the high school principals stated positive views related to establishing SIMTs in their schools. Although nearly half of the primary school principals and more than one third of the high school principles thought that SIMTs should be established, they also said that they were not functional. On the other hand, less primary school principals and high school principals did not approve establishing SIMTs. Less than one third of the primary school principals and half of the high school principals preferred election and most of the participants preferred assignment to organize the SIMT. However, it is not obvious how principals combined their SIMT. According to findings, the SIMT carry out various practices for the sake of SI.

<sup>1</sup> This study was written on the basis of the paper presented in the 7th National Congress of Educational Administration at Inonu University in Malatya, 24 to 26 May 2012.

<sup>2</sup> Assoc. prof. Dokuz Eylul University, Buca Faculty of Education, Department of Educational Sciences, idris.sahin@deu.edu.tr

On the contrary, most of the principals stated that the SIMT did not work in line with its mission and in a planned way.

**Discussion and Conclusion:** In the present study, it was aimed to identify school principals' views on SIMTs. Considering the rate between the ones in favor of establishing SIMT in their schools and the ones thinking that SIMTs are not functional, it can be said that both most primary school and high school principals stated positive views on the SIMT. However, since nearly half of these principles think that the SIMT is not functional, possible solutions should be discussed. Regarding the negative side of the views on the SIMT, it can be inferred that the model could not be adopted, functionalized, and implemented by the schools. Therefore, the SI process that is conducted with the SIMT cannot go further than the initiative step.

SIMTs have been established in all the schools where the study was conducted. Although the model requires the team to be democratically elected by the initiative of school principals, the participants implied that they form the team. So, it is not realistic to expect a SIMT to be successful without the necessary preliminary steps to be taken.

According to most of the primary school principals and most of the high school principals, SIMT cannot conduct a planned work. This seems consistent considering the rate of the principals arguing that SIMT is not functional and having negative attitudes towards establishing SIMT. However, although only one third of the primary school principals and one fourth of the high school principals mentioned that they conduct SI practices through SIMT, this does not mean that the SIMT work properly and in an expected way.

Finally, because both most teachers are unwilling to take part in the SIMTs and school principals think that they are not functional, the model, as it is now, cannot go further than being a waste of time and effort. In theory, the SIMT is based on participation and common sense, but in practice, it only functions as providing financial support to schools. In order for practice to be effective, by organizing workshops with the participation of managers, implementers and researchers at all levels considering the findings of recent studies, how the model can be enhanced should be discussed.

# Okul Müdürlerinin Okul Geliştirme Yönetim Ekibine İlişkin Görüşleri<sup>3</sup>

İdris ŞAHİN<sup>4</sup>

**ÖZ:** İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okullarda okulu geliştirmek için, Okul Geliştirme Yönetim Ekibi (OGYE) oluşturulması zorunlu tutulmuştur. Bu çalışmanın amacı, okul müdürlerinin bu ekibe ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma İzmir kent merkezindeki bir ilçede ilköğretim ve ortaöğretim okullarının müdürleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış sorularla toplanmıştır. Araştırma 16 lise, 37 ilköğretim okul müdürü olmak üzere toplam 53 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Veri çözümlemeye içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, okul müdürleri OGYE'nin amacına uygun çalışmadığını; okullarda OGYE kurulmasına olumsuz yaklaştıkları saptanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** Okul geliştirme, okul müdürü, ilköğretim okulu, lise

## GİRİŞ

Günümüzde örgütlerde kalite ve verimlilik kavramları öne çıkmakta; kaliteyi sağlama ve verimliliği artırma örgütün yapısına ve insan kaynağına bağlanmakta; yönetimin sorumluluğu sistemin geliştirilmesini sağlamak olarak görülmekte; sistemin geliştirilmesi de örgütte bulunan herkesin katılımını gerektirmektedir (Çalık ve Dağlı, 2011). Bu bağlamda eğitim örgütlerinde de değişim söylemleri yükselmekte; eğitim, bireylerin değişime ve yeniliklere uyum sağlayabilmesinde giderek daha fazla belirleyici olmaktadır. Çok hızlı bir biçimde yaşanan teknolojik ve toplumsal değişim süreci, okulların özellikle eğitim-öğretim sürecini, örgütlenme, yönetim ve okul çevre ilişkilerini gözden geçirerek yeniden düzenlenmeye zorlamaktadır (Gümüseli, 2001). Bu süreçte eğitim öğretim etkinliklerini uygulayabilmek de giderek daha yüksek standartları ve farklı yaklaşımları gerekli kılmakta; eğitimde reform ve Okul Geliştirme (OG) gibi uygulamalarla eğitimde ve okullarda değişim yaşanmaktadır.

### Okul Geliştirme

Modern çağda adeta kutsanan bir kavrama dönüşen değişim, giderek bir salgın halini aldı (Levin, 1998). Eğitim sistemlerinde görülen değişim de bu genel eğilimi yansıtmaktadır. Bu süreçte okullar yenilik için sürekli ve yaygın baskılara maruz kalmakla birlikte birçok okul uygulamaları yenilikle karşılaştığında değişime karşı oldukça direnç göstermektedir (Priestley, 2011). Bu süreçte OG genellikle okulları öğrenciler ve öğrencilerin öğrenmesi için daha iyi yerlere dönüştürmek; eğitimin ve okulun amaçlarını daha etkili başarmak için, okulda öğrenme koşullarının ve diğer içsel koşulların değiştirilmesine yönelik sistemli çaba olarak görülmektedir (Balcı, 2011; Clarke, Harris & Reynolds, 2004; Fullan, 1992). OG, kaliteli eğitim sağlamak için okulların kapasitesinin iyileştirilmesiyle ilgili stratejileri içermektedir. Dolayısıyla merkezileşmiş bir politikanın emirlerinin körü körüne kabul edilmesi ve bu direktiflerin eleştirilmeden uygulanması olarak görülmemelidir (Hopkins, 1998).

Hem mükemmel hem de adil olan eğitim sistemleri geliştirmek mümkündür. Ancak dünyanın birçok yerinde zengin ve fakir ailelerden gelen öğrencilerin başarıları arasında endişe veren bir uçurum varlığını sürdürmektedir (Ainscow, Dyson, Goldrick and West, 2012). Bu durumda okulları daha nitelikli hale getirecek politika ve uygulamayı ileriye taşımak için yapılması gerekenler nelerdir? Bu soruya nasıl yanıt verileceğine ilişkin olarak uluslararası araştırma topluluğu içinde görüş ayrılığı bulunmaktadır. Bir tarafta uzun yıllar boyunca etkili okul ve OG araştırmalarında yaratılmış olan bilgi tabanının daha iyi uygulanmasıyla okul odaklı bir yaklaşımı savunanlar (Hopkins, Reynolds ve Gray 2005); diğer tarafta bu tür okul odaklı yaklaşımların toplumlardaki temel eşitsizliklere asla değinmediğini ileri sürenler bulunmaktadır (Dyson ve Raffo 2007). Bunlar okul geliştirmede sosyal ve politik faktörlerin etkisini daha geniş çerçevede dikkate alarak okullar, topluluklar, siyasi ve ekonomik

<sup>3</sup> Bu çalışma 24-26 Mayıs 2012'de İnönü Üniversitesi, Malatya'da düzenlenen 7. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiriye dayalı olarak yazılmıştır.

