

**Okul Yöneticilerinin Okul Geliştirme
Danışmanlık Hizmetine İlişkin Görüşleri
(Eskişehir İli Örneği)**

**Müyesser CEYLAN
Eylül, 2009**

**OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL GELİŞTİRME DANIŞMANLIK
HİZMETİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)**

Müyesser CEYLAN

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı

Danışman: Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eylül 2009

İÇİNDEKİLER

Sayfa

DOKTORA TEZ ÖZÜ	iv
ABSTRACT.....	vi
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	ix
ÖNSÖZ	x
ÖZGEÇMİŞ	xii
ŞEKİL ve RESİM LİSTESİ	xv
ÇİZELGE LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	5
1.1.1.Okul Yönetiminin Okulda Sorumlu Olduğu Yönetim Hizmetleri.....	10
1.1.1.1. Öğrenci Hizmetleri.....	12
1.1.1.2. Personel Hizmetleri.....	13
1.1.1.3. Eğitim-Öğretim Hizmetleri.....	16
1.1.1.4. Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerin Yönetimi.....	20
1.1.1.5. Okul Yöneticiliği ve Okul Geliştirme.....	21
1.1.2. Okul Geliştirmeyi Desteklemede Danışmanlık Hizmeti.....	30
1.1.2.1. Okul Geliştirme Danışmanlığı ve Kapsamı.....	31
1.1.2.2. Danışman Rollerini.....	39
1.1.2.3. Danışmanların Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi.....	49
1.2. Araştırmanın Amacı.....	57
1.3. Araştırmanın Önemi.....	57
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	58
1.5. Tanımlar.....	58
1.6. Kısaltmalar.....	58

BÖLÜM II.....	59
2. YÖNTEM.....	59
2.1. Araştırmanın Modeli.....	59
2.2. Evren ve Örneklem.....	60
2.3. Verilerin Toplanması.....	61
2.3.1. Odak Grup Görüşme Tekniği.....	61
2.3.1.1. Odak Grup Görüşmesinin Planlanması.....	67
2.3.1.2. Katılımcılar.....	70
2.3.1.3. Odak Grup Görüşme Ortamı.....	73
2.3.1.4. Araştırmacı.....	77
2.3.1.5. Raportör ve Teknolojik Düzenlen Sorumlu Yardımcı Eleman.....	78
2.3.2. Yazılı Görüşme Formu.....	78
2.3.3. Araştırmacı Günlüğü.....	80
2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	80
BÖLÜM III.....	86
3. BULGULAR VE YORUMLAR.....	86
3.1. Okul Yöneticilerinin Okul Yönetim Hizmetlerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular.....	86
3.1.1. Öğrenci Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular ...	88
3.1.2. Personel Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular	93
3.1.3. Eğitim-Öğretim Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular.....	100
3.1.3.1. Eğitim Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular.....	101
3.1.3.2. Öğretim Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular.....	108
3.1.4. Okul İşletmesi İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular.....	111
3.1.5. Yöneticilik-Liderlik İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular...	115

3.2. Okul Yöneticilerinin Okul Yönetim Hizmetlerinde Yaşadıkları Sorunları Çözme Durumlarına İlişkin Bulgular.....	126
3.3. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Uygulanabilirliğine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	134
3.4. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Türk Eğitim Sistemine Getireceği Katkılara İlişkin Bulgular.....	141
3.5. Okul Geliştirme Danışmanlarının Yetiştirilmesine İlişkin Bulgular.....	145
BÖLÜM IV.....	158
4. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	158
4.1. SONUÇLAR.....	158
4.2. ÖNERİLER.....	160
4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	160
4.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	163
EKLER.....	164
KAYNAKÇA.....	175

DOKTORA TEZ ÖZÜ
OKUL YÖNETİCİLERİNİN OKUL GELİŞTİRME DANIŞMANLIK HİZMETİNE
İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
(ESKİŞEHİR İLİ ÖRNEĞİ)
Müyesser CEYLAN
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Danışman: Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Değişen çağın okul profilinde meydana getirdiği yenilikler ile birlikte okul yönetimi alanında sorunlar da giderek daha karmaşık hale gelmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin çalışma alanlarının, bilgi ve becerilerinin giderek genişlediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların çözümünde ve okulların geliştirilmesinde, onlara destek olacak bir uzmana gereksinimin arttığı düşünülmektedir. Bu desteği verebilecek hizmetlerden birinin okul geliştirme danışmanlık hizmetinin olduğu varsayılmaktadır. Okul geliştirme danışmanlığının amacı okulun verimliliğini ve etkililiğini geliştirmek; okul geliştirme danışmanının amacı ise sorunların araştırılması ve tanımlanması, olası çözümlerin önerilmesi, en uygun çözümün seçilmesinde ve uygulanmasında rol alarak, sorunun ortadan kaldırılmasıdır.

Bu araştırma ile okul geliştirme çalışmalarında yaşanan sorunlara ve okul geliştirme sürecinde danışmanlık hizmetine yer verilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Olgubilim modelinde desenlenen araştırmada nitel araştırma yöntemine dayalı odak grup görüşme ve yazılı görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçede 24 resmi ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapan toplam 24 okul müdürü ve 14 müdür yardımcısının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri olgubilime dayalı içerik analizi yoluyla çözümlenmiş araştırmanın alt amaçları temel alınarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar alt amaçlara yanıt verecek şekilde örgütlenmiştir:

Araştırmaya katılan okul yöneticileri okul yönetim hizmetlerinde;

- Mesleki donanım ve yeterlilik; maddi kaynak; okul-veli ilişkileri ve iletişim gibi sistem ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar
- Yaşadıkları sorunların çözümünde; deneyimlerinden yararlanma, diğer müdürlere danışma ve genelde sorunları günlük çözüme yolunu benimsedikleri görülmektedir.
- Yaşadıkları sorunların çözümünde bir destekleme hizmeti olarak nitelendirilen okul geliştirme danışmanlık hizmetine olumlu bakmaktadırlar. Ancak kimi koşullar sağlanırsa böyle bir hizmetten yararlanabileceklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre okul geliştirme danışmanları;
 - Okul yöneticilik deneyimine sahip olmalı,
 - Statü farkı olmamalı,
 - Yükseköğretim kurumlarında yürütülecek okul geliştirme danışmanlık programı aracılığı ile yetiştirilmeli,
 - Kuram ve uygulamayı eş zamanlı yürütebilmeli,
 - Teknik ve kişisel nitelikler etkili bir şekilde kazandırılmalı,
 - Kendilerini sürekli geliştirmeli,
 - Güvenilir olmalı.

Okul yöneticilerinin, okul geliştirme danışmanlarının akademik anlamda geliştirilmesi koşulu ile okul yöneticilerine çalışmalarında destek sağlayabileceğini düşündükleri ve bu koşulun gerçekleştirilmesiyle böyle bir hizmetten yararlanabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul geliştirme danışmanlık hizmeti ile okul yöneticileri hizmet içi eğitim etkinliklerinin yanı sıra iş başında eğitim sürecinden de yararlanmış olabileceklerdir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin bir danışmanlık hizmetine gereksinimleri vardır ve bir danışmanlık hizmet sisteminin yapılandırılması araştırma sonuçlarına dayalı olarak önerilmektedir. Bu bağlamda gelecekte yapılacak araştırmalara ve uygulayıcılara öneriler geliştirilmiştir.

ABSTRACT
PRINCIPALS' OPINIONS ON SCHOOL DEVELOPMENT
CONSULTANCY SERVICE
(A CASE STUDY IN ESKISEHIR)

Müyesser CEYLAN
Department of Educational Sciences
Graduate School of Educational Sciences, Educational Management, Inspection,
Planning and Economics PhD Program

Anadolu University Institute of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

The problems in school management have gradually become more and more complex running in line with the changes time has brought about in school profile, which in itself has broadened principals' working areas, knowledge, and skills. It is widely acknowledged that the need for an expert who could support principals in solving their problems and developing schools has increased significantly. One of the support services of use to principals is thought to be school development consultancy service. The purpose of school development consultancy service is to develop efficiency and efficacy of the school while the aim of school development counselor is to identify and analyze problems, offer possible solutions to these problems, play a role in the selection and application of the most appropriate solutions, and solve these problems.

This study aims to identify principals' opinions on the problems experienced in school development endeavors and in making use of consultancy service in the school development process. The study was conducted in the fall term of 2008-2009 academic year with the participation of twenty-four principals and fourteen assistant school managers, serving in twenty-four public primary and secondary schools in Eskişehir. Designed as a phenomenology model, as qualitative research methods the study has employed focus group discussion and written interview techniques. The content analysis

of the data was carried out based on a phenomenology method and the data were described and interpreted considering the sub-goals of the study. The results were organized in such a way to answer the sub-goals:

In the school management process, the participant principals,

- Have system-related problems such as competence in their jobs, financial resources, relationship between school and parent, and communication.
- Make use of their own experiences, consult to other principals, and solve their problems when they face a problem.
- Have positive views on school development consultancy service in the event of a problem and expressed that they would benefit from this service given some certain conditions are created. According to principals
 - School development counselors should have experience in school management,
 - School development counselors should not have a different status,
 - School development counselors should be trained by School Development Consultancy Programs executed by Higher Educational Institutions,
 - School development counselors should continuously develop themselves,
 - School development counselors should be trustworthy,
 - Theory and practice should be executed concurrently,
 - Technical skill/competence and personal characteristics should be given efficiently.

It has been observed that principals believe that school development counselors could support principals given that they are trained academically, and principals could make use of this kind of a service only on this condition. Through the school development consultancy service, principals could benefit from in-service training in addition to on job-training. The study has shown principals' need to consultancy service and the need

to organize this service in accordance with their needs. Suggestions for future studies and pedagogical suggestions for practitioners are made.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Müyesser CEYLAN'ın "Okul Yöneticilerinin Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetine İlişkin Görüşleri (Eskişehir İli Örneği)" başlıklı tezi 11.09.2009 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	<u>Adı-Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU	
Üye	: Prof.Dr.Coşkun BAYRAK	
Üye	: Prof.Dr.Mualla Bilgin AKSU	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Abdullah KUZU	
Üye	: Yard.Doç.Dr.Esra TURHAN	


Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ

Yardımlaşma, destekleme, danışma gibi kavramlar günlük yaşantımızda sürekli kullanılmaktadır. Birey toplumsal bir varlıktır, güçlerini birleştirerek amaçlarına ulaşmak için yardımlaşmak durumundadır. Böyle değerlendirildiğinde yaşamın her alanında bireylerin yardım almaya, desteklenmeye gereksinimleri vardır. Sözgelisi arkadaşlar, evli çiftler, çocuklar ve meslektaşlar arasında ya da karşıdan karşıya geçmeye çalışan yaşlı bir insan, bir ürün alırken ürün ile ilgili danışmaya gereksinim duyan müşteri. Genelde bu ilişkilerde yardım teklif edilir ya da yardım isteğinde bulunulur. Ancak her iki durum da sorumluluk bilincini gerektirmektedir.

Bireylerin yaşamlarında yardımlaşmaya gereksinimleri olduğu gibi okullar da tek başlarına varlıklarını sürdüremezler. Okul, eğitim sisteminin en önemli alt sistemlerinden biri olarak gelecek nesillere yön veren toplumsal kurumdur. Çağın gereklerini yerine getirme ve toplumun gereksinim duyduğu insangücünü yetiştirme misyonu olan okulların sürekli gelişimi de kaçınılmaz bir durumdur. Ancak okulun bu gelişimi sağlayabilmesi için okulun tüm üyelerinin aynı amaç doğrultusunda güç birliği yapması gerekmektedir. En önemli yapı taşları olan öğretmenin ve öğrencilerin sürece katılmasını sağlamak ise okul yöneticilerine düşen en önemli görevlerden biridir. Okul yöneticisi okul geliştirme etkinliklerinde tek başına değil, ekip çalışmasıyla başarıya ulaşabilecektir. Bunun için okul yöneticisi öncelikle okul geliştirmede başarı için sorun çözme, vizyon geliştirme, güçlü okul kültürü yaratma becerilerine ve sürekli gelişim anlayışına sahip olarak amaca ulaşmada liderlik edebilmelidir.

Okul geliştirme etkinliklerinde yaşanan sorunlar aynı gibi görünse de temelde birbirinden ayrılmaktadır. Her okul kendine özgü özellikleri ile bir bütündür. Dolayısıyla okulların yaşadığı sorunların çözümü de özel olmalıdır. Bu araştırma ile okul geliştirme sürecinde danışmanlık hizmetine yer verilmesi ve okul yöneticilerinin “işbaşında” yetiştirilmelerine yönelik yapılanmaya gidilmesi umulmaktadır.

Bu araştırmanın her sürecinde birçok kişinin katkıları olmuştur. Özellikle, akademik yaşantım boyunca ve bu araştırmanın her aşamasında bana göstermiş olduğu destek ve katkılarından dolayı her zaman model olarak aldığım değerli hocam Sayın Prof.Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na teşekkürüm sonsuzdur.