<sup>4</sup> Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, idris.sahin@deu.edu.tr

kurumları bağlayan daha bütüncül reformlar önermektedirler (Levin 2005; Lipman 2004). Bu yazarlara göre sadece bireysel (tek tek) okulların iyileştirilmesine odaklanmak yetersiz kalmaktadır. Aksine, bu tür çabalar ulusal, bölgesel, kurumsal ve toplumsal düzeyde tüm paydaşları içermeli, sistem reformu için büyük kapsayıcı bir planının parçası olmalıdır (Ainscow, Dyson, Goldrick and West, 2012).

Literatür incelendiğinde OG ile ilgili tartışma ve uygulamaların merkezinde liderliğin yer aldığı gözlenmektedir. Okulda karar alma süreçlerine katılım, sorumlulukların paylaşılması, işbirlikli çalışma gibi pek çok şey, okul geliştirmede müdürü anahtar konumuna getirmekte; okul geliştirmenin başarılı olması da okulun değişimi yönetme becerisine bağlanmaktadır (Clarke, 2000; Day ve ark., 2010; Fullan, 2007; Haris, 2002; Harris & Lambert, 2003; Heck ve Hallinger, 2010; Opdenakker & Van Damme, 2007; Penlington, Kington & Day, 2008). Değişimin başarılı bir biçimde yönetilmesinde ise geleneksel liderlik yaklaşımları yeterli görülmemekte; liderlik, giderek birlikte çalışan kişilerin ortaklaşa etkinlikleriyle tanımlanan ve bu kişiler tarafından paylaşılan davranışlar bütününe dönüşmektedir (Day ve ark., 2010; Fullan, 2003; Gronn, 2008; Harris, 2008; Mangin, 2007; Rayner ve Gunter, 2005). Dolayısıyla başarılı bir OG için, okul liderleri okullarda yürütülen çalışmalara ilişkin karar verme ve uygulama süreçlerine tüm çalışanları katmalıdır. Çünkü bireylerin yeni bir bilgiyi yaratabilmeleri, sahip oldukları bilgi, inanç ve değerlerine yeni fikirler ve deneyimler eklemelerine bağlı olmaktadır (Davidson ve Dell, 2003).

OG yaklaşım ve uygulamalarına çeşitli eleştiriler yöneltilmektedir. Bu tür çalışmalarla gerçekte değişen fazla bir şey olmadığı ileri sürülmektedir. Örneğin İngiltere ya da Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde genel başarının son otuz yılda önemli bir oranda geliştirilmiş olup olmadığı tartışmalıdır (Coe, 2009). ABD'de eğitim reformu çabalarının 40 yılı aşmasına karşın, eğitimsel ilerlemeyi ulusal düzeydeki değerlendirmelerde (NAEP) “okuma”ya ilişkin test puanları neredeyse hiç değişmemiştir. Her ne kadar sosyal bakımdan avantajlılarla dezavantajlılar arasındaki mesafenin biraz olsun kapatıldığına yönelik kanıtlar olsa da bu durum ilkökul yıllarıyla sınırlı kalmaktadır. Tüm reform çabalarına rağmen 1980'lerden bu yana genel başarı her zaman olduğu gibi aynı düzeyde kalmaktadır (Townsend, 2011).

Farklı yerlerde uygulanan çeşitli OG programları başarılı olarak iddia edilmesine karşın, bu programların değerlendirilmeleri genellikle yeterli görülmemektedir. Bu programlar seçici bir raporlama ve katılımcıların algılarına dayalıdır. Tek tek okullarda çok sayıda iyileştirme olmakla birlikte bu iyileştirmeler kaçınılmaz olarak seçicidir, bunlara nedensellik yüklemeye sorunludur ve bu tür olaylar altındaki koşullarda elde edilen bilginin aynısının elde edilme olasılığı sınırlıdır. İyi tanımlanmış, güçlü ve etkili olduğu gösterilmiş olan bazı iyileştirme stratejileri olmakla birlikte okul geliştirmede birçok iddia hayalidir. OG çalışmalarında elde edilen sonuçlara çok daha eleştirel bakılması gerektiği düşünülmektedir (Coe, 2009). Ayrıca eğitim reformu ve OG gibi çalışmalar sonucu uygulayıcıların işi yoğunlaşmakta, evrak işleri ve bürokrasi artmakta ve öğretmenler giderek kendilerini güçsüz ve mesleki/profesyonel olarak kenara itilmiş hissetmektedirler (Ball 2008).

### **Okul Geliştirme Yönetim Ekibi (OGYE)**

Türkiye’de özellikle 1990’lı yıllardan bu yana, eğitim sisteminin aksayan yanlarını düzeltmek ve sistemi geliştirmek amacıyla reform olarak adlandırılan birtakım girişimler yapılmaktadır. Bu girişimler genellikle Bakanlıktan yerel düzeydeki okullara doğru uzanan bürokratik bir yapı içerisinde, merkezden başlamakta ve yönlendirilmektedir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı ve Dünya Bankası işbirliği ile 1990 yılında eğitim sisteminde örgütsel değişimi sağlamak için “Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” uygulamaya konulmuştur. Bu proje kapsamında başlatılan Müfredat Laboratuar Okulu (MLO) uygulaması 1999 yılında tamamlanmıştır. Bu okullarda pilot uygulaması yapılan Planlı Okul Geliştirme çalışmaları bir yönergeyle (20.10.1999, Sayı: 4244) tüm eğitim kurumlarına yaygınlaştırılmıştır. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 99. maddesiyle de (Resmi Gazete: 27.08.2003, Sayı: 25212), tüm ilköğretim kurumlarında OGYE kurulması kararlaştırılmıştır.

Planlı Okul Gelişim Modeli; Toplam Kalite Yönetimi, Öğrenci Merkezli Eğitim, Okulda Performans Yönetimi vb. çalışmaların odağını oluşturmaktadır (MEB, 2007). Bu modelde OGYE, okul müdürünün liderliğinde çalışarak okulun gelişimini planlayan, planlanan çalışmaları uygulayan, çalışmalarda gereksinim duyulan okul içi ve okul dışı eşgüdümü ve örgütlemeyi sağlayan bir çalışma

grubudur. Planlı okul gelişimini sağlamak için, okulların her öğretim yılı uygulayacakları okul gelişim planlarının OGYE tarafından hazırlanması ve uygulanması istenmektedir. Okul gelişim modeli ile okullarda hedeflenen planlı çalışma sisteminin yerleşeceği, okul toplumunun bütününe gelişim sürecine katılımıyla da sürekli gelişimin gerçekleşeceği öngörülmektedir (MEB, 2002). Bu öngörüye karşın okulların bu modelle geliştirilmeye çalışılması tartışmalı bir durum yaratmaktadır. Bu tür uygulamaların asıl amacının eğitimin maliyetinin öğrencilere yüklenmesi ve eğitimin özelleştirilmesine giden yolun taşlarının döşenmesi olarak görülmektedir (Şahin, 2006; Ünal, 2003; Yolcu, 2011). Uygulamada elde edilen sonuçların beklentileri karşılması ve hedeflere ulaşılması da arzulan düzeyde gerçekleşmemektedir. Bu konuda okullarda OGYE'in nasıl bir işlev gördüğüne ilişkin olarak çok sayıda olmasa da doğrudan ya da dolaylı araştırmalar yapıldığı gözlenmiştir (Arabacı, 2002; Balkar, 2010; Dağlı, 2009; Gökyer, 2011; Öztürk, 1999; Şahin, 2006; Tıncılıç, 2006) Bu araştırmalarda elde edilen sonuçlar, uygulamanın işlevselliğine ilişkin önemli soru işaretleri oluşturmaktadır. Oysa işlevsel olmayan uygulamalar, o çalışmayı yapmak durumunda olanların enerjilerinin ve zamanlarının boşa harcamasına yol açtığı gibi, çalışma sonunda beklenen ürün ya da hizmet de ortaya çıkmayabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) göre okul gelişim planı, okulun etkili bir kuruma dönüştürülmesinde önemli bir araç olarak görülmekte; okulun belirlediği stratejik amaçlara ve hedeflere ulaşılabilmesi için bir yol haritası niteliği taşımaktadır (MEB, 2007). Okulda bu yol haritasının, okul müdürünün sorumluluğunda OGYE tarafından belirlenmesi öngörülmüştür. Ancak Türkiye eğitim sisteminde değişim veya reform adıyla gerçekleştirilen çalışmalarda işin asıl uygulayıcıları olan okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüş, öneri, beklenti ve gereksinimlerinin dikkate alındığını söylemek oldukça güçtür. Oysa bir değişimin başarılı olmasında, uygulayıcıların değişime ilişkin karar alma ve planlama süreçlerine işlevsel katılımlarının önemi açıktır. Ayrıca değişimin etkili olmasında ve süreklilik kazanmasında bireylerin birbirlerini etkileme ve model olma özellikleri de vardır. Türkiye'de bunlar dikkate alınmadan, değişime ilişkin uygulamalar yukarıdan aşağıya doğru dayatılmaktadır.

Okuldaki etkinliklerden ve bu etkinlikleri çevreyle bütünleştirmekten sorumlu kişi olan okul müdürü, okulda OGYE'nin de kurucusu ve çalışmalarından sorumlu kişidir. Dolayısıyla, müdürlerin bu konuya ilişkin görüşleri, bu uygulamaya ışık tutarak, okulda OGYE'nin nasıl bir işlev gördüğünü bütün boyutlarıyla ortaya koyabilir. Ayrıca bu çalışmada elde edilecek sonuçların bu konuda karar vericilerin ve uygulayıcıların süreci yeniden değerlendirmelerine de katkı sağlaması beklenmektedir. Müdürlerin olaylara yaklaşımları, sorun çözme biçimleri ve geleceğe ilişkin öngörülerinin okulu doğrudan ve derinden etkilediği dikkate alındığında bu konunun okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak incelenmesinin önemi açıktır.

### **Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı, bir OG modeli ve bu modelin uygulama birimi olarak ilköğretim okulları ve liselerde uygulanması zorunlu olan OGYE hakkında okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek; okullarda OGYE'lerin nasıl oluşturulduklarını ve ne tür çalışmalar yaptıklarını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır: 1. Müdürlerin okullarda OGYE'nin kurulmasına ilişkin görüşleri nedir? 2. Okullarda OGYE nasıl oluşturulmaktadır? 3. OGYE hangi çalışmaları yapmaktadır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın modeli**

Bu çalışma, ilköğretim okulları ve liselerde kurulması zorunlu olan OGYE'leri konu edinmiştir. Araştırmanın amacı müdürlerin bu konuya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada tarama modeli kullanılmış ve veriler nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış sorularla elde edilmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın katılımcıları, İzmir kent merkezinde Karabağlar ilçesindeki lise ve ilköğretim okul müdürleridir. İlçede bulunan 17 lise ve 48 ilköğretim okulunun tümünün müdürlerine ulaşılmıştır.

hedeflenmiş, dolayısıyla örneklem alınmamıştır. Müdürlerden görevli oldukları okulda en az bir yıl müdürlük yapma koşulu aranmıştır. Bu koşula uymayan bir lise, beş ilköğretim okul müdürü araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmanın katılımcısı olmayı gönüllü olarak kabul eden müdürlerden lisede 16, ilköğretimde 40 kişi soru formundaki soruları yanıtlamıştır. İlköğretim okul müdürlerinin yanıtladığı soru formlarından üçü eksik yanıtladığı için geçersiz sayılarak, 37'si değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcıların kişisel özellikleri incelendiğinde lise müdürlerinin 2'si kadın, 14'ü erkek, ilköğretim okul müdürlerinin ise 5'i kadın, 32'si erkektir. Lise müdürlerinin müdürlük kıdemleri bir yılla 29 yıl arasında; ilköğretim okul müdürlerinin ise bir yılla 31 yıl arasında değişmektedir. Yine lise müdürlerinin halen görevli oldukları okuldaki müdürlük süreleri bir yılla 22 yıl arasında; ilköğretim okul müdürlerinin ise bir yılla 14 yıl arasında değişmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada kullanılmak üzere tamamı açık uçlu üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış "OGYE hakkında Görüşler Soru Formu" geliştirilmiştir. Soruların hazırlanmasında nitel veri toplama formu geliştirilmesinin unsurlarına özen gösterilmiştir. Soruların kolay anlaşılabilir olması, açık uçlu soru yazma, odaklı soru hazırlama, yönlendirmeden kaçınma, alternatif sorular hazırlama ve soruları mantıklı bir şekilde düzenleme ilkelerine dikkat edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri toplama aracının müdürlerin OGYE'ye ilişkin görüşlerini ne derece temsil ettiğine ilişkin uzman görüşüne başvurulmuştur. Bunun için önce veri toplama aracındaki soruların ifade edilme şekli ve içerikleri hakkında eğitim bilimleri bölümünde iki akademisyenden görüş alınmış, sonra biri lise diğeri de ilköğretimde iki müdürle pilot çalışma yapılarak soru formunda düzeltme yapılmıştır. Veri toplama aracında yer alan sorular şunlardır:

1) Okullarda OGYE'nin kurulması hakkında ne düşünüyorsunuz? OGYE size neyi ifade ediyor (olumlu, olumsuz yönleri neler)? 2) Okulunuzda OGYE kuruldu mu? Kurulmadıysa neden kuramadınız? Kurulduysa nasıl oluşturduunuz? 3) Okulunuzda OGYE hangi çalışmaları yapıyor?