Tez izleme komitemde bulunan ve değerli görüşleriyle bana önemli katkılar sağlayan Sayın Prof.Dr. Dursun GÖKDAĞ'a ve Sayın Yard.Doç.Dr. Abdullah KUZU'ya teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik çalışma yaşamımın her aşamasında beni destekleyen, bilgi birikimi ile bana model olan değerli hocam Sayın Prof.Dr. Coşkun BAYRAK'a teşekkürüm sonsuzdur.

Beni bu konuya yönlendiren ve çalışma sürecinde bana katkı sağlayan değerli arkadaşım, meslektaşım, hocam Sayın Detlev Lindau-Bank'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırma sürecinde bana her zaman desteklerini ve katkılarını sunan, moral ve motivasyonları ile hep yanımda olan değerli arkadaşlarım, dostlarım Öğr.Gör.Dr. Eren KESİM'e, Yard.Doç.Dr. Çiğdem KILIÇ'a, Yard.Doç.Dr. Pınar Girmen'e, Arş.Gör. Sibel DAL'a, Ahmet Zeki Güven'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Araştırmanın gerçekleşmesinde çalışmaya katılarak zaman ayıran ve katkı sağlayan tüm ilköğretim ve ortaöğretim yöneticilerine ne kadar teşekkür etsem azdır.

Araştırma boyunca her zaman maddi ve manevi desteğini gördüğüm sevgili anneme, babama ve kardeşlerim Meral ve Müzehher'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eylül, 2009 Müyesser CEYLAN

ÖZGEÇMİŞ

Müyesser Ceylan

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı

Eğitim

Yüksek Lisans	2003	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı
Lisans	1996	Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Programı
Lise	1991	Eskişehir Atatürk Lisesi

İş

2006	Öğretim Görevlisi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
1998-2006	Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
1998	Türkiye Halkbankası Eskişehir Şubesi
1998	Türkiye Halkbankası Türk-Alman Teknik Danışmanlık Merkezi
1996	Gewerbe Akademie, Handwerkskammer Konstanz
1995	Generali Sigorta-ESKİŞEHİR
1994-1995	Aşya Tours-KKTC

Yayınlar

- Ağaoğlu, E., Altinkurt, Y., Ceylan, M., Kesim, E., ve Madden, T. (2008). Okul Yönetimi Alanında Yapılmış Araştırmaların Değerlendirilmesi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları No 1828*.
- Ceylan, M., Lindau-Bank D. (Ed.). (2006). Between Holistic Education and Teacher Education 3rd International Journal of Teacher Education and Training Conference Post-Conference-Book. *Vechtaer Verlag Für Studium, Wissenschaft und Forschung: Germany (ISBN 3-937870-02-4)*.
- Ceylan, M., Lindau-Bank, D. (Ed.). (2006). 4-C Report- 3rd International JTET Conference May 2005. *Between Holistic Education and Teacher Education 3rd International Journal of Teacher Education and Training Conference Post-Conference-Book. (Editor: Müyesser Ceylan and Detlev Lindau-Bank). Vechtaer Verlag Für Studium, Wissenschaft und Forschung: Germany (ISBN 3-937870-02-4)*,
- Agaoglu, E., Şimsek, Y., Ceylan, M., & Kesim, E. (2006). School Improvement Studies at Education Faculty of Anadolu University. *Between Holistic Education and Teacher Education 3rd International Journal of Teacher Education and Training Conference Post-Conference-Book. (Editor: Müyesser Ceylan and Detlev Lindau-Bank) Vechtaer Verlag Für Studium, Wissenschaft und Forschung: Germany (ISBN 3-937870-02-4)*.
- Agaoglu, E., Ceylan, M. (2006). Lecture's Opinions about the encouragement of the students to participate into classroom management. *4rd International JTET Conference. Helsinki /Finland*.
- Ceylan, M. (2005). Organizational Socialization at the Education Faculty of Anadolu University. *The 3rd International Journal of Teacher Education and Training Conference.. Vechta/Germany*.

Agaoglu, E., Ceylan, M., Kesim, E., Madden, T. (2004). Araştırma Grevlilerinin Kendi Tkenmişlik Dzeylerine İlişkin Grşleri. *XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi*". İnn Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. 06-09 Temmuz.

şimşek, Y., Ceylan M.(2004). Okul Kültürünün Demokrasi Eğitimine Etkisi. *Uluslar arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu. şanakkale 18 Mart Üniversitesi- Eğitim Fakültesi 20-21 Mayıs.*

şimşek, Y., Ceylan, M (2002). Okul Kültürünün Okul Performansına Etkisi. *Yakın Doğu Üniversitesi. Eğitim Fakültesi. "XI. Eğitim Bilimleri Kongresi". Lefkoşa: 23-26 Ekim.*

Ağaoğlu, E., şimşek, Y., şimşek, Ceylan, M.. (2001). şoklu Değerlendirme Modeli. *Eğitim ve Bilim Dergisi 26 (122).*

Bayrak, C., Ağaoğlu, E., Gresel, O., Gültekin, M., İmer,G., şimşek, Y., Terzi, ř.; zer, ., & Ceylan, M. (1999). Öğretmenlerin şoklu Değerlendirme Modeline İlişkin Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, ss. 358-370, İzmir, 1999*

Kişisel Bilgiler

Doğum yeri ve yılı : Hamburg, 1973
Cinsiyeti : Bayan
Yabancı dili : Almanca, İngilizce, Fransızca

ŞEKİL ve RESİM LİSTESİ

ŞEKİLLER

1. Şekil 1. Okul Geliştirme Hizmetinin Ögeleri.....	6
2. Şekil 2 Öğretmenlerin Öğrenme Alanları	7
3. Şekil 3 Okul Yönetiminin Sorun Yaşadığı Hizmet Alanları.....	11
4. Şekil 4 Danışmanlık Türleri	28
5. Şekil 5 Okul Geliştirme İçin Analiz Ögeleri	35
6. Şekil 6 Okul Geliştirme Danışmanlığının Görev Süreci Akış Şeması	38
7. Şekil 7 Odak Grup Görüşme Planı	68
8. Şekil 8 Tema ve Alt Temaların Oluşumu	83
9. Şekil 9 Okul Yönetiminin Okul Yönetim Hizmetleri ile ilgili Yaşadıkları Sorun Alanları.....	87
10. Şekil 10 Öğrenci Hizmetleri İle İlgili Sorunlar	89
11. Şekil 11 Personel Hizmetleri İle İlgili Sorunlar	94
12. Şekil 12 Eğitim-Öğretim Hizmetleri İle İlgili Bulgular	101
13. Şekil 13 Eğitim Hizmetlerinden Okul-Aile ve Çevre İlişkileri İle İlgili Sorunlar	102
14. Şekil 14 Öğretim Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlar	108
15. Şekil 15 Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerde Yaşanan Sorunlar.....	112
16. Şekil 16 Yöneticilik Mesleği İle İlgili Yaşanan Sorunlar	116
17. Şekil 17 Sistemden Kaynaklanan Sorunlar	124
18. Şekil 18 Okul Yöneticilerinin Sorun Çözme Deneyimleri	127
19. Şekil 19 Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular	135
20. Şekil 20 Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Türk Eğitim Sistemine Getireceği Katkılarına İlişkin Bulgular	142
21. Şekil 21 Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetini Sunacak Danışmanların Görevlendirilmesi.....	146

22. Şekil 22 Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Görev Alanları	150
23. Şekil 23 Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetini Sunacak Danışmanların Yetiştirilmesi	152

RESİMLER

1. Resim 1 I. Odak Grup Görüşme Ortamı	74
2. Resim 2 I. Odak Grup Görüşme Ortamı	74
3. Resim 3 II. Odak Grup Görüşme Ortamı	75
4. Resim 4 II. Odak Grup Görüşme Ortamı	75
5. Resim 5 III. Odak Grup Görüşme Ortamı	76
6. Resim 6 III. Odak Grup Görüşme Ortamı	76
7. Resim 7. Nvivo: Nitel Veri Analiz Paket Programı Analiz Sayfası.....	85

ÇİZELGE LİSTESİ

1. Çizelge 1 Danışman Yetiştirme Programında Yer Alması Gereken Özellikler	51
2. Çizelge 2 Odak Grup Görüşme Programı	69
3. Çizelge 3 Odak Grup Görüşmesinde Yer Alan Katılımcılara Ait Genel Bilgiler	71
4. Çizelge 4 Yazılı Görüşmeye Katılan Müdür ve Müdür Yardımcılarına Ait Genel Bilgiler.....	79
5. Çizelge 5 Öğrenci Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlar	90
6. Çizelge 6 Personel Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlar	95
7. Çizelge 7 Eğitim Hizmetlerinden Okul-Aile ve Çevre İlişkilerinin Düzenlenmesi İle İlgili Yaşanan Sorunlar	103
8. Çizelge 8 Öğretim Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlar	109
9. Çizelge 9 Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetler Konusunda Yaşanan Sorunlar	113

10. Çizelge 10 Okul Yöneticilik Mesleği İle İlgili Yaşanan Sorunlar	117
11. Çizelge 11 Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinden Yararlanma Durumları	137
12. Çizelge 12 Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetini Sunacak Danışmanda Olması Gereken Nitelikler	154

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

İnsanlar kendi güçlerini aşan kimi eylemlerde bulunabilmek ve amaçlarına ulaşabilmek için bir araya gelerek çeşitli örgütler oluşturmuşlardır. Örgütler, insan yaşamının her alanında etkili olmuş ve insanlar için bir zorunluluk olmuştur. Örgüt, iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş etkinlikler sistemidir (Aydın, 2000). Örgütlerin çevre ile ilgili değişimlere kapalı olmaması gereğinden dolayı örgütler açık sistem olarak ele alınmaktadır. Hızla değişen bilgi ve teknoloji çağı beraberinde, toplumu ve dolayısıyla örgütlerin çevresini değiştirmekte, bu değişiklik ise örgütleri de değişimin içine almaktadır (Tabancalı, 2003).

Değişim kavramı Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından şu biçimde tanımlanmıştır: “Bir zaman dilimi içindeki değişikliklerin bütünü ve başka bir biçime girmedi”. Zaman görüngüsü olarak nitelendirilen değişim kavramı, yeni olguların ve fikirlerin öğrenilmesi ve uygulanmasıdır. Davranışlardaki değişim, yeni beceri, etkinlik ve deneyimler, inançlardaki değişim, yeni anlayışlar, bağlılıklar değişim sürecinin çekirdek kavramlarıdır (Fullan, 1992; Özden, 2002). Değişim kavramı ile ilgili farklı tanımlar olsa da temelde değişim, ilerleme ya da gerileme biçiminde gerçekleşebilen, bir değer yargısı taşımayan ve önceki durum ya da davranıştan farklılaşma, bir bütünün öğelerinde, öğelerin birbiriyle ilişkilerinde, öncekine göre nicelik ve nitelikçe gözlenebilir bir farklılığın oluşmasıdır. Bu farklılıkların örgüt amacına uygun bir biçimde yönetilmesi ise değişim yönetimi ile mümkündür (Başaran, 2000; Jäger, 2003).

Değişim yönetimi, değişim süreçlerinin örgütsel ve bireysel düzeyde planlanmasını, uygulanmasını, yansıtılmasını ve sağlamaştırılmasını kapsamaktadır. Değişimin içeriği örgütün stratejik donanımından işgörenlerinin gelişiminin sağlanmasına kadar geniş bir alanı kapsar. Değişim yönetimi örgütün amaç yönelimli süreçleri ve iletişim yapılarını üst düzeye çıkarmak için davranış modellerinin ve becerilerin orta ve uzun vadeli etkili bir biçimde değiştirilmesini amaçlamaktadır (Fullan, 1992; Kostka ve Mönch, 2002, Yeniçeri, 2002). Değişim yönetiminde birinci tür ve ikinci tür olmak üzere iki yaklaşım söz konusudur.

Birinci tür yaklaşıma göre değişim girişimlerinin amacı örgütün verimlilik ve etkililik açısından geliştirilmesidir. Bu amacı gerçekleştirirken örgüt üyelerinin görevleri ve örgütün temel özellikleri değiştirilmeden en yüksek performansı sağlayacak yeni yaklaşımlar ve araçlar kullanılmaktadır. **İkinci tür yaklaşıma** göre ise, değişimin doğası sistematiktir ve örgütün bütüncül olarak, kuralların, amaçların, yapıların, rollerin ve normların değişimini amaçlar. Bu yaklaşıma göre örgüt üyelerinin inanç ve algılarındaki değişim ile yerine getirmekle sorumlu oldukları görevlerinde derinlemesine bir değişimin yaratılması amaçlanır. İkinci tür yaklaşımda, kimi değişim etkinliklerinin başarısız sonuçlanmasının nedeni olarak davranışlar, normlar ve inançlar gibi örgütü oluşturan örgütün yapı taşlarındaki değişimlerin gerçekleştirilememesinden kaynaklandığı öngörülmektedir. Dolayısıyla başarı için örgütün temel taşlarında kimi değişikliklere gidilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kostka ve Mönch, 2002). Değişim yönetiminde hangi yaklaşım benimsenirse benimsensin etkin bir stratejik yönetim ile örgütsel performansı artırmak ve sonrasında sürekli gelişmeyi sağlamak temel amaç olmalıdır. Sürekli gelişmeyi sağlamada önemli olan diğer bir kavram örgüt geliştirme kavramıdır.