### **Veri Toplama**

Veriler 2011 yılının Ocak ayında "OGYE hakkında Görüşler Soru Formu" ile toplanmıştır. Veri toplama aracının dağıtılması ve yanıtlanması aşaması bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüş; araştırma kapsamındaki okullara gidilerek yapılmak istenen çalışmanın amacı ve önemi açıklanmış; müdürlerin araştırmaya gönüllü katılımı sağlanmıştır. Veri toplama aracı müdürlere bırakılmış onlarla uzlaşılan günde tekrar okula gidilerek elden alınmıştır. Araştırmanın önemini ve amacının karşılıklı konuşma yoluyla doğrudan müdürlere aktarılmasıyla müdürlerin veri toplama aracındaki soruları daha dikkatli bir biçimde yanıtladıkları düşünülmektedir. Veri toplama sırasında müdürlerle yapılan konuşmalarda, bazı müdürler, okulda alt yapısı hazırlanmadan ve kaynak sağlanmadan OGYE'nin işlemediğini, alt yapı hazırlanıp çalışmalar için ders dışında bir zaman dilimi ayrılırsa ve bu çalışmalar için öğretmenlere ücret ödenirse iyi sonuçlar alınabileceğini belirtirken; bazıları da uygulamanın getirdiği yoğun kırtasiyecilikten yakılarak "*sesimizi duyurun!*" ifadesini kullanmıştır.

### **Veri Çözümleme**

Veri çözümlemede içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi sesli ya da yazılı verilerin açık yönergelere göre kodlanarak kavramlaştırılması ve kategorileştirilmesi süreci olarak görülebilir. İçerik analizi ile veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkartılmaya, tanımsız, fark edilmeyen bir kavram ve temaya ulaşılmaya çalışılmıştır (Bilgin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri çözümleme, önceki çalışmalarında defalarca nitel veri çözümlemesi ve içerik analizi yapmış, bu konuda deneyim sahibi olan araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Çözümleme Miles ve Huberman (1994) tarafından belirtilen veri özleştirme, veri sunma, sonuç çıkarma ve doğrulama şeklinde üç bölümde incelenen nitel veri çözümlemenin genel çerçevesine, Yıldırım ve Şimşek'in (2008) kodlama, temaların bulunması, verilerin kodlara ve temalara göre yeniden düzenlenmesi ve bulguların yorumlanması aşamalarına uygun olarak yürütülmüştür. Nitel çalışmaların kendine özgü bağlamında da esnek bir yaklaşım gösterilmiştir.

**a) Kodlama:** Kodlama işlemi, veriler tümevarımcı bir yaklaşımla önceden belirlenen bir kod içeriği olmadan betimlenerek ve öze bağlı kalınarak önce geçici tema adlarıyla ifadelerin benzerliklerine göre gruplandırılarak yapılmıştır. Kodlama yapılırken katılımcı sayısı ve ifade sıklığı

da işaretlenmiştir. Katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar için, katılımcılara birer numara verilmiş, alıntının kimden yapıldığını belirtmek için kısaltmalar kullanılmıştır. Örneğin, üç numaralı ilköğretim okul müdürü için “İM3”, lise müdürü için “LM3” şeklinde.

**b) Tema Oluşturma:** Önceki evrede kodlanan ifadeler dikkatli bir biçimde incelenerek benzerlik ve farklılıklarına göre yeniden düzenlenmiştir. Konu alanıyla ilgisi olmayan ve çok az dillendirilen ifadeler bir tema altında yer almayacağı ve araştırmaya katkı sağlamayacağı düşünülerek ayıklanmıştır. Kodlanan ifadeler soru formu gözden geçirilerek daha özlü ifadelerle yeniden yapılandırılmıştır. Bu aşamada alt temaların oluşturulması ve tema özelliğine göre bir üst başlık altında yer almaları yoluna gidilmiştir. Verilerin anlamlı bir bütün oluşturacak biçimde temaya uygun olmasına, temaların araştırmanın verilerini açıklama özelliğine sahip olmasına ve temaların kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturmasına özen gösterilmiştir. Açık, anlaşılır ifadeler işaretlenerek bulgu ve yorumlarda bu ifadelerden bazılarının doğrudan atıfta bulunulmuştur.

**c) Temaları Netleştirme:** Önceki evrelerde kabaca oluşan ifade grupları defalarca incelenmiş, titiz ve uzun bir çalışma ile veriler tekrar gözden geçirilerek temalara son hali verilmiştir. Bu evrede kavramsallaştırmanın üst aşamasına gelinerek ifadeler netleştirilmiş ve temaları adlandırmada daha iyi bir noktaya varılmıştır. Bu çözümleme evrelerinin tümünde temaları oluşturan ifadelerin özgünlüğünü koruyacak biçimde düzenlenmesine ve araştırmacının kişisel yorumunu katmamasına azami özen gösterilmiştir.

**d) Geçerlik ve Güvenirlilik:** Nitel araştırmada verilerin ayrıntılı bir biçimde raporlaştırılması ve araştırmada sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması geçerliliğin önemli ölçütlerindedir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Veri toplama aracının geçerliliği; soruların hazırlanması, kapsamı, pilot denemenin yapılması, kodlama, temalaştırma ve temaları netleştirme evrelerinde sağlanmış ve yansızlık ilkesine titizlikle uyularak veri çözümlemesi yapılmıştır. Araştırmacının esnek ve yansız davranmasına; katılımcılara yüz yüze görüşme yoluyla araştırmanın amacını ve önemini açıklayarak anlamlı, tutarlı ve güvenilir veri toplanmasına; verilerin eleştirel bakış açısıyla temalaştırılması ve doğrudan alıntılara sıkça yer verilmesine; iç tutarlılığı ve güvenirliliği sağlamak için veri toplama ve çözümleme boyunca özen gösterilmiştir. Araştırmacının alana yakınlığı ve nitel verilerin sayısallaştırılması da güvenirliliği artırmaktadır. Nitel araştırmada güvenirliliği sağlamada kullanılan farklı stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejilerden biri de ulaşılan bulgu ve yorumların güvenirliliğinin katılımcıların görüşlerine başvurularak denetimdir (Creswell, 2007; Miles ve Huberman, 1994; Merriam, 1988). Bu çalışmada güvenirliliği sağlamak amacıyla araştırmanın bulguları ve yorumları beş müdürün denetimine tabi tutulmuştur. Bu müdürlerin bulgular ve yorumlara ilişkin değerlendirmeleri verilerle tutarlı bulunmuştur. Kısacası verilerin hem kavramsal hem de ilişkisel düzeyde açıklanabilmesi için önce kodlanarak temalara ayrılmış; temaların kendi içinde bütünlük taşımasına, araştırmanın amacına uygun, ayırt edici ve inandırıcı olmasına özen gösterilmiş; veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde düzenlenerek yorumlanmıştır (Bilgin, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Böylece araştırmanın geçerlilik ve güvenirliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

## BULGULAR

### Müdürlerin OGYE'ye İlişkin Görüşleri

Okullarda OGYE'nin kurulmasına ilişkin olarak müdürlerin görüşleri üç kategoride toplanmıştır. Bunlar: (1) kurulması olumlu, (2) kurulması olumlu ancak amaca hizmet etmiyor ve (3) kurulması uygun değil, şeklindedir.

**a) Okulda OGYE kurulması olumlu:** İlköğretim okul müdürlerinin yarısına yakını (n=16), lise müdürlerinin ise üçte birden fazlası (n=6) okullarda OGYE kurulmasını olumlu bulmaktadır. İyi bir ekip çalışması oluşturulduğunda, okula katkıda bulunabilecek; yararlı; iyi bir proje; çağdaş bir yaklaşım olarak görülmektedir. Müdürlere göre, OGYE çalışmaları, “okuldaki tüm bireylerin kendini geliştirmesi ve görevini en verimli şekilde yapması” (İM12) bakımından önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Okulda “yetki ve sorumluluk paylaşımının sağlanmasına” (LM15) ve “okul-çevre bütünleşmesine” (İM27) katkıda bulunmaktadır. Ayrıca OGYE okulda etkili iletişim kurulmasına da

yardımlı etmektedir. Bu durumu bir müdür “OGYE gerekli, müdürün işitme körlüğünü önler.” (LM3) şeklinde ifade etmiştir.

**b) Okulda OGYE kurulması olumlu ancak amaca hizmet etmiyor:** Hem ilköğretim okul müdürlerinin (n=16), hem de lise müdürlerinin (n=7), yarısına yakını okullarda OGYE kurulmasını olumlu bulmakla birlikte, OGYE'nin kuruluş amacına uygun çalışmadığını ve işlevsel olmadığını düşünmektedirler. Bu durumu bir müdür “Ekip [OGYE] eksiksiz kurulur, öğretmen, öğrenci, veli işbirliği içinde çevre-yönetim ilişkileri iyi olursa ve hedeflere göre proje hazırlanıp uygulanırsa faydalı olur. Aksi takdirde formaliteleri yerine getirmekten öteye gitmiyor.” (İM16) şeklinde ifade etmiştir. Yine müdürlere göre, öğretmenler bu konuda sorumluluk almak istememekte, gönüllü olmamaktadır. Bu nedenle OGYE'yi oluşturmada güçlük çekilmektedir. Bu durumu bir müdür “OGYE uygulamasını destekliyorum fakat [OGYE'ye] gönüllü öğretmen desteği yeterli değil.” (LM8) şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenlerin OGYE'de görev alma konusunda isteksiz olmaları veli, öğrenci gibi diğer katılımcıları da olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla OGYE, mevzuatta öngörüldüğü gibi geniş katılımlı olarak kurulamamakta; zorunlu olarak kurulduğu için de amacına ulaşmamaktadır. Bu durum bir müdürün ifadesine “OGYE'de çalışacak gönüllü kişiler olduğunda çok iyi, ama [OGYE] zorunlu olarak kurulduğu için amacına ulaşmıyor.” (İM22) şeklindeki yansımasıdır.

Okulda OGYE kurulmasını olumlu bulmalarına karşın müdürler, OGYE'nin öğretmenlerin benimseme durumuna bağlı olarak çalıştığını düşünmektedirler. Onlara göre öğretmenler OGYE'de görev almak istememekte, hatta direnç göstermektedir. Görev alan ya da görev verilen öğretmenler de aldıkları görevi istenildiği gibi yerine getirmemektedir. Öğretmenler, bu işi formalite hatta angarya olarak görmekte, dolayısıyla da yapılması gerekenleri isteksizce, formaliteleri yerine getirmek şeklinde yapmaktadır. Bu durum bir müdürün ifadelerine “Okulda OGYE üyelerinin yaptığı çalışmalar için ücret ödenmiyor. Ücret ödenmediği için öğretmenler bu çalışmalarını bir tür angarya olarak görüyor.” (İM19); başka bir müdürün ifadelerine ise “Okulda OGYE kurulması bir gelişme ancak OGYE'nin formaliteleri [planlama, raporlama vs.] öğretmenler tarafından bir yük olarak algılandığı için başarıyı yakalamak zorlaşıyor.” (İM28) şeklinde yansımasıdır. Ayrıca okullarda okul geliştirme ile bağlantılı birbirine benzer çok sayıda ve çeşitli projenin olması da bu çalışmaların işlevini azaltmaktadır. Bu durumu bir müdür “Okulumuzda OGYE'yi kurduk, ancak TKY-OGYE, Ortaöğretim projesi gibi çeşitli fakat birbirine benzer çok fazla çalışma olması nedeniyle bu çalışmalar işlevini yitiriyor.” (LM2) belirtmiştir.

Bu veriler OGYE'nin öngörüldüğü biçimde amaca uygun ve sağlıklı çalışması için öncelikle öğretmenlerin ikna edilmesi ve inandırılması gerektiğini göstermektedir. Bu konuda öğretmenleri ikna etmek için, her şeyden önce yapılacak çalışmalar anlamlı ve işlevsel olmalıdır. Ayrıca bu işleri yapmak için öğretmenlere zaman yaratılmalıdır. Günde altı saat aralıksız derse giren öğretmenlerin ders aralarında bu işleri yapması beklenmemelidir. Ders dışında zaman kullanıldığında ise yapılan işlerin öğretmenlere verdiği bir karşılığının olması gerekir.

Bazı müdürler okulu geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmak için OGYE'ye yeterli kaynak sağlanmadığını, dolayısıyla da başarının yakalanamadığını düşünmektedir. Bu durumu bir müdür “Okulda OGYE'nin çalışması için bilgi birikimi var, insan kaynağı var ama finans kaynağı yok. Bu yüzden başarı sağlanamıyor.” (İM33) şeklinde vurgulamıştır. Okullardaki fiziki alt yapı yetersizlikleri de bu çalışmaların işlevini azaltmaktadır. Bu durumu ise bir müdür “Okulda OGYE kurulmasını olumlu buluyorum. Ancak gelişim için okulumuzun fiziki alt yapı yetersizlikleri önemli bir engel oluşturuyor...” (LM4) şeklinde yansıtmıştır.

**c) Okulda OGYE kurulması uygun değil:** Az sayıda ilköğretim (n=5) ve lise okul müdürü (n=3) okullarda OGYE kurulmasını olumlu bulmamaktadır. Bu müdürlere göre OGYE kağıt üstünde kalmakta, hayata geçirilememekte ve kırtasiyecilikten başka bir şey yapılmamaktadır. Bu yüzden okullarda OGYE kurulmasına karşı çıkılmaktadır. Bu durumu bir müdür “Ben okulda OGYE kurulmasına karşıyım, çünkü gerçek anlamda çalışma yapılmıyor, yapılmış gibi gösteriliyor.” (İM21); bir başkası da “Pek çok okulda OGYE kağıt üzerinde, öğretmenler bu konuda çalışmaya gönülsüz. Bu yüzden kurulmasına olumlu bakmıyorum.” (LM12) şeklinde ifade etmiştir.