Örgüt geliştirme, davranış bilimlerinin bilgi yapısının kullanımı ile örgüt içerisinde belirli değişimlerin ve gelişimlerin gerçekleştirilme sürecidir (Özkalp ve Kirel, 2001). Schein (1990)'e göre örgüt geliştirme bir bilim, teknoloji ve felsefedir. Örgüt geliştirme eylem araştırmaları, saha araştırmaları ve etnografik araştırma yöntemleri ile gerçekleştiği için *bilim*; yöntem bilimin uygulanması ve sosyo-teknolojinin yöntemlerinden yararlandığı için *teknoloji*; insan ilişkilerine dayalı gerçekleştirildiği için bir *felsefedir* (Akt. Fatzer, 2002).

Örgüt geliştirmenin amacı örgütün sürekliliğini ve performansını içinde barındırdığı üyelerin yaşantılarını zenginleştirerek yükseltmektir (Özkalp ve Kirel, 2001). Örgütsel gelişme, planlı bir değişme sürecidir. Toplumsal sistemlerin önemli bir özelliği, onların sürekli gelişen yapılar olmalarıdır. Bu gelişimin planlı, programlı bir biçimde gerçekleştirilmesi için örgüt geliştirme yöntem ve tekniklerinden amaçlar doğrultusunda yararlanılması kaçınılmazdır.

French ve Bell (2000)'e göre örgüt geliştirme programı birbirini izleyen üç süreci içermektedir. Bunlar Tanılama, Eylem ve Program Yönetimi aşamalarıdır. *Tanılama* bileşeni, tüm sistem ya da alt sistemler, sistem süreçleri, kültür ve diğer unsurlara ilişkin sürekli bilgi toplamayı kapsamaktadır. *Eylem* bileşeni, örgütün işleyişini geliştirmek için tüm etkinliklerin ve müdahalelerin tasarlanmasını içermektedir. *Program Yönetimi* bileşeni, örgüt geliştirme stratejisi belirleme, tüm olayları kontrol etme, programda karşılaşılabilecek karmaşıklıkları ve istenmeyen durumları ortadan kaldırma gibi programın başarısını sağlamaya dönük tasarlanmış tüm etkinlikleri kapsamaktadır.

Örgüt geliştirme çok geniş kapsamlı bir kavram olup, birçok strateji ya da tekniğin örgütün toplumsal gelişim süreci için kullanılmasını ifade etmektedir. Bu aracı stratejilerin genel amacı bir bütün olarak örgütün içindeki bireylerin ve grupların gelişimlerini sağlamaktır. Ancak eğitim örgütlerinin kendine özgü özellikleri bu strateji ve tekniklerin uygulanmasında belirleyici özellik taşımaktadır. Eğitim sistemlerinde yapı ve amaç boyutunda değişiklik yapmak diğer örgütlere göre oldukça güç olabilmektedir. Eğitim örgütleri diğer örgütler gibi açık sistem özellikleri taşımakta ve ortak değişkenlerle tanımlanabilmektedir. Ancak eğitim örgütleri diğer örgütlere göre

görevleri ve bu görevleri yerine getirme biçimleri açısından farklılıklar taşımaktadır. Dolayısıyla eğitim ve iş örgütleri arasındaki bu benzerlik ve farklılıklara dayalı olarak işletmeler için tasarlanmış örgüt geliştirme programları, eğitim sistemleri için tam anlamıyla uygundur ya da uygun değildir biçiminde öngörülebilir bulunulamamaktadır. Bu bağlamda diğer örgütler için geliştirilen örgüt geliştirme tekniklerinin, eğitim örgütlerinde etkili bir biçimde kullanılması bu tekniklerin, eğitim örgütlerine uyarlanması ile olasıdır (Cummings ve Huse, 1989).

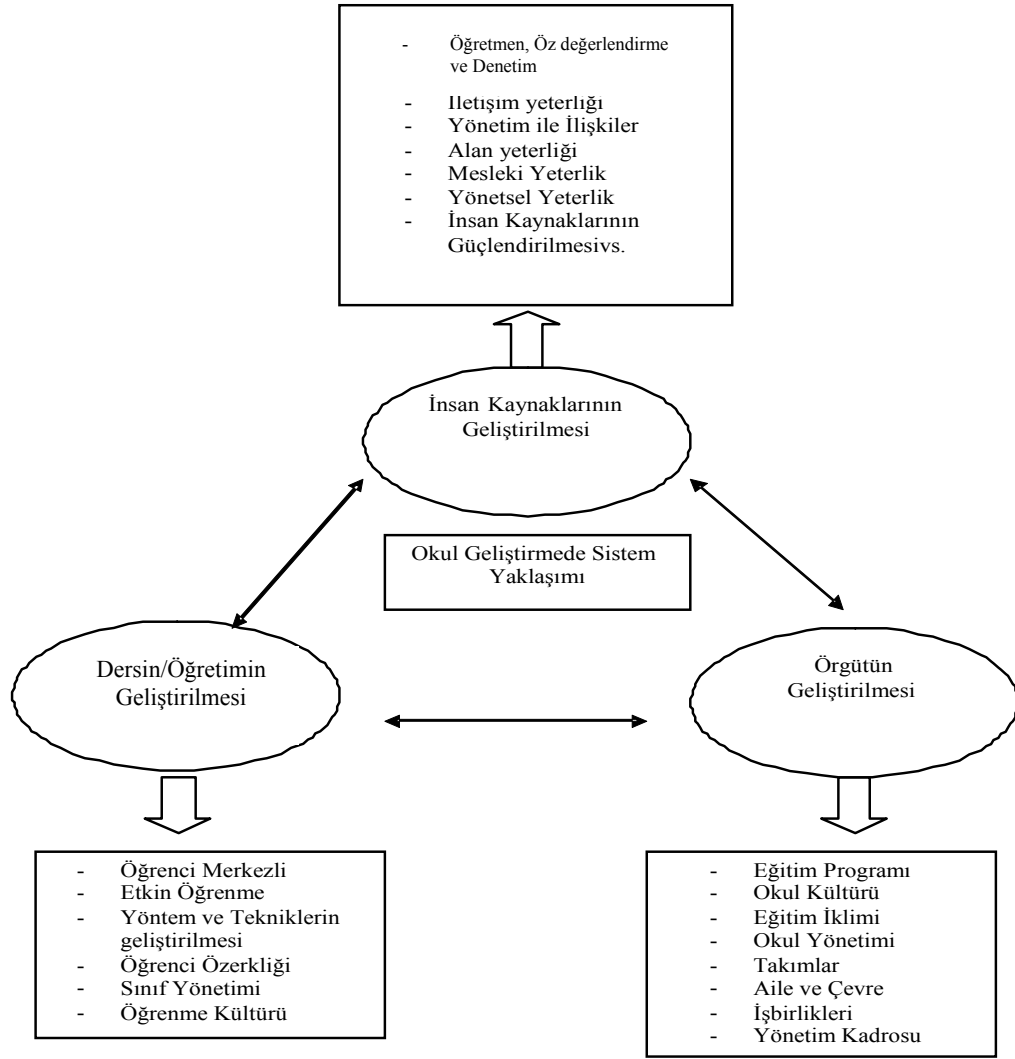
Okul yöneticilerinin diğer örgütler için geliştirilen örgüt geliştirme tekniklerinin eğitim örgütlerine uyarlanması ve okul geliştirme etkinliklerinin başlatılması ve yönetilmesi aşamasında kimi bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Okul geliştirme ve okul yönetim hizmetlerinin etkili bir biçimde yönetilebilmesi için bu bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin yönetim hizmetleri ve okul geliştirme çalışmalarında kimi sorunlar yaşadıkları varsayımından hareketle bir araştırma desenlenmiştir. Araştırmanın problem durumunu ortaya koymak amacıyla çalışmanın izleyen bölümlerinde, toplumsal bir örgüt olarak okulların geliştirilmesi, okul yönetimi hizmetleri çerçevesinde okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar ve okul geliştirme danışmanlık hizmeti konuları sunulmuştur.

1.1. Problem

Okulların kendine özgü özellikleri örgütsel gelişme yaklaşımlarının eğitim örgütlerine uyarlanmasında belirleyici nitelik taşımaktadır. Öncelikle okullar çevrelerinden olumlu ya da olumsuz olarak etkilenebilmektedir. Diğer yandan okullar tarafından gerçekleştirilen görevler ve bu görevleri gerçekleştirmek için kullanılan süreçler göreceli olarak belirsizdir. Bu belirsizlik gerçekleştirilen işlerin performansında sorunlar yaratabilmekte ya da etkinliklerin eşgüdümlemesi, kaynakların kullanımı gibi örgütlerin düzenli olarak çözmek zorunda oldukları diğer sorunları daha da karmaşık duruma getirebilmektedir (Cummings ve Huse, 1989).

Eğitim örgütlerindeki değişimler okul düzeyine indirildiğinde; değişimler, okulun içsel işlevlerinden ya da dış sistemlerin okul üzerindeki etkilerinden kaynaklanabilmekte ve değişkenlik özelliği gösterebilmektedir. Bu bağlamda okul geliştirme anlayışı sistem yaklaşımı kapsamında incelenmelidir. Sistem yaklaşımının temeli, örgütlerin diğer mikroorganizmalardan, bitki ve hayvandan insana kadar tüm canlı sistemlerdeki alt sistemlerin karşılıklı birbirini beslemeleri gibi ortak özelliklere sahip olmasına dayanmaktadır. Bu özelliklerin anlaşılması örgüt olarak okulların doğal işleyişiyle çalışmasını kolaylaştırdığı düşünülmektedir (Hana, 1997).

Okul geliştirme reformları, eğitim-öğretim programlarının geliştirilmesini ve örgütsel gelişimi içeren bir üst kavramdır (Dalin, 1999). Bu alanlar, sistem yaklaşımı kapsamında değerlendirildiğinde, birinde oluşan değişiklik, hizmetten yararlananlarca (örn. öğrenci, öğretmen) bir iyileştirme olarak algılandığında yenileşme ve gelişmeden söz edilebilmektedir. Okul geliştirme uygulamalarının başarılı olması için ise tüm okul üyelerinin sürece etkin katılımı ve isteği, desteklemesi, davranış ve inançlardaki değişim ve bu gelişime sahip çıkması büyük önem taşımaktadır (Fullan, 1992). Okul geliştirmenin amacı insan kaynaklarını, dersin ya da öğretimin ve okulun örgütsel olarak geliştirilmesidir. Okul geliştirmenin bu 3 temel ögesi ise Şekil 1'de ayrıntılı olarak verilmiştir (Rolff, Buhren, Lindau-Bank ve Müller, 1998).

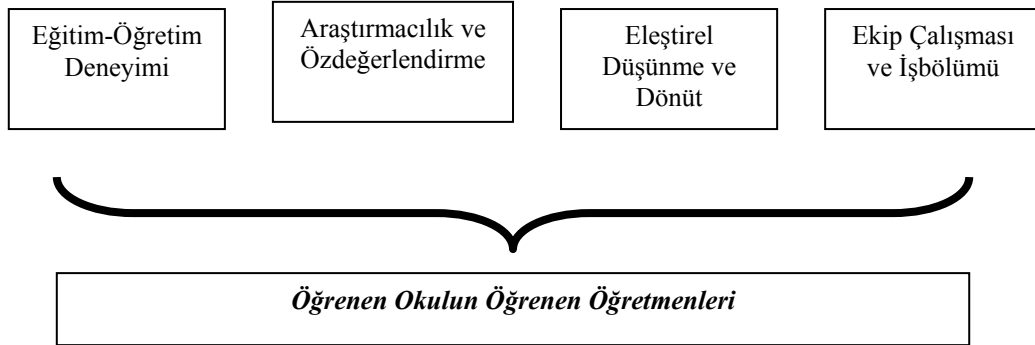


Şekil 1. Okul Geliştirme Hizmetinin Öğeleri (Rolff ve diğ., 1998: 16)

Şekil 1 incelendiğinde, okulda herhangi bir alt sistemde oluşan değişiklik diğer birimlerin etkilenmesine yol açmaktadır. Okullar karmaşık yapılardır ve insan ögesinin en yoğun olduğu açık sistemlerdir. Sistem anlayışı ile değerlendirildiğinde okulda gerçekleştirilecek değişiklikler ancak alt sistemlerin değişmesi ile olanaklıdır. Ancak alt sistemlerden birinde yapılacak olan değişiklik diğer bir alt sistemde bir sorunun oluşmasına neden olabileceği göz ardı edilmemelidir. Bu durum Senge (2002)'nin "açıklık ve karmaşıklık" düşüncesini destekleyen bir olaydır. Okulda gerçekleşenler bir etki-tepki biçiminde basit olarak açıklanamamaktadır. Dolayısıyla okul geliştirme okulun alt sistemlerinden biri olan okulun üyelerinin kendilerini geliştirmesi ile başarılı olabilecektir. Bu bağlamda öğretmenin kendini geliştirmesi ile sınıfın dolayısıyla

eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi sağlanacak ve öğrencilerde kalıcı izli davranış değişikliği gerçekleşebilecektir. Bu öğrencilerin kendi yakın çevrelerini etkilemeleri sonucu okulda bir gelişim kültürü yaratılacaktır. Okul geliştirilirken okulun tüm öğeleri ve yeleri göz önünde bulundurulmalı ve eşgüdümlü olarak etkinliklerde bulunulmalıdır (Rolff ve diğ. 1998).