## Okullarda OGYE'nin Oluşturulma Biçimleri

Araştırmaya katılan müdürlerin tamamı okulunda OGYE'yi oluşturduğunu belirtmiştir. Ancak OGYE'lerin oluşturulma biçimleri yönetmelikte öngörülenden farklılık göstermektedir. Müdürlerin OGYE'yi oluşturma biçimleri üç kategoride toplanmıştır. Bunlar: (1) seçimle, (2) nasıl oluşturulduğu açık/belli değil ve (3) görevlendirme, şeklindedir.

**a) Seçim:** İlköğretim okul müdürlerinin üçte birden daha azı (n=11), lise müdürlerinin ise yarıya yakını (n=7) okulunda OGYE'nin mevzuata uygun olarak demokratik seçimle oluşturulduğunu ifade etmiştir. Bu müdürlere göre, öğretmenlerin OGYE'de görev alması, genellikle öğretmenler kurulunda istekli olanların veya önerilenlerin kabul edilmesi şeklinde olmaktadır. Bu durumu bir müdür “*OGYE üyesi öğretmenler, öğretmenler kurulunda gönüllülük esasına uygun görevlendirildi.*” (İM24) biçiminde; bir başkası da “*OGYE'yi öğretmenler kurulu toplantısında isteğe bağlı olarak oluşturdum. Önce öğretmenlerin bir kısmı OGYE'nin gerekli olduğuna inanmıyordu. [Onları OGYE'nin gerekliliğine] İkna ettim.* (LM7) şeklinde açıklamıştır. Müdürler OGYE'ye okul aile birliğinden ve öğrencilerden de temsilciler alındığını belirtmektedir. Bu durumu bir müdür “*Öğretmenler kurulu toplantısında temsilciler [öğretmenler] seçildi. [OGYE'de görevli öğrenciler], öğrenciler arasında seçimle belirlendi. Okul aile birliğinden de temsilci alındı.*” (LM15) şeklinde ifade etmiştir.

**b) Nasıl oluşturulduğu açık/belli değil:** Hem ilköğretim (n=14) hem de lise müdürlerinin üçte birden daha fazlası (n=6) okulunda OGYE'yi nasıl oluşturduğunu açık bir biçimde ifade etmemektedir. *Oluşturulmaya çalışılıyor; oluşturuldu; öğretmenler kurulunda oluşturuldu; öğretmen, veli, öğrenci temsilcilerinden oluşturuldu ve her yıl oluşturuluyor* gibi nasıl oluşturulduğunu belirtmeyen ifadelerle OGYE'nin istekli kişilerden seçimle mi, yoksa görevlendirme şeklinde mi oluşturulduğunu açıklamamaktadır. Bu durumu bir müdür “*OGYE yönetici, öğretmen, öğrenci, okul aile birliği başkanı ve veliden oluşturuldu.*” (İM19); bir başkası da “*Müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve öğretmenlerden oluşturuldu.*” (LM13) şeklinde ifade etmiştir. Müdürlerin bu tür ifadeleri, bu okullarda OGYE'lerin formaliteyi yerine getirme şeklinde, kağıt üzerinde oluşturulduğunu çağrıştırmaktadır.

**c) Görevlendirme:** İlköğretim okul müdürlerinin yaklaşık üçte biri (n=12); lise müdürlerinin beşte bire yakını (n=3) OGYE'yi görevlendirme şeklinde oluşturduklarını ifade etmektedir. Bu müdürler yönetmelik gereği OGYE'yi oluşturmak zorunda olduklarını, ancak görev almaya istekli öğretmen çıkmayınca, öğretmenleri görevlendirme şeklinde OGYE'de yer almaya zorladıklarını belirtmektedir. Bu durumu bir müdür “*Öğretmenler kurulunda hiçbir öğretmen OGYE'de çalışmaya gönüllü olmayınca, [OGYE'yi] görevlendirme şeklinde ben oluşturdum.*” (İM29); bir başkası da “*Öğretmenler kurulunda OGYE'de çalışacak gönüllü öğretmenler aradım, kimse gönüllü olmayınca bir kişiyi [öğretmeni] temsilci atadım. Diğer öğretmenlerle de geliştirme ekipleri kurduk, zorla çalıştırıyoruz.*” (LM1) şeklinde ifade etmiştir.

## Okullarda OGYE'nin Yaptığı Çalışmalar

Okullarda OGYE'nin yaptığı çalışmalar “işlevsel” ve “kağıt üstünde” olmak üzere iki kategoride toplanmıştır.

**a) İşlevsel:** OGYE, ilköğretim okul müdürlerinin üçte birden daha çoğuna (n=13), lise müdürlerinin ise dörtte birine (n=4) göre OG amacıyla çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalar genellikle okul gelişim planını hazırlama, okula teknik donanım, maddi katkı ve veli katılımını sağlamaya yönelik etkinlikleri içermektedir. Bu durumu bir müdür “*OGYE, eğitim çalışmaları; okulun teknolojik imkanlarının geliştirilmesi; sosyal becerilerin geliştirilmesi; okulun çevreyle işbirliğinin geliştirilmesi çalışmalarını yapıyor.*” (İM12) şeklinde ifade etmiştir. Başka bir müdür ise “*OGYE aracılığıyla her sene bir sınıfa bir bilgisayar bir projeksiyon makinesi kazandırmayı hedefliyoruz. Öncelikle okula maddi katkı sağlamak için plan yapıyoruz.*” (İM17) ifadesini kullanmıştır. Yine bu müdürlere göre okulun zayıf ve güçlü yönlerini belirlemek için anket çalışması yapılmaktadır. Velilerin katkısını ve katılımını sağlamak için de velilere eğitim seminerleri verilmektedir. Ancak bu çalışmalar ekonomik nedenlerle tam olarak amacına ulaşmamaktadır. Bu durumu bir müdür “*Okulun güçlü ve zayıf yanlarını belirlemek için SWOT analizi uygulandı. [Elde edilen] Sonuca göre strateji grupları oluştu. Strateji gruplarının geliştirme projeleri yapıldı ama projelerin finans kaynağı*

*olmadığı için projeler sonuçlanmıyor.” (İM33), şeklinde ifade etmiştir. Bazı okullarda ise öğrenci disiplin sorunlarının çözümüne yönelik çalışmalar yürütüldüğü belirtilmiştir. Bu duruma ilişkin olarak bir müdür “Bu yıl OGYE kapsamında öğrenci disiplin olayları ele alındı. Stres atma ve duvar boyama odası oluşturuldu.” (LM6) ifadesini kullanmıştır.*