İnsan kaynağının geliştirilmesi, dersin/öğretimin iyileştirilmesi ve okulun örgütsel gelişiminin gerçekleşmesi sistem anlayışı çerçevesinde olanaklı olacaktır. Şekil 1’de görüldüğü gibi birbirleri ile ilişkili olan bu öğelerin eşgüdümlü olarak işletilmesi okul geliştirmenin vazgeçilmez temelidir. İnsan kaynağı alt sistemi okulun temel üyelerini barındıran bir alt sistemdir. Okulun geliştirilmesi öğretmenlerin geliştirilmesi anlamına gelmektedir. Eğer okul, öğrenen okul olarak varlık göstermek istiyorsa, öğretmenler “öğrenen” kavramının kalbini oluşturmalıdır. Öğretmenlerin öğrenmeleri dört temel alanda değerlendirilmektedir (Rolff ve diğ., 1998). Şekil 2 bu alanları göstermektedir.



Şekil 2. Öğretmenlerin Öğrenme Alanları (Rolff ve diğ., 1998: 19)

Öğretmenler eğitim-öğretim etkinliklerinde bulundukça deneyimleri artmakta ve yeni bilgilerin edinilmesi için etkinliklerde bulunarak, kendilerini alanlarında sürekli geliştirebilmektedir, çünkü çağın gereksediği insan profilini yetiştirebilmek için öğretim yöntem ve tekniklerinde yenilikçi olmak ve yaratıcı olmak durumundadırlar. Öğrenen okulun öğretmenden beklediği, öğretmenin var olan deneyimi ve yeni edindiği bilgi ve becerileri ile sınıfta etkili bir toplumsal yapıyı kurabilmesidir. Öğretmenlerin bu bilgi ve beceri edinimi için araştırma yapmaları, kendilerini değerlendirmeleri ve eyleme geçmeleri gerekmektedir. Öğretmen mesleki gelişimi için kendi amaçlarının,

öğrencilerinin ve okulun amaçları ile ne kadar örtüştüğünü bilmek durumundadır. Öğretmen kendini değerlendirirken eleştirel düşünerek kendine ve sistemine dönüt vermelidir. Benzer biçimde sistem de öğretmene yapıcı ve geliştirici dönütlerle öğretmeni beslemelidir. Öğretmen okulun eğitim uzmanı olarak hem kendisi hem de sistem tarafından değerlendirilmelidir (Rolff ve diğ., 1998). Öğretmenlerin öncelikle kendilerini ve sonra birbirlerini değerlendirmeleri ile zayıf ve güçlü yönlerinin ortaya çıkması sağlanmış olacak, dolayısıyla mesleki gelişimlerine katkı sağlanmış olacaktır (Karlı, 2004). Dolayısıyla okulda bir öğrenme kültürü etkin olabilecektir. Ancak okulda öğrenme kültürünü oluşturacak olan okul yönetimidir. Bu bağlamda öğretmenlerin geliştirilmesi ve öğrenen okul olarak varlık gösterebilmesi için okul yönetiminin bu konuya yaklaşımı ve tutumu önemlidir (Rolff ve diğ., 1998; Bedük, 2008).

Şekil 1’de verilen okul geliştirme hizmetinin öğelerinden biri olan ***dersin geliştirilmesi ve öğretimin geliştirilmesi***, öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgilidir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışması ve bilgi paylaşımında bulunması eğitim-öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde etkilidir. Öğretimin geliştirilmesi okulun geliştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Okul geliştirme girişimleri sonuç olarak sınıfın ve öğretimin geliştirilmesi için yapılan girişimlerdir. Okul geliştirme çalışmaları eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde olan öğrencinin gelişimine yönelik bir süreçtir. Bu süreçte etkili sınıf yönetimi anlayışı önemlidir. Etkili sınıf yönetimi ile öğrenci sınıfta grup çalışmaları, araştırma, deney ve tartışma tekniği ile özgürleşecek ve öğrencinin benlik algısı güçlenebilecektir. Öğretmen sınıfta öğrencilere ne kadar geniş alan yaratırsa, öğrencide de o kadar kalıcı öğrenmeler gerçekleşebilecektir. (Rolff ve diğ., 1998; Ağaoğlu, 2006).

Okulun bir *örgüt olarak geliştirilmesi* ise okulun yönetsel açıdan geliştirilmesidir. Okul yönetiminin geliştirilmesi ve okul yönetim kadrosunun bilgi-becerilerinin geliştirilmesi ile güçlü okul kültürü, olumlu okul iklimi, etkili okul, aile ve çevre işbirliği geliştirilerek okul yönetim işleri etkili ve işlevsel bir biçimde gerçekleştirilebilecektir (Rolff ve diğ., 1998). Drucker (1995)'a göre yönetici bugünün değil her zaman yarının gereksinimlerine yanıt verecek soruların üzerinde durmalı ve hem kendini hem de yönetim ekibini geliştirici etkinlikler planlamalıdır.

Okullarda “okul geliştirme” çalışmaları, yönetimin geliştirilmesi, dersin/öğretimin geliştirilmesi ve insan kaynaklarının geliştirilmesi olmak üzere üç alanda yapılmaktadır. Türkiye alanyazını incelendiğinde her üç alanda da kimi sorunların yaşandığı görülmektedir. Sorun kavramı olarak bir şey ya da bir kimse tarafından tetiklenen zorluk ve kaygı olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu sorun kavramını araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum olarak tanımlamaktadır (TDK, 2007). Eğitim terimleri sözlüğünde ise sorun kavramı “bir soru ya da bir dizi soru aracılığıyla kişiyi sorunların nedenleri ile sonuçlarını araştırmaya yönelten durum” olarak tanımlanmaktadır (Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1993).

Etkili bir okul yöneticisi, okuldaki olası sorunları önceden yordayarak uygun stratejiler geliştiren kişidir. Bir okul yöneticisi aşağıdaki konularda sorund yaşayabilir (Açıklalın, Şişman ve Turan, 2007: 97-98):

- Sosyal etkinlikler,
- Çalışanların karar alma sürecine etkili olması,
- Ekip çalışması,
- Okul-çevre iletişimi,
- Öğretmenlerin mesleki davranış ve tutumları,
- Anne-baba eğitimi,
- Ev ziyaretleri,
- Aile toplantıları,
- Teknoloji kaynaklı sorunlar,
- Ödül ve ceza sisteminin etkin ve adil bir biçimde işletilmesi,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimi,
- Rehberlik sisteminin etkin hale getirilmesi,
- Öğrencilerden kaynaklanan sorunlarla başa çıkma,
- Kaynak bulma ve yaratma.

Okul yöneticileri mesleki yaşamları süresince farklı konularda birçok sorunla karşılaşabilir. Bu yaşanabilecek sorunların, temelde okul yönetiminin sorumlu olduğu yönetim hizmetlerinde oluşan aksamalar, yetersizlikler ya da uygulamaya geçirmede yaşanan eksikliklerden kaynaklanabildiği söylenebilir. İzleyen başlıklarda okul yönetiminin sorumlu olduğu yönetim hizmetlerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar bağlamında yaşanan sorun alanları ve konuları irdelenmiştir.

1.1.1. Okul Yönetiminin Okulda Sorumlu Olduğu Yönetim Hizmetleri

Okulun aynı zamanda alt sistemleri olan okul yönetim hizmetleri, öğrenci hizmetleri, personel hizmetleri, eğitim-öğretim hizmetleri, tesis-donanım hizmetleri, bütçe ve okul-çevre ilişkileri hizmetlerinin okul yöneticisi tarafından etkili bir biçimde yönetilmesi gereken hizmetlerdir. Okul yönetim hizmetleri ile ilgili incelenen araştırmaların sonuçlarına göre yaşanan sorun alanları Şekil 3’de verilmiştir.

Şekil 3'te görüldüğü gibi okul yönetim hizmetleri ile ilgili incelenen araştırmaların sonuçlarına göre, okul yönetimi “liderlik”, “tesis donanım”, “eğitim-öğretim hizmetleri”, “okul-aile işbirliği”, “öğrenci hizmetleri”, “okul çevre ilişkileri” ve “personel hizmetleri” alanlarında sorun yaşamaktadır. İncelenen araştırmalar kapsamında yer alan; Dağlı (2000)'nin araştırmasına göre, ilköğretim okulu müdürleri, etkili müdürlük davranışına “orta düzeyde” sahiptirler. Mirici, Arslan ve Özçelik (2003)'in araştırmasında, okul yönetiminden kaynaklanan sorunların bulunduğu ve okul yöneticilerinin uygulamada başarılı olamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akçay ve Başar (2004)'in araştırmasında okul yönetiminin en çok zaman ayırdığı işlevler arasında okul işletmesi, personel hizmetleri, okul geliştirme, eğitim programları ve öğrenci hizmetleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İzleyen başlıklarda okul yönetiminin sorumlu olduğu okul yönetim hizmetleri ve bu konuda yaşanan sorunları araştırmalar kapsamında ortaya konmuştur.

1.1.1.1. Öğrenci Hizmetleri

Okul yönetiminde en önemli unsur okulun yetiştirmekle yükümlü olduğu öğrencilerdir. Öğrencinin öğrenim gördüğü okula uyumu ile başarısı arasında sıkı bir ilişki vardır. Bu nedenle okul yönetiminin, öğrencinin okula kaydı ile başlayan ve mezun oluncaya kadar devam eden süre içinde öğrencinin rollerini ile okulun öğrenciden beklentileri arasındaki dengeyi sürdürme görevi söz konusudur. Okul yönetimi öğrenciyi iyi tanıyabilir ve anlayabilirse, karşılaşılan sorunların çözülmesine yardımcı olabilecek ve öğrencinin okula kolaylıkla uyum sağlamasına katkıda bulunabilecektir (Başaran, 2000; Taymaz, 2000).

Öğrenci hizmetleri, öğrencinin kaydedilmesini, devamının izlenmesini, nakil ve kayıt silme işlemlerinin yapılmasını, sınavlar ve sınıf geçme ile ilgili işlerin yapılmasını, mezuniyet ve diploma işlemlerinin yapılmasını, sağlık ve güvenlik önlemlerinin alınmasını, kimlik, paso, askerlik ve kredi işleminin yapılmasını kapsamaktadır. Öğrenci hizmetlerinin yönetiminin en zor yönü, öğrencinin öğrenmesini engelleyen sorunların çözümünde ona yardım edecek hizmetlerin yönetimidir. Okutan ve Kalyoncu (2001)'nin araştırmasında okul yöneticilerinin öğrencileri yönlendirmede yetersiz kaldıkları ve sorunları açıklamakta güçlük çektiklerini saptamışlardır. Özdayı,

Uzunçarşılı ve Uzunçarşılı (1997)'nin araştırmasına göre ise, okul yöneticileri en çok öğrenci sorunları ile ilgili zaman harcamaktadırlar. Oysa öğrenci hizmetleri etkili bir biçimde yönetildiğinde olası sorunlar önceden önlenmiş olacak ve okul yöneticisi zamanını diğer görevlerinde değerlendirebilecektir. Öğrenci hizmetlerinin etkili bir biçimde yönetilebilmesi için, okul yöneticisi öğrencilere okulda yapıcı bir disiplin uygulamalı; onların sağlık, beslenme, yurt, ulaşım, rehberlik, özel eğitim sorunlarının çözülmesini sağlamalı; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bir mesleğe yönelmelerinde rehberlik hizmetini etkili bir biçimde sunmalıdır. Ayrıca öğrencinin daha okul çağında yönetim hizmetlerine katılmasını sağlayarak demokratik davranışları deneyimlemesini sağlayacak ve okul düzenini olumsuz etkileyecek davranışlar sergilemesini engelleyebilecektir. Öğrenci hizmetlerinin etkili işletilmesi durumunda ise okulda eğitim programlarında amaçlanan kazanımlara ulaşılabilecektir.

1.1.1.2. Personel Hizmetleri

Okul, eğitimin önceden belirlenmiş amaçlarına uygun olarak öğrencilerin davranışlarını değiştirecek ya da yeni davranışlar kazandıracak yaşantılar hazırlayıp sunan sosyal ve açık bir sistemdir (Taymaz, 2000). Okul yöneticisi ise yürürlükteki yasa ve yönetmeliklerin kendisine verdiği yetki ve sorumluluğa bağlı olarak, sahip olduğu insan ve madde kaynaklarını kullanarak okulu amaçlarına ulaştırmakla görevli kişidir. İnsan kaynağını okulun çalışanları (personel) oluşturmaktadır. Okulda personel hizmetleri; personelin sağlanması ve yararlanılması, gerekli personel için istekte bulunulması, atanan personelin göreve başlatılması, görev yerinin değiştirilmesi, gerektiğinde ödüllendirilmesi, cezalandırılması, yetiştirilmesi, geliştirilmesi, yükseltilmesi ve gerekli durumda işine son verilmesi gibi personelin okulda göreve başlaması ile ayrılıncaya kadar geçen süreçte özlük işlerini yapmak üzere harcanan çabaların tümünü kapsamaktadır (Başaran, 2000; Taymaz, 2000).