**b) Kağıt üstünde.** İlköğretim okul müdürlerinin çoğunluğu (n=24); lise müdürlerinin ise büyük çoğunluğu (n=12) OGYE'nin amacına uygun olarak, planlı bir OG çalışması yürütmediğini belirtmektedir. Bu durumu bir müdür “OGYE, bir şey yapmıyor.” (LM13) şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte müdürlerin yapıldığını ifade ettikleri çalışmalar da üst birimler tarafından istenilen raporları düzenlemek ve ilgili birimlere sunmak için formaliteleri yerine getirmek şeklindedir. Bu duruma ilişkin olarak bir müdür “OGYE oluşturuldu, ancak arkadaşlar [öğretmenler] yeterince zaman ayıramadığı için çalışmalar istenilen seviyede değil.” (İM22); bir başkası da “Öğretmenler kurulunda hiçbir öğretmen OGYE’de görev üstlenmeye gönüllü olmayınca, görevlendirme yaparak ben oluşturdum. OGYE formaliteleri gerçekleştiriyor.” (İM29) ifadesini kullanmıştır. Bu ifadelerden de görüldüğü üzere bu okullardaki OGYE’lerin işlevsel olmadıkları, okul gelişimine yönelik planlı bir çalışma yürütmedikleri ve kağıt üstünde oldukları anlaşılmaktadır.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada okul müdürlerinin OGYE hakkında ne düşündükleri belirlenmeye çalışılmış, ulaşılan sonuçlara dayalı olarak da OGYE ile ilgili çıkarımlarda bulunulmuştur. Elde edilen sonuçlar, ilköğretim okul müdürlerinin yarıya yakınının, lise müdürlerinin ise üçte birden daha fazlasının okullarda OGYE kurulmasını, “olumlu” bulduğunu göstermektedir. Yine ilköğretim ve lise okul müdürlerinin yarıya yakını kurulmasını olumlu bulmakla birlikte, “OGYE'nin amacına uygun çalışmadığını ve işlevsel olmadığını” düşünmektedir. Bu sonuçlar birlikte ele alındığında hem ilköğretim hem de lise müdürlerinin büyük çoğunluğunun okullarda OGYE kurulmasına olumlu bakmalarına karşın, yaklaşık yarısının OGYE'nin işlevsel olmadığını belirtmeleri de işlevsizliğin nedenlerinin ortaya konarak çözüm üretilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öte yandan az sayıda ilköğretim ve lise okul müdürü okullarda OGYE kurulmasını “olumlu bulmadıklarını ve kurulmasına karşı olduklarını” ifade etmektedir. Okulda OGYE kurulmasına karşı olanlar ile OGYE'nin işlevsel olmadığını savunanların oranları dikkate alındığında OGYE modelinin okullarda yeterince benimsenmediği, işlevselleştirilemediği ve uygulanmadığı anlaşılmaktadır. Bu durumda OGYE uygulamasıyla gerçekleştirilmeye çalışılan planlı OG sürecinin girişim aşamasından öteye geçmedi söylenebilir. Oysa girişim, uygulama ve kurumsallaşma şeklinde üç aşamalı olarak betimlenen ve oldukça karmaşık olan OG süreci, tüm okul paydaşlarının sürece katılımını gerektirmektedir (Balci, 2010).

Kurulma biçimleri farklılık göstermekle birlikte araştırmanın yürütüldüğü okulların tümünde OGYE kurulmuştur. Uygulanan OG modelinde OGYE'nin okul toplumunu oluşturan birimlerin bütünü temsil edecek şekilde, bütün özellikleriyle gerçek bir seçim özelliği taşıyan demokratik seçimle, okul yönetimi tarafından oluşturulması öngörülmüştür (MEB, 2002). Ancak ilköğretim okul müdürlerinin üçte birden daha azı, lise müdürlerinin ise yarıya yakını OGYE'yi “seçimle” oluşturduğunu vurgulamış; ilköğretim ve lise okul müdürlerinin üçte birden fazlası okulunda OGYE oluşturduğunu belirtmiş fakat nasıl oluşturduğunu açık bir biçimde ifade etmemiştir. Buna karşın ilköğretim okul müdürlerinin yaklaşık üçte biri, lise müdürlerinin yaklaşık beşte biri okulunda OGYE'yi “zorunlu görevlendirme” şeklinde oluşturduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar Arabacı'nın (2002), öğretmen ve yöneticilerin tamamına yakınının okullarının misyonunu, vizyonunu ve sloganını bilmedikleri ve Gökyer'in (2011) bazı öğretmenlerin OGYE'nin sadece adını duyarken, bazılarının da bu kurulun bir üyesi olmasına rağmen görevleri hakkında bilgi sahibi olmadıkları şeklindeki bulgularını destekler niteliktedir. Modelde öngörüldüğü gibi OGYE'nin demokratik bir seçimle istekli kişilerden oluşturulamaması, üyelerinin bir ekip dayanışması içinde işbirliği yaparak çalışmalarını, dolayısıyla da OGYE'nin etkili olmasını engelleyen etkenlerin başında olacaktır.

İlköğretim okul müdürlerinin çoğunluğuna, lise müdürlerinin ise büyük çoğunluğuna göre OGYE planlı bir okul geliştirme çalışması yürütmemektedir. Bu sonuç yukarıda ifade edilen OGYE'nin işlevsel olmadığını savunan ve okulda OGYE kurulmasını olumlu bulmadığını ifade

ederek karşı çıkanların oranlarıyla karşılaştırıldığında tutarlı görünmektedir. Buna karşın ilköğretim okul müdürlerinin üçte birden fazlasının; lise müdürlerinin ise dörtte birinin OG için OGYE'nin çeşitli çalışmalar yaptığını belirtmeleri, okulda OGYE kurulmasının beklenildiği ya da hedeflendiği gibi çalıştığı anlamına gelmediğini göstermektedir. Bu sonuçlar bir araştırmada varılan, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin bu tür çalışmaları yürütme konusunda çok isteksiz oldukları, bu konuda okulda yapılmış görünen çalışmaların da kağıt üzerinde kaldığı saptamasıyla tutarlı görünmektedir (Şahin, 2006). Gökyer'in (2011), çalışmasında elde ettiği, belirlenen boyutlar için, OGYE üyelerinin her birinin görevlerini, "çoğunlukla" yaptıkları bulgu ile çelişmekte; OGYE'nin okulu tanıtmak ve geliştirmek için yapması gereken çevreyi tanıma ve kaynak sağlamaya yönelik etkinliklere gereken önemi vermediği ve iletişim kurmadığı şeklindeki bulguyu ise desteklemektedir. Yine bu sonuçlar, pilot uygulamanın yapıldığı dönemde gerçekleştirilen bir çalışmada (Öztürk, 1999) MLO'ların %55'inde öğretmenlerin okullarında stratejik planın hazırlanıp hazırlanmadığını bilmedikleri; %53'ünde okul gelişim planlarının OGYE üyelerinin ortak çabalarıyla yapılmadığı bulgularıyla da tutarlı görünmektedir.