Bir okulda personel hizmetleri kapsamına atama, nakil ve işe başlama; personel özlük hakları; memurların ödevleri ve sorumlulukları, sicil ve disiplin işlerinin yürütülmesi; sağlık, güvenlik ve askerlik işleri; personelin geliştirilmesi, izlenmesi ve denetlenmesi işleri girmektedir (Başaran, 2000; Taymaz, 2000). Personel hizmetlerinin temelinde sosyal bir varlık olan insan kaynağı vardır. Okulun gelişimini ve etkililiğini, insan

kaynağının geliştirilmesi birincil dereceden etkilemektedir. Birindeki değişme diğerini etkileyebilmektedir. Dolayısıyla okul geliştirme uygulamaları uzun vadeli değişim stratejileri ile ele alınması gereklidir. Burada en önemli rolü okulun geliştirilmesinden sorumlu olan okul yöneticisi üstlenmiş durumdadır. Dolayısıyla, okul geliştirme ve insan kaynağının geliştirilmesi uygulamalarının olumlu ya da olumsuz sonuçlanması okul yönetiminin sorumluluğundadır (Fullan, 1992).

Okulun etkililiği sınıfın etkililiği olarak tanımlandığında okulun geliştirilmesi öğretmenin geliştirilmesine bağlıdır. Öğrencilerin başarılı olabilmeleri için öğretmenlerin de başarılı olmaları gerekmektedir. Okul yönetimi eğitim-öğretim sürecini etkili bir biçimde işletebilmek için sürdürülebilir okul kültürü ve iklimi yaratmakla yükümlüdür (Bollen, 1996). Ancak Çalhan, (1999), Hamarat (2002) ve Zencirci (2003)'nin araştırmalarına göre personel hizmetlerinin yönetilmesinde sorunlar yaşanmaktadır.

Çukadar (2003)'in araştırma sonucuna göre personel hizmetleri boyutunda; sınavsız atanan ilköğretim okulu müdürlerinin en önemli gördükleri konular; personelin mesleki yönden gelişimini sağlamak, eğitimci olmayan kişilerle (aile, hizmetli vb.) karşılaşılacak sorunlar ve isteksiz öğretmenlerle ilgilenmektir. Bu konular, “orta” derecede önemli görülen sorunlardır. Sınavla atanan ilköğretim okulu müdürlerinin en önemli gördükleri konular ise; isteksiz öğretmenlerle ilgilenmek, personelin mesleki gelişimini sağlamak ve öğretmenlerin iş doyumunun düşük olmasıdır. Bu konular “orta” derecede önemli görülen sorunlardır. Oysa öğretmenlerin işdoyum düzeyleri ve mesleki gelişimleri ile ilgili konular yüksek öneme sahiptir ve iyileştirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

Şanlı (2001)'nin araştırmasına göre yöneticilerin öğretmenlerden bekledikleri en önemli davranışlar; öğretmenlerin görevlerini zamanında ve tam olarak yapmaları, öğrencilere rehberlik yapmaları, yeniliklere açık ve araştırmacı olmaları ve mesleklerinde yeterli olmalarıdır. Öte yandan Bakioğlu ve İnandı (2001)'nin araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri öğretmenlerin kariyerini geliştirmede yeterli çabayı gösterememektedir. Şişman (1997)'nin araştırmasına göre okul müdürleri öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulmasına yönelik davranışları ara sıra yerine getirmektedirler.

Budak ve Demirel (2003)'in araştırmasına göre öğretmenlik mesleğine, yönetime, eğitim programına, özel eğitime, eğitim teknolojisine ve özel öğretime ilişkin temel konularda daha önce hizmet içi eğitime katılmış ve katılmamış olan öğretmenlerin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitime gereksinim duymakta; öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim gereksinimlerinin saptanmasında yönetici görüşleri belirleyici olmakta; öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmalarının çoğunlukla mesleğin 11-20 yıllık diliminde artmaktadır.

Boyacı (2003)'nin araştırmasına göre ilköğretim okul yöneticileri performans yönetim sisteminin de dâhil olduğu çağdaş yönetim sistemlerinin genel özelliği olan işgöreni bir değer olarak kabul ederek planlama, karar alma ve değerlendirme süreçlerine katma ve yöneticilerin yönetme erkinden kaynaklanan güçlerini işgörenlerle paylaşma gibi konularda klasik yönetim yaklaşımının dışına çıkmamaktadırlar. Bu durum ise öğretmenlerde mesleki doyumsuzluğa neden olabilmektedir. Altunok (2003)'un araştırmasında öğretmenlerin mesleki doyumunda içsel (bireyin kendisi ile ilgili olan) doyum kaynaklarının dışsal doyum kaynaklarından daha etkili olduğu belirlenmiş ve okul yönetiminin bu yönde iyileştirme yapması gerekliliği önerilmiştir. Öğretmenlerin mesleki doyumunu eğitim-öğretim hizmetlerinin niteliğini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda okul yönetiminin eğitim-öğretim hizmetlerinde yaşadıkları sorunlar izleyen başlıkta irdelenmiştir.

1.1.1.3. Eğitim-Öğretim Hizmetleri

Toplumun beklentileri ve sosyal yapısı ile okullara devam eden öğrencilerin istek ve gereksinimleri değiştikçe, eğitim programlarında belirlenen amaç, kapsam ve yöntemin de değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Okul yöneticisi, bireyin ve toplumun gereksediği öğrenciyi yetiştirmek üzere sistemi geliştirmekle sorumludur (Başaran, 2006; Taymaz, 2000). Okullarda öğretim hizmetlerinin yönetimi kapsamına giren eylemler şunlardır: (Başaran, 2000; Şişman ve Taşdemir, 2008; Taymaz, 2000).

- Yıllık öğretimin planlanması,
- Öğretmenler kurulu toplantılarının yapılması,
- Eğitim ve öğretim için ilgili kaynakların sağlanması,
- Kütüphane ve laboratuvar ile ilgili işlerin yapılması,
- Öğretimin yürütülmesi ve izlenmesi.

Akçay ve Başar (2004)'in araştırmasında okul yöneticilerinin eğitim programları ve öğretim işlerine çok zaman harcadıkları sonucuna ulaşılmış ve okul yöneticilerinin özellikle eğitim programları, öğrenci hizmetleri ve çevreye yönelik görevlere dayalı olarak, okul amaçları ve görev alanları konusunda yeterlik ve duyarlıklarını geliştirecekleri hizmet içi eğitim programlarına katılmalarının sağlanması önerilmiştir. Özçelik (2001)'in araştırmasında ilköğretim okulu müdürlerinin, okuldaki öğretimin başarısıyla ilgili sorunlara ilişkin olarak; okullarındaki öğretim etkinliklerini yeterince başarılı bulduklarını, öğrencilerin merkezi sınavlardaki başarısızlıklarını bir öğretim sorunu olarak algılamadıkları ve sonuçlarını değerlendiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güleş ve Ardahan (1998)'in araştırmasında eğitim kalitesini artırma boyutunda yöneticiler kendilerini yeterli bulurken, öğretmenler yöneticileri bu boyutlarda yetersiz bulmuşlardır. Yılmaz (1997)'in araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin genel olarak öğretmenler kurulu aracılığı ile yönetime katılma istemlerinin yüksek olduğu, buna karşın uygulamada pek etkili olmadığı sonucu elde edilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi konusundaki beklentileri düşük olduğu, genelde sistemin daha iyi işlemesine neden olabilecek, uygulamadan elde ettikleri sonuçları öneriler biçiminde bakanlığa sunma konusundaki beklentilerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Uygulamada yönetici ve öğretmenlerin,

öğretmenler kurulunu öğretmenlere ceza ve ödül verme konusunda bir komisyon oluşturmada pek etkili olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşmıştır.

Dündar (2003)'ın araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bireysel olarak ilköğretim okullarında öğrenci yaratıcılığının gerekliliğine ve yaratıcılık için gerekli koşulların sağlanmasının zorunlu olduğuna inandıkları, öğretmenlerin yaratıcılığı geliştiren öğretim tekniklerini bildikleri noktasında kararsız kaldıkları, eğitim sisteminde öğrenci yaratıcılığının dikkate alındığı ve öğretmenlerin yaratıcılığı geliştiren öğretim tekniklerini sınıfta uyguladıkları boyutunda kararsız kaldıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Demir ve Bedir (2005)'in araştırmalarına göre dersin geliştirilmesi ile ilgili yapılması gereken etkinlikler yeterli düzeyde uygulanmamaktadır. Barış (2002)'ın araştırmasında sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışların önlenmesine ilişkin iyileştirme çalışmaları ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım vurgulanmaktadır

Bir okul müdürü öğretim ile ilgili işlere paralel eğitim hizmetlerini de yürütmekle yükümlüdür. Bu kapsamda bir okul müdürünün eğitim etkinliklerini planlayabilmesi için bağlı bulunduğu yönetimin isteklerini, öğrencilere kazandırabilecekleri yeterlikleri, mezunların devam edebilecekleri okulların arayacakları nitelikleri bilmesi gerekir. Bir okulda eğitim hizmetleri kapsamına aşağıdaki etkinlikler girmektedir (Başaran, 2000; Şişman ve Taşdemir, 2008; Taymaz, 2000).

- Rehberlik hizmetlerinin yapılması,
- Öğrenci disiplin işlerinin yürütülmesi,
- Nöbet işlerinin yürütülmesi,
- Eğitici çalışmalar ve beden eğitimin yapılması,
- Okul Aile Birliği ve Okul Koruma Derneklerinin kurulması ve çalıştırılması,
- Okul ile çevre ilişkilerinin düzenlenmesi.

Şahin (2002)'in araştırmasında kaliteye, verime ve başarıya odaklanmış bir okulda, yönetsel ve eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için, üst kurumlar, öğretmenler, okulun psikolojik danışmanı, öğrenciler ve aileler ile iletişim kurulmasının, etkileşim içinde bulunulmasının gerekliliği belirtilmiş, bunun da yöneticilerin etkili iletişim kurabilmeleri ve mantıklı kararlar alıp problemleri çözümlenebilmeleri ile olanaklı

olabileceği vurgulanmıştır. Alıç (1990)'ın çalışmasında Türkiye'deki eğitim örgütlerinin etkililiğinin artırılması için, okul yöneticilerinin öğretime dönük liderlik becerilerinin geliştirilmesinin gerektiği belirtilmiştir.

Bir eğitim kurumu olan okulun en önemli özelliklerinden birisi insan unsurunun ağırlıklı olması ve sosyal bir ortam içinde çevrenin bir parçası olarak varlığını sürdürmesidir. Okulların başarısı bulunduğu çevrenin niteliğine göre biçimlenebilmektedir. Okullar öncelikle okul yönetimi, İl Milli Eğitim Müdürlüğü, bakanlık, birlikler, dernekler, yerel kültür, ekonomi, aile ve öğrenciler tarafından doğrudan etkilenmektedir. Okulların başarıya ya da başarısızlığa katkısı bu öğelerin katkıları ile doğru orantılı olduğu düşünülmektedir. Okul yönetimi çevre ve okul ilişkilerini düzenleme ile ilgili çevreyi tanımaya yönelik çalışmaların yapılmasından, ilgili okullarla ilişkilerin sağlanmasından, çevre ile bilgi alış-verişinde bulunulmasından, ilişki kurma çalışmalarının yapılmasından, çevrenin kalkınmasına katkıda bulunulmasından ve çevreden destek sağlanmasından sorumludur (Dalin ve Rolff, 1990; Taymaz, 2000).

Okullar tek başlarına varlıklarını sürdüremezler, kimi kurum ve kuruluşlarla işbirliğine gitmek durumundadırlar. Sağlık kuruluşları, rehberlik ve danışmanlık merkezleri, rehabilitasyon merkezleri, emniyet kurumu, sosyal hizmetler, müftülükler, üniversiteler, iş ve işçi bulma kurumu gibi resmi kurumların yanı sıra aileler ve işletmeler gibi diğer kuruluşlarla işbirliği yapmak durumundadır. Genelde okul-çevre ilişkileri konusu yalnızca okul-aile ilişkisi olarak algılanmaktadır. Ancak aileler dışında okul ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olan birçok ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal kurumun bulunduğu göz ardı edilmemelidir (Ada, 2008; Gampe, 1997). Örneğin, bir mezunun bir şirketin girdisi olarak çalışması, ekonomik kurum olarak şirketin mezunun başarı ya da başarısızlığından dolayı olarak okuldan etkilenebilmektedir. Dolayısıyla okulun nitelikli çıktıları diğer kurum ve kuruluşların nitelikli girdileri olabilmektedir.

Okul ve çevre ilişkilerinin düzenlenmesi ile ilgili hizmetlere yönelik Girmen (2001)'in ortaöğretim düzeyindeki okulların, etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada etkili okul boyutları yönünden öğretmen ve okul yöneticileri algılarına göre okul çevresi ve aileler boyutu en az etkili boyut olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Nural (2000)'in Trabzon il merkezinde ortaokul ailelerinin okul yöneticilerinden bekledikleri davranışlar ve bu beklentilerin okul yöneticilerince karşılanma düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre, öğrenci aileleri okul yöneticilerinden yüksek beklenti içindedir, ancak okul yöneticileri, ailelerden istediklerini açıkça söyleme davranışını gösterememekte ve aile beklentilerinin oldukça gerisinde kalmaktadırlar.

Tan (2002)'in araştırmasında ilköğretim okullarında halkla ilişkiler etkinlikleri için bir örgütlemenin oluşturulmadığı, okulların çevreye "nadiren" tanıtıldığı, dış hedef kitlenin "nadiren" tanındığı, halkla ilişkiler ilkelerine "genellikle" uyulduğu, halkla ilişkiler araçlarını "nadiren" kullandıkları sonucu elde edilmiştir.

Yemenici ve Bayrak (2001)'in araştırmalarına göre ise okul çevresindeki kişi ve kuruluşlardan yeterince yararlanılmamaktadır. Demirtaş ve Çınar (2004)'in araştırmalarında öğrenci, öğretmen, aile ve okul yöneticilerinin başarı algılamaları; eğitimde başarı için planlı çalışmak, başarılı bir öğretmen için alanının özelliklerini iyi bilmek, okul yöneticisi için eşit ve adil davranmak, öğrenci için sorumluluklarını bilme ve yerine getirmek olarak belirlenmiştir. Eğitimde başarıyı engelleyen en önemli etkenin ise, ailelerin desteğinin yetersizliği, ilgisizliği ve cehaleti olduğu belirlenmiştir.

Taş (2003)'in araştırmasına göre öğrencinin akademik başarısı için aile ile iletişimin iyileştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Çelikten (2001)'in araştırmasına göre öğrenci ailelerinin kendi çocuklarına karşı ilgisiz olduğunu, her şeyi okuldan bekleyip tüm yükü okula yüklediklerini, okul yönetimine yardımcı olmadıklarını, idareci ve öğretmenlerle gerekli iletişimi kurmadıklarını, suçu hep okulda ve öğretmenlerde aradıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çukadar (2003)'in araştırmasına göre okul yöneticilerinin aile-okul ilişkilerinden kaynaklanan sorunlarla zaman harcamaktadırlar.

Okul yönetiminin okul, aile ve çevre ilişkilerinde başarılı olabilmesi için en başta iletişim becerilerinin güçlü olması ve kimi stratejilerin belirlenmesinde ve uygulanmasında yetkinlik göstermesi gerekmektedir. Dengesiz ve karmaşık olan okul çevresi, işletmelerin rekabetçi çevrelere benzememektedir. Okullar rekabetçi baskı ile işletmelere oranla daha az karşı karşıya gelirler ve genellikle değişimi destekleyen çevresel kuvvetler siyasi politikalar çerçevesinde oluşur (Cummings ve Huse, 1989). Okulun çevreden gelebilecek zararlara karşı önlem alması okul işletmesi ile ilgili hizmetlerin etkili yönetimine bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda okul yönetiminin yaşadığı sorunlar izleyen başlıkta irdelenmiştir.

1.1.1.4. Okul İşletmesi ile İlgili Hizmetlerin Yönetimi

Okul işletmesi alanına giren hizmetler, eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olması gereken, destek ya da yardımcı birim hizmetleridir. Okulların başarılı olarak işlemesi bir bakıma parasal durumlar ile yakından ilgilidir. Okul içinde gerekli olan maddi kaynakların zamanında ve yeterince sağlandığında başarılı olma olasılığı artar. Okullarda öğretim dershane, laboratuvar, resimhane ve atölyelerde yapılır. Bu öğretim yerlerinin her birinin aranılan özelliklere göre inşa edilmesi, donatılması ve öğretime hazır bulundurulması okul yönetiminin görevidir (Başaran, 2000; Şişman ve Taşdemir, 2008; Taymaz, 2000). Okul işletmesi ile ilgili hizmetler:

- Bahçe, bina-tesis, donatım, bakım ve onarım işlerinin yapılması,
- Sivil savunma, korunma, güvenlik, temizlik ve lojmanlarla ilgili işlerin yapılması,
- Yazı işlerinin yapılması,
- Okulun bütçe işlerinin yapılması,
- Kooperatif ve kantin çalıştırılması,
- Ayniyat işlerinin yürütülmesi.

Araştırmalara göre, okul yöneticileri zamanlarının önemli bir kısmını okul binasının bakım, onarım ve temizlik işlerinin yürütülmesi gibi işletmecilik sorunlarını çözmek ve gerekli işleri yapmak için harcamaktadırlar (Akçay ve Başar, 2004; Kaykanacı, 2000).

Çetin ve Yalçın (2002)'in araştırmasında okul yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında mevzuatla ilgili derslerin yeterli düzeyde işlenmediği saptanmıştır. Mirici, Arslan ve Özçelik (2003)'in araştırma sonuçlarına göre okullarda fiziki, maddi ve kaynak yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır. Özdayı, Uzunçarşılı ve Uzunçarşılı (1997)'nin araştırmasında yöneticilerin yazışmalar ve bürokrasi boyutlarında zaman kaybettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Şimşek ve Kambur (2004)'un araştırmasında ısı ve ışık değerlerinin çoğu okulda uygun olmasına ve alan değerleri açısından sınıflarda sorun olmamasına karşın, okulların büyük kısmının, genel, açık ve kapalı alanları konusunda sorunlarının olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Okul yönetimine yönelik sunulacak bir destekleme hizmeti ile araştırmalar kapsamında ele alınan bu sorunların çözümlenmesinde daha hızlı sonuçlar alınabileceği düşünülmektedir. Yukarıda verilen hizmetlerin başarı ile yerine getirilmesinde ve etkili okul geliştirme için etkili okul yöneticiliği önemlidir. İzleyen başlıkta okul yöneticiliği ve okul geliştirme ile ilgili sorunlar incelenen araştırmalar kapsamında irdelenmiştir.

1.1.1.5. Okul Yöneticiliği ve Okul Geliştirme

Okulların amaçlarını üst düzeyde gerçekleştirebilmesi okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin liderliği, okulun başarısının ve diğer boyut ya da özelliklerinin temel belirleyicisi olduğu düşünülebilir. Etkili okullarda okul yöneticileri okuldaki zamanlarının çoğunu eğitim-öğretimle ilgili işlere ayırarak eğitim-öğretim ile ilgili konularda kimi öncelikler belirler. Bu bağlamda okul yöneticisinin eğitim-öğretim ile ilgili yüksek beklentilere sahip olması beklenen bir durumdur. Temelde okul yöneticisi okulun amaçlarını belirler ve amaçlarda uzlaşma sağlar, bunu da öğretmenleri karara katılımları için cesaretlendirerek yapar. Kuşkusuz karara katılım öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimini etkilemektedir. Dolayısıyla okul yöneticisi öğretmenleri destekler ve mesleki gelişimleri için olanaklar sunar. Öğretmene sunulan bu olanaklar okul ve sınıfta geçen zamanın da etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayacaktır.

Okulun başarısını etkileyen diğerk bir etmen de okulun çevresidir. Okul yöneticisi çevrenin beklenti ve gereksinimlerini anlar ve okula katılım ve desteğini sağlar. Okulun akademik ve toplumsal başarısı için düzenli ve sürekli bir öğrenme ikliminin yaratılmasını sağlayan okul yöneticisi görevlerle insanların gereksinimleri arasında denge oluşturulmasına özen gösterir (Şişman, 2004). Ancak yapılan araştırmalar, okul yöneticilerinin okullarda gerçekleştirdikleri etkinliklerin sınırlı kaldığını göstermektedir. Ada (1998)'nın okul yöneticilerinin öncelikli olarak ilgilendikleri yönetim görevlerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmasında okul yöneticilerinin zamanlarının çoğunu okul yönetimi ile ilgili hizmetlerde “rutin işler” ile geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki hazırlanma, eğitimin programlı bir biçimde gelişimi, toplum ilişkileri gibi alanlarda zaman harcamalarının oldukça sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Madenoğlu (2003)'nin araştırmasında öğretmenlerin okul yöneticilerinde bulunması gereken kişisel nitelikler konusundaki öncelikleri; demokratik olma, dürüst olma, iletişim becerilerinde yetkin olma, okul yönetimi alanında eğitim alma, hoşgörölü ve sabırlı olma; liderlik nitelikleri konusundaki öncelikleri; yeniliklere açık olma, vizyon sahibi olma, güvene dayalı çalışma ortamı oluşturma, harekete geçirici ve yönlendirici olma, model olma; yönetsel nitelikler konusundaki öncelikleri; karar verme, planlama; eğitim işlerinde yetkin olma, örgütleme ve denetleme biçiminde sıralanmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin atama öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmelerinde uygulanan programlarda sağlıklı insan ilişkileri eksenindeki konulara ağırlık verilmesi, okul yöneticilerinin yönetim konusunda eğitim almaları uygulamasının kesintisiz olarak devam ettirilmesi önerilmiştir.

Arslan ve Beytekin (2004)'in eğitim liderliği ile ilgili gerçekleştirdikleri araştırmalarında ise okul müdürlerinin ‘vizyon geliştirme’ boyutunda en az etkili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Oysa değişim ve okul geliştirme girişimlerinde ‘vizyon geliştirme’ temel basamaklardan biridir. Güleş ve Ardahan (1998)'in gerçekleştirdikleri araştırma sonucuna göre, hoşgörölü olma, adil olma, dürüst olma, eğitim kalitesini artırma, zamanı iyi kullanma boyutlarında yöneticiler kendilerini yeterli bulurken, öğretmenler yöneticileri bu boyutlarda yetersiz bulmuşlardır. Bu sonuçlara ilişkin olarak okul yöneticilerinin kendilerini yetersiz bulunan boyutlarda geliştirmeleri önerilmiştir.

Ünal ve Korkmaz (1998)'in araştırmalarında yer verilen öneri ise, okul yöneticilerinin örgütlerinde ılımlı ve karşılıklı beklentileri karşılamaya yönelik bir iklim yaratmaları; okul yöneticilerinin insan ilişkileri alanında eğitilmeleridir. Aktaş (2002)'in araştırmasına göre ilköğretim okullarında Toplam Kalite Yönetimi (TKY) uygulama düzeyini arttırmak için, okulların “biz” anlayışını oluşturan unsurlar üzerinde önemle durulmalıdır. Okul yöneticileri çalışanlarına fırsatlar vermeli ve öğretmenlerin çalışmalarını desteklemelidir.

Kapusuzoğlu (2004)'nun araştırmasında yönetimin değişmeye direnci, örgüt kültürüne önem vermeme, süreç geliştirmeyi tek yönlü görme, karara katılım ilkelerini uygulamama gibi yönetsel sorunlar; astların başarısından memnun olmama, yeterli eğitim vermeme gibi uzmanlardan kaynaklanan sorunlar ve çalışanların TKY felsefesini benimsememeleri belirlenmiştir. Yıldızbaş (2004)'in araştırmasında ilköğretim okullarında TKY uygulamalarının başarı ile uygulanabilmesi için en büyük görevin okul yöneticilerine düştüğü belirtilmiş, okul müdürlerinin nitelikli bir eğitimden geçirilmesi, MEB tarafından TKY konusunda verilen hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerinin daha çok yönetici ve öğretmenlerin birlikte katılabileceği biçimde düzenlenmesi önerilmiştir.

Bayrak (2001)'in araştırmasında, ilköğretim okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik, dönüşümcü liderlik, etik liderlik boyutlarında, okul yöneticisi ve branş öğretmeni arasında okul yöneticisinin lehine, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmeninin lehine bir fark bulunmuştur. İlköğretim okul yöneticilerinin vizyoner liderlik ve öğrenen lider özelliklerine ilişkin, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni arasında sınıf öğretmeninin lehine bir fark bulunmuştur.