Yönetmelik ve yönergelerle OG çalışmalarının OGYE aracılığıyla yapılması zorunlu hale getirilmiştir. Ne var ki işin yapılması için uygun koşullar sağlanmadan, gereklilik ve önemi kavratılmadan zorunlu olarak yapılmasını istemek, o çalışmanın aynı zamanda bir formaliteye dönüşmesi demektir. Yapılacak bir çalışmayı formaliteye dönüşme tehlikesinden kurtarmak, coşku ve enerjiyi kaybetmemek için, öncelikle çok iyi tanıtmak, uygulayıcılara benimsetmek ve yaşama geçirilmesi için gerekli koşulları yaratmak gerekir. Ancak OGYE uygulaması ile OG çalışması yukarıdan aşağıya doğru dayatılmakta ve uygulayıcıların sürece ilişkin görüşlerini dikkate alacak bir ortam oluşturulamamaktadır. Oysa merkezleşmiş bir politikanın emirlerinin sorgulanmadan kabul edilmesi ve eleştirilmeden uygulanmasıyla okul geliştirilemez (Hopkins, 1998).

Kuşkusuz bu durumun çeşitli nedenleri vardır. Okullar müdürlerin yetki ve sorumlulukları çerçevesinde, yasaların ve üst birimlerin onlara tanıdığı alanda sınırlı bir biçimde tek kişi yönetimiyle yönetilmekte; okulda karar verme süreçlerine okul bileşenlerinin katılımı çok sınırlı ve etkisiz olmaktadır. Bu durumda OGYE'nin okulda gelişimi planlamasını ve yürütmesini beklemek gerçekçi bir yaklaşım olmadığı gibi uygulamanın teorik çerçevesine de aykırı görünmektedir. Sonuç itibarıyla hem öğretmenlerin büyük çoğunluğunun OGYE'de görev almak istememesi hem de okulda müdürlerin onaylamadığı bir çalışmanın yapılamayacağı ve müdürlerin de OGYE uygulamasının işlevsel olmadığını dile getirmeleri dikkate alındığında, uygulamanın bu haliyle bir zaman ve emek israfı olmaktan öteye gidemeyeceği açıktır. Kağıt üstünde OGYE katılımcı ve ortak aklı ön plana çıkarıyor görünmesine karşın, uygulamada okula kaynak sağlamadan öte bir işlev görmediği anlaşılmaktadır.

## ÖNERİLER

1. Uygulamanın çok boyutlu değerlendirilebilmesi için geniş kapsamlı örneklemeler kullanılarak, ileri düzeyde araştırmalar yapılması yararlı olabilir.

2. Araştırmada elde edilen sonuçlar bu haliyle OGYE uygulamasının okul geliştirmeye hizmet etmediğini ve işlevsel olmadığını göstermektedir. Uygulamanın etkili olması için, bu konuda yapılmış araştırma sonuçları dikkate alınarak, her düzeyde yöneticiler, uygulayıcılar ve araştırmacıların etkin katılımıyla çalıştaylar düzenlenerek nasıl etkili hale getirilebileceği kapsamlı olarak değerlendirilmelidir.

## KAYNAKÇA

Arabacı, İ.B. (2002), Müfredat laboratuvar okullarında stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2012). Making schools effective for all: rethinking the task. *School Leadership & Management* 32(3), 197-213

- Balcı, Ali (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler* (8. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul: okul geliştirme: kuram uygulama ve araştırma* (5. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balkar, B. (2010). Okul gelişim planı ve etkililiğinin sağlanması hakkında öğretmen görüşleri. *Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2010 14 (2): 1-17.
- Ball, S. J. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bilgin, N. (2006). Sosyal bilimlerde içerik analizi, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Clarke, S. P. (2000). The principal at the center of the reform. *International Journal of Leadership in Education*. 3, 57-73.
- Clarke P., Harris A. & Reynolds D. (2004). Challenging the challenged: developing an improvement programme for schools facing extremely challenging circumstances. Paper presented at AERA, San Diego.
- Coe, R. (2009). School improvement: reality and illusion. *British Journal of Educational Studies*, 57 (4), 363-379.
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Sage Publications.
- Çalık, T. ve Dağlı, E. (2011). İlköğretim okullarında okul gelişim yönetim ekibi çalışmalarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (102-109). *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi Bildiriler Kitabı, 01-02 Mayıs Antalya*. Ankara: Nobel.
- Dağlı, E. (2009). İlköğretim okullarında okul gelişim yönetim ekibi çalışmalarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham: The National College for School Leadership.
- Dyson, A., and Raffo, C. (2007). Education and disadvantage: The role of community orientated schools. *Oxford Review of Education* 33(3), 297-314.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement the implementation perspective and beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Teachers College Press.
- Gökkyer, N. (2011). İlköğretim okullarındaki okul gelişim yönetim ekibi üyelerinin görevlerine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25. 345-358
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 141-158.
- Gümüseli, A.İ. (2001). Çağdaş okul müdürlerinin liderlik alanları. *Eğitim Yönetimi*, 28, 531-584
- Harris, A. (2002). *School improvement: What's in it for schools?* London, New York: Routledge.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46 (2), 172-188.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. Maidenhead: Open University Press.
- Heck, R.H. & Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867-885.
- Hopkins, D. (1998). Tensions in and prospects for school improvement. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds) *International Handbook of Education Change*. Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers, 1035-1055.
- Hopkins, D., Reynolds, D. ve Gray, J. (2005). School improvement: lessons from research. London: DfES.
- Levin, B. (1998). An epidemic of education policy: (What) can we learn from each other? *Comparative Education*, 34(2), 131-141.
- Levin, B. (2005). Thinking about improvements in schools in challenging circumstances. Paper presented at the American Educational Research Association, April, in Montreal, Canada.

- Lipman, P. (2004). *High stakes education: Inequality, globalisation and urban school reform*. New York: Routledge.
- Mangin, M. M. (2007). Facilitating elementary principals' support for instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(3), 319-357.
- Miles, B., M. & Huberman, A., M. (1994). *Qualitative data analysis* (2<sup>nd</sup> ed.), London: Sage Publications
- MEB, (2002). *Okul gelişim modeli: planlı okul gelişimi*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB, (2007). *Planlı okul gelişim modeli: okulda stratejik yönetim*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Opendakker, M.-C. & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33, 179-206.
- Öztürk, H. (1999). Müfredat Laboratuvar Okulları Projesi'nin işleyişinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Penlington, C., Kington, A. & Day, C. (2008). Leadership in improving schools: a qualitative perspective. *School Leadership and Management*, 28(1), 65-82.
- Priestley, M. (2011). Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*, 12, 1-23.
- Rayner, S. ve Gunter, H. (2005). Rethinking leadership: Perspectives on remodeling practice. *Educational Review*, 57(2), 151 – 161.
- Şahin, İ. (2006). İlköğretim müfredat laboratuvar okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi. Yayımlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tıncılıç, C. (2006). İlköğretim okullarında yürütülen okul geliştirme çalışmalarının karşılaştırmalı analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: new issues for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 121-137.
- Ünal, L., I. (2003). Değişimin yönetimi için yönetimin değişimi: Eğitimde değişen ne yöneten kim? *Özgür üniversite reformu*, 23, 104-124.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2011). Türkiye'de eğitimde yerleşme ve ailelerin okul yönetimine katılımının güçlendirilmesi: değişen ne? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1229-125.