Üstün ve Bozkurt (2001)'un araştırmalarında ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Oran (2002)'in araştırmasında okulların kendilerine özgü belirli bir amaçlarının olmadığı, okul müdürlerinin var olan yapının değiştirilmesinden kaçındıkları, bunlara bağlı olarak model olma, destekleme, teşvik etme, birlikte çalışma ve yetkilendirme gibi dönüşümsel liderliğin uygulamalarının okullarda olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Akbulut (2004)'un araştırmasında öğretmenlerin güdülenmesinde okul yöneticileri olumlu davranışlar sergiledikleri görüşünde olmalarına karşın, davranışlardan etkilenen kişiler olarak öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdülemeye ilişkin olumlu davranışları daha düşük düzeyde gerçekleştikleri belirlenmiştir. Aldemir (1996)'in araştırmasında öğretmenlerin okul yönetimine düşük düzeyde katıldıkları, ancak okul yönetimine yüksek düzeyde katılmak istedikleri belirlenmiştir. Demir (2001)'in araştırmasında da yöneticilerin, yönetim görevlerini yerine getirirken öğretmenleri karara kattıkları, öğretmenlerse katılmadıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Can (2004)'in araştırmasına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin değişim bilincine ve inancına sahip olma ve önceki alışkanlıklarının yerine değişimi sağlayacak yeni alışkanlıklar kazanma düzeylerini "orta" sınırlarında algılamaktadırlar. Okul yöneticileri personelin ve yerel yöneticilerin katkı ve katılımlarına inanmakla birlikte bunun gerektirdiği demokratik ve katılıma dayalı bir yönetici davranışını yeterince gösteremedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem (2002)'in araştırmasında okul yöneticilerinin olaylara neden ve sonuç ilişkisinde bakmaları, suçluyu bulup cezalandırmak istemeleri ve öğüt vererek sorunlara çözüm getirmeleri müdürlerin çağdaş yetki kullanımından en çok uzaklaştıkları alan olduğu ve dolayısıyla "Klasik Yetki" kullandıkları belirlenmiştir. Özmen ve Batmaz (2004)'in araştırmalarında okul müdürlerinin, verimlilik yönünden okullarındaki öğretmenleri denetlemelerinde, beklentilerin gerisinde kaldığı ve denetimi gelişmenin bir aracı olarak çok fazla kullanmadıkları belirlenmiştir.

Şimşek (2003)'in araştırmasına göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Mete (2004)'nin araştırmasında yöneticilerin; okullarda alınan kararlara öğretmenleri yeterli düzeyde katmadığı, okullarda yöneticilerin ekip çalışmalarını desteklemediğini, önemli kararlarda öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığı, yöneticilerin okulları geleneksel bürokratik kurallarla yönettiği, öğretmenlerin mesleklerinden elde ettikleri gelirin sosyal statülerini düşürdüğü, öğretmenlerin branşlarıyla ilgili konferans ve seminerlere katılmaları için olanak verilmediği, bilimsel yayımlar ve bilgisayar gibi teknolojik araçların verilmediği,

üniversitelerden yardım almaları için olanaklar sağlanmadığı, yüksek lisans ve doktora yapmaları için desteğin sunulmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türnüklü ve Şahin (2003)'in araştırmalarında, okullarda sıklıkla kullanılan çatışma çözüm stratejilerinde yapıcı tartışma, problem çözme tartışmaları ve arabuluculuk gibi yapıcı çözümler yerine; sıklıkla şiddet, şikâyet, öfke, küfür gibi yıkıcı stratejiler olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Kalaycı (2005)'nin araştırmasında öğrencilere göre okul yönetiminin öğrencileri korkutması ve dövmesi okulda yaşanan en önemli sorunlardan biri olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Özmen (2002)'in araştırmasında okullarda etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için, okul yöneticilerinin bir değişim ajanı olarak okulu öğrenme örgütü haline getirecek liderlik niteliklerini kazanması gerektiği vurgulanmış, okul yöneticiliğine yüklenen büyük sorumluluklar karşısında, etkili ve yeterli yetiştirme ve geliştirme programlarının henüz geliştirilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karaman, Yücel ve Dönder (2008)'in araştırmalarında okulun kuralcı bir tarz ile yönetilmesi okulun iklimini olumsuz etkilediği, öğretmenlerin görüşlerine göre otoritenin hiyerarşik kullanımının artması ilişkilerin biçimleşmesine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akbaba-Altun ve Kirkit (2005)'in araştırmalarına göre okul yöneticilerinin basındaki imajı çoğunlukla olumsuzdur. Ayrıca yapılan araştırmalara göre yeni ilköğretim programının uygulanmasında kimi sorunlar yaşanmaktadır (Bulut, 2008; Gelen ve Beyazıt, 2007; Özpolat, Sezer, İşgör, 2007). Bu sorunlar fiziksel yetersizlik ve araç gereç eksikliğinin yanı sıra temelde okul yönetiminin öğretimsel liderliği ve iletişim becerileri ile ilişkilendirilebilir.

Okul yönetimi alanında yapılan birçok araştırmada, öneri geliştirilirken yöneticilerin yönetim işleri boyutunda ve mesleki boyutlarda hizmet içi eğitimden geçirilmeleri ya da üniversitelerden destek almaları konusuna ağırlık verildiği görülmüştür (Arslan ve Beytekin 2004; Bakioğlu ve İnandı, 2001; Büyükdoğan, 2003; Çalhan, 1999; Çelik, 2002; Çukadar, 2003; Eraslan, 2003; Erdem, 2002; Dağlı, 2000; Demirbolat, 1998; Demirtaş, 2007; Güçlü, 1998; Gürsel ve Doğar, 2001; Madenoğlu, 2003; Memişoğlu, 2004; Mirici, Metin ve Özçelik, 2003; Namlu, 2001; Özcan, 2003; Özçelik, 2001;

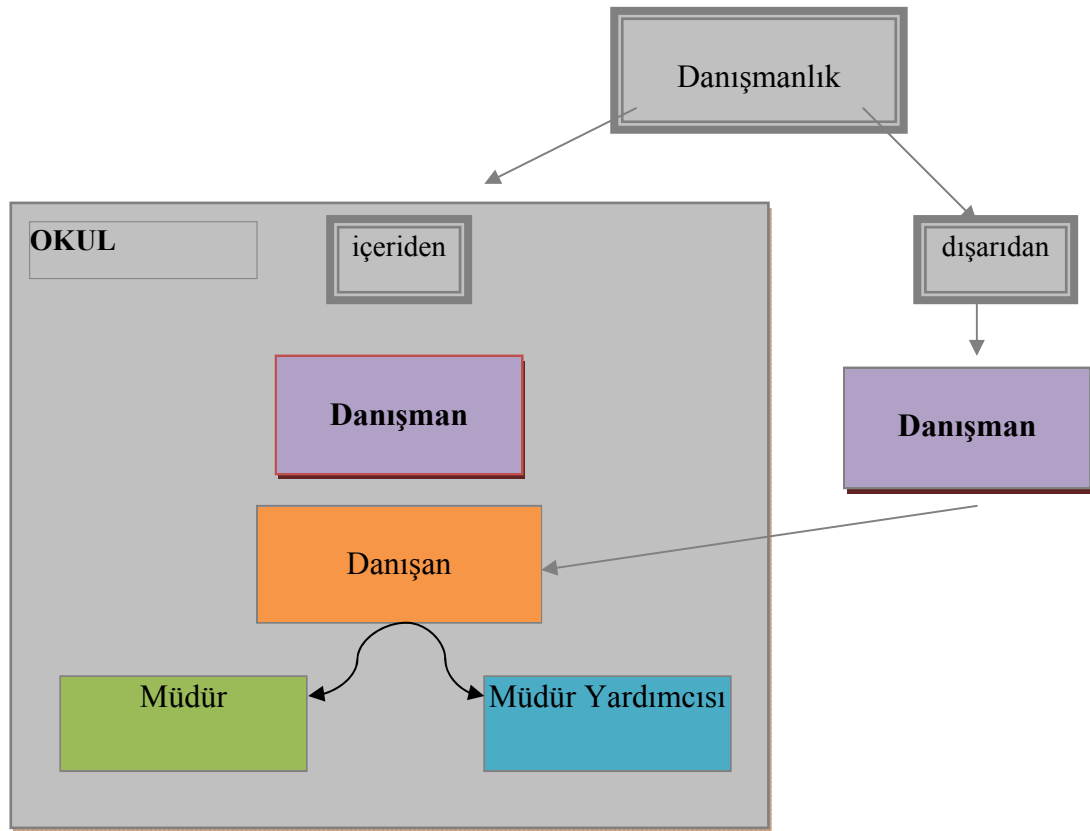
Özdayı, Uzunçarşılı ve Uzunçarşılı, 1997; Özmen ve Batmaz, 2004; Özmen ve Yörük, 2004; Sağlam, 2003; Taş, 2003; Türkoğlu, 2002).

Hizmet içi eğitim ile yöneticilerin bilgilendirilmeleri sağlanabilmektedir. Ancak hizmet içi eğitim gören bireyler edindikleri bilgileri uygulamada sorunlar yaşayabilmektedir. Bu durum her okulun kendine özgü bir örgüt kültürüne sahip olması ve sorunların genelden çok özel olabildiği yönünde yorumlanabilir. Hizmet içi eğitim ile ilgili olarak Aydoğan (2002)'nin araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin genelde olumsuz olduğu ve uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinden yeterince memnun olmadıkları belirlenmiştir. Bu araştırmayı destekler nitelikte olan Özen (1998)'in araştırmasında hizmet içi eğitim etkinliğinden sonra katılımcıların, okullarına döndüklerinde, program sürecinde öğrendiklerini sınıflarında uygulayamadıkları ya da derslerinde devam ettiremedikleri belirlenmiştir. Bunun nedeni ise kuram ve uygulamanın farklılaşabileceği, uygulamaya yönelik etkinliklerin yetersiz olması olabilir (Beycioğlu ve Dönmez; 2006). Dolayısıyla yaşanan sorunların çözümlenmesinde ve okul yönetiminin öğretimsel lider olarak varlık gösterebilmesi için uygulamaya dönük hizmet içi eğitim etkinliklerinin yanı sıra, okul yöneticilerine önderlik edecek bir danışmana gereksinim olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Kapusuzoğlu'nun (2004) araştırmasında da önerildiği gibi yöneticilerin gereksinim duydukları konuda ve zamanda başvurabilecekleri danışmanlığın olması okullara özel sorunların çözümlenmesinde yararlı olacağı vurgulanmaktadır. Örgüt yapılarının sürdürülebilirliği için yeni dengelerin kurulması ve yeniden düzenlenmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir.

Örgüt yapılarının yeniden düzenlenmesi ve sürdürülebilirliği için yeni dengelerin kurulması kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Örgütsel gelişme çabaları sonunda ortaya çıkan değişiklikler de, kendiliğinden oluşan değişiklikler olmayıp, aksine amaçlanan ve bu amaçlar doğrultusunda yönetilen değişikliklerdir. Bu değişikliklerin amaç doğrultusunda yönetilmesinde ise okul geliştirme danışmanlık hizmetinin önemli bir rolü vardır. İstanbul Defterdarı Sarı Mehmet Paşa 1715 yılında yazdığı Nesayih-ül Vüzera vel Ümera'da günümüz yönetiminde bile önemini koruyan danışmanın önemini vurguladığı görülmektedir. Örgütlerde danışmandan yararlanma konusu batı ülkelerinde

eğitim örgütleri yanı sıra birçok örgütte görölmektedir. Türkiye’de ise danışmanlık hizmetinden yararlanma konusu daha çok büyük işletmelerde görölmektedir (Kaya, 1999; Tunalı, 1999). Ancak tüm yukarıda ele alınan araştırmalar ışığında okullarda değişikliğin gerçekleştirilmesi için onu yönlendirecek bir değişme uzmanına; bir okul geliştirme danışmanına gereksinimin olduğu düşünölmektedir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin yanı sıra okul yönetimi için bir anlamda “iş başında yetiştirme” niteliği taşıyan yönetim danışmanlık hizmetinin Türk eğitim sisteminde uygulanması ile katkı getirilebileceği düşünölmektedir.

Okul geliştirme, öğrenen okullar, etkili okul, stratejik yönetim ve planlama gibi kavramlar günümüz eğitim örgütleri için sıkça dile getirilen kavramlardır. Ancak okulların bu kapsamda nasıl geliştirileceği, nasıl öğreneceği ya da nasıl etkili olacağı üzerine uygulamaya dönük yapılan girişimlerin yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu bağlamda son yıllarda Türk eğitim sistemi içinde yer alan gelişmeler kimi sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Okul üyeleri yeniliklere karşı tedirginlikten ya da belirsizliklerden dolayı değişime karşı direnç gösterebilmektedirler. Okul yönetimi karşılaşılan sorunları çözmeye çoğu zaman yalnız bırakılmaktadır. Dolayısıyla Türk eğitim sisteminde okul yönetiminin okul geliştirme etkinliklerini başlatmak ve süreç boyunca danışabileceği örgüt içinden ya da örgüt dışından sorunların çözümlenmesinde meta-araç olarak değerlendirilen danışmanlık hizmetine gereksiniminin olduğu düşünölmektedir (Jäger, 2003; Klein, 1997). Şekil 4’te göröldüğu gibi danışmaya gereksinim duyan okul üyesine okul içinden danışmanlık hizmeti verilebileceği gibi okulun dışından bir danışmandan da yararlanılabilmektedir (Jäger, 2003).



Şekil 4. Danışmanlık Türleri (Jäger, 2008)

Okul geliştirme sürecindeki yenilik ve değişimlerde danışmanlık hizmeti okul yönetimi için bir destekleme sistemidir. Danışmanlık bir meta-araç ve rehber kavram olarak nitelendirilmektedir (Lippitt ve Lippitt, 2006; Rolff ve diğ., 1998; Schein, 2003). İster Milli Eğitim Denetçilerince yapılsın ister danışmanlık hizmeti sunan kişilerce yapılsın, danışmanlığın niteliği büyük önem taşımaktadır. Yapılan her yardım ve destekleme girişimi danışmanlık kavramı ile nitelendirilememektedir (Klein, 1997). Genelde okul geliştirme danışmanlığı ile denetim birbirine karıştırılır. Denetim, değerlendirmeyi de içeren, amacı düzeltmek ve geliştirmek olan etkinlikler bütünüdür (Başar, 2003). Denetim sürecinde bireylere, gruplara ya da ekiplere müşteriler, iş arkadaşları ve yönetici ile sorunlarında ya da görevlerine ilişkin gereksinim duydukları bir konuda mesleki danışmanlık yapılır ve onlar izlenir. Okul geliştirme danışmanlığı ise strateji, yapı ve kültür boyutlarında örgütün gelişimini yönlendirir ve ona eşlik eder. Denetim sonucu okulun örgütsel gelişiminin sağlanması her zaman gerçekleşmeyebilir (Datler,

Steinhardt ve Gstach, 2004). Dolayısıyla denetim, çok boyutlu, bireye dönük olarak uzmanlarca yürütülen danışmanlıktır ve örgütsel görünümün ele alınmasını içerse de bir okul geliştirme danışmanlığı olarak nitelendirilememektedir. Kuşkusuz denetim aracılığı ile yapılan destek bir gelişimi de sağlayabilmektedir. Ancak bir kriz durumu ya da okul geliştirme amacı var ise ve burada bunu engelleyici sorun ve olgular var ise okul geliştirme danışmanlık hizmeti uygun bir araç olarak değerlendirilmektedir. Okul geliştirme danışmanlığı, hem bireysel hem de yapısal düzeyde hizmet verebilmektedir (Datler, Steinhardt ve Gstach, 2004; Rappe-Giesecke, 2005).

İzleyen başlıklarda okul geliştirmeyi desteklemede okul geliştirme danışmanlığının tanımı, kapsamı, amacı ve eğitim örgütlerine sağlayabileceği katkılar sunulmuştur.

1.1.2. Okul Geliştirmeyi Desteklemede Danışmanlık Hizmeti

Örgüt geliştirme danışmanlığı, Sanayileşme Devrimi ile birlikte Amerika ve İngiltere’de örgüt geliştirme çabalarında yöneticilerin başvurduğu bir hizmet alanıdır. Bilimsel anlamda danışmanlığın örgütlerde kullanılması ise 1900’lü yılların başlarındadır. Gerçek anlamda ilk yönetim danışmanı Frank W. Taylor olmuştur. Daha sonra Arthur D. Little, Charles Bedaux ve James McKinsey özellikle hükümet için danışmanlık hizmetleri ile ilgilenen danışmanlar olmuşlardır. İkinci dünya savaşından sonra başta Amerika’da olmak üzere birçok ülkede örgütlere danışmanlık hizmeti veren “yönetim danışmanlık” şirketleri kurulmuş ve bu şirketler yaygınlaşmıştır (Hurley, 1990). Türkiye’de de Yönetim Danışmanlığı Derneği kurulmuş ve tüm danışmanlık şirketleri bu derneğe bağlı olarak çalışmalarını yürütmeye başlamıştır. Ancak genel işletmelere danışmanlık hizmetini götüren bu şirketler hızla çoğalırken, eğitim sektörüne, eğitim sistemini tanıyan, analiz eden ve bu alanda görev yapan “nitelikli” uzmanlar, deneyimli danışmanlar örgütlenememiştir. Okul yönetimine danışmanlık hizmetini verecek “nitelikli” danışmanları yetiştiren bir eğitim programı ülkemizde henüz bulunmamaktadır.

Danışmanlık süreci sistemin içinden ya da dışından işletilebilmektedir (Jäger, 2008). Ancak sistemin içinden bir danışmanın belli bir süre sonra örgütün bir parçası olacağından ve danışanın gözüyle olgu ve olaylara yaklaşabileceğinden dolayı bu tarz bir destek, danışmanlık değil rehberlik olarak değerlendirilmektedir. Çünkü danışman sistemin bir parçası haline geldiği zaman nesnelliğini ve farklı bakış açısıyla olaylara yaklaşma yetisini kaybedebilmekte ve yaratıcılığını yitirebilmektedir. Danışan ve danışman arasında duygusal bir bağ oluşabilmektedir (Jäger, 2003; Looss, 2002). Sistemin dışından alınacak olan danışmanlık hizmeti ise, sistemin içinden alınacak olan danışmanlık hizmetine göre daha geniş bir yelpaze sunmaktadır. Dışarıdan getirilecek olan danışman “kör nokta”yı daha çabuk görüp onun çözülmesinde nesnel çözüm önerileri geliştirebilmekte, örgüte yeni bir soluk, yeni bir heyecan ve yeni bakış açısı getirebilmektedir. (Jäger, 2003; Schley, 1990).

1.1.2.1. Okul Geliştirme Danışmanlığı ve Kapsamı

Örgüt geliştirme etkinliği, uzun süre devam eden ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Bu süreçte danışmanlık uygulaması olarak okul geliştirme danışmanlığı “sosyal sistemlerde açık, planlı ve uzun vadeli değişim koşulları ve değişim planları ile başa çıkma uygulamalarıdır”. Danışmanlık bir süreç danışmanlığı olarak görülür. Genel amacı ise bir örgüt olarak okulun üyelerine bireysel gelişimde ve görevlerin yerine getirilmesinin sağlanmasında ve iyileştirilmesinde destek olmaktır (Karşlı, 2004; Rolff ve diğ., 1998; Schein, 2003). Danışmanlık ile ilgili birçok tanım var, ancak ister bağımsız yapılsın ister bir kuruluşa bağlı yapılsın, danışmanlık uzmanlık gerektiren yönetsel sorunları çözüme bilgi ve beceri gerektiren bir alandır. Danışmanlık sorunların tanımlanması, bilgi toplama, analiz ve sentezleme, geliştirme etkinlikleri için planlama, bireylerle iletişim, değişimi planlama ve değişime karşı dirençle başa çıkma, danışmanlarına deneyimlerden öğrenmeyi desteklemek ve yönetim tekniklerin transferini yapabilme gibi etkinlikleri getirebilmesi beklenmektedir. Temelde örgütlerdeki değişim, yönetim danışmanlığının bir nedenidir (Hurley, 1990; Hurley ve Çolakoğlu, 1991; Jäger, 2003; Tunalı, 1999; Yılcı, 1991).

Yönetim danışmanlığı ile ilgili tanımlar;

“İngiltere Yönetim Danışmanlık Enstitüsü”nün yaptığı tanıma göre yönetim danışmanlığı; politika, örgüt, izlek, yöntem ile ilgili sorunları araştırma ve tanımlama, uygun çözümler geliştirme ve bu çözümleri uygulamada yardımcı olma işlevlerini yerine getiren “bağımsız” ve “nitelikli” uzmanların sunduğu hizmetlerdir (Akt. Hurley, 1990).

Greiner ve Metzgar (1983)’a göre yönetim danışmanlığı, kuruluşlara nesnel ve bağımsız olarak, öneri niteliğinde hizmet veren, hizmeti talep eden örgütteki yönetim sorunlarını analiz ederek tanımlayan, sorunlara önerilen çözümleri uygulamaya yardım eden, özel olarak eğitilen, deneyimli ve nitelikli uzmanların yerine getirdiği hizmetlerdir. Urwick ise bir danışmanın yaptığı en değerli hizmetin, hizmeti talep eden örgüt yönetimini ve insan kaynağını “kendilerini daha iyi yönetmeleri” için geliştirmek olduğunu belirtmektedir (Akt. Hurley, 1990; Akt. Hurley ve Çolakoğlu, 1991; Jäger, 2003; Tunalı, 1999).

Yönetim danışmanının amacı ve görevi sorunların araştırılması ve tanımlanmasında, olası çözümlerin önerilmesinde, en uygun çözümün seçimi ve uygulanmasında rol alarak, sorunların ortadan kaldırılmasıdır (Hurley, 1990; Hurley ve Çolakoğlu, 1991; Jäger, 2003; Yılcı, 1991). Okullar danışmanlık hizmetini, değişimi sistematik ve güvenilir uygulamalarla yönetmek için, yeni ve bakış açısı ile bir göz ile uygulanan

ancak sonuç alınamayan stratejilerin incelenmesi ve yeni bir proje, yeni bir etkinlik için alabilmektedir (Hurley, 1990). Danışmanlık hizmetlerinin yararlı olabileceği durumlar şu biçimde sıralanmaktadır (Hurley ve Çolakoğlu, 1991: 28-29; Jäger, 2003);

- Sorun çözümü açıkça bilinmediğinde,
- Okulda görüş farklılıkları olduğunda,
- Sorunun çözümü ile uğraşacak insangücü olmadığında,
- Yeni olanaklar ve yeni öğretmenler söz konusu olduğunda,
- Uzmanlık gerektiren uygulamalar olduğunda,
- Yeni düşüncelere gereksinim duyulduğunda,
- Yönetim kararların uygulamaya geçiremediğinde,
- Okul kültürünü güçlendirme gereksinimi olduğunda,
- Geliştirme çalışmalarında üçüncü bir göze gereksinim duyulduğunda,
- İş ortamını yaşanılır duruma getirmede alternatiflere gereksinim duyulduğunda,
- Okulun hem akademik hem sosyal başarısını yükseltme girişimlerinde.

Okullar danışmanlık hizmetini şu alanlarda alabilmektedir (Hurley ve Çolakoğlu, 1991: 28-29; Jäger, 2008);

- Genel yönetim,
- İdari işlerin yönetimi,
- Bütçe yönetimi,
- Eğitim-öğretim etkinliklerinin yönetimi,
- Okul-çevre ilişkilerinin yönetimi,
- Teknik işlerin yönetimi,
- İnsan kaynakları yönetimi,
- Öğrenci işlerinin yönetimi,
- Okul-aile ilişkilerinin yönetimi,
- Araştırma geliştirme,
- Teknoloji yönetimi.

Okulların bu alanlarda danışmanlık hizmetine başvurmaları yaşanan sorunların yanı sıra iyileştirme, geliştirme çabalarında rehberlik hizmetine gereksinim duyulduğunda da olabilmektedir. Bu bağlamda okulların başvuracakları danışmanların görevlerini yerine getirirken kimi temel özellikleri taşımaları gerekmektedir. Başarılı bir danışmanlık hizmetini yerine getirecek danışmanın temel özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (Hurley, 1990:15-17; Jäger, 2008):

- Danışmanlık alanında eğitim görmüş (nitelikli) olması,
- Yönetim deneyiminin olması,
- İnsan ilişkilerinde etkili olması,
- Yazılı ve sözlü olarak kendini açık ve net ifade edebilmesi,
- Zeki ve yaratıcı olması,
- Güvenilir olması,
- Gizlilik ilkesine uyması,
- Nesnel olması,
- İnisiatifli ve özgüvenli olması,
- İyi görünmesi,
- Enerjik, fiziksel ve zihinsel açıdan sağlıklı olması,
- İnanıdırıcı olması,
- Model olması.

Danışmanlar için okul geliştirme süreci, okulun günlük sorunları ile, katılımcıların güçlü-zayıf yönleri ve gereksinimleri ile başlamaktadır. Ortak durum değerlendirmesi, sorun çözme ve gelişim sürecinin temelini oluşturmaktadır. Buna göre okul geliştirme danışmanlığının amaçları şu şekilde sıralanabilir (Balcı, 2000:14-15; Jäger, 2003; Rolff ve diğ., 1998:40; Tunalı, 1999):

- Sağlam bir güven duygusunun geliştirilmesi,
- Okuldaki tüm eğitim işgörenlerinin değerlerinin ve bireysel ve grup olarak amaçlarının ortak değer ve amaçlara dönüştürülmesinin sağlanması,
- Danışmanlık ile örgütte var olan iletişim yapılarının en etkili biçimde işletilmesinin sağlanması,
- Bireylerin yaşantı yoluyla öğrenmeleri,
- Kararların uzman kişilerce alınması,
- Ödül sistemi ile örgütsel sağlığın güçlendirilmesi,
- Çatışmaların yapıcı olarak yönetilmesi ve çözülmesi,
- Eğitim işgörenlerinin her açıdan desteklenmesi,
- Eğitim işgörenlerinin başarı için ödüllendirilmesi,
- Eğitimde başarı için okul üyelerinin gereksinimlerinin göz önünde bulundurulması ve okul üyeleri ile birlikte yöneticinin bu gereksinimleri değerlendirmesi,
- Çalışma koşullarının ve çalışma ikliminin iyileştirilmesi,
- Danışmanlık ile öğretim etkinliklerinin niteliğinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi,
- Okulun değişen toplumsal koşullara ve okul üyelerinin değişen gereksinimlerine uyum sağlayabilmesine yönelik, benimseme ve işbirliği duygusu ile örgütsel değişime hazırbulunuşluğunun yükseltilmesi.

Okul üyelerinin sorun çözme becerilerinin yükseltilmesi ise en nihai amaç olarak değerlendirilmektedir. (Rolff ve diğ., 1998; Smither ve diğerleri, 1996; Şimşek Akgemici ve Çelik, 2001; <http://www.toolpack.com/a/organizational-developent.html>, 2004).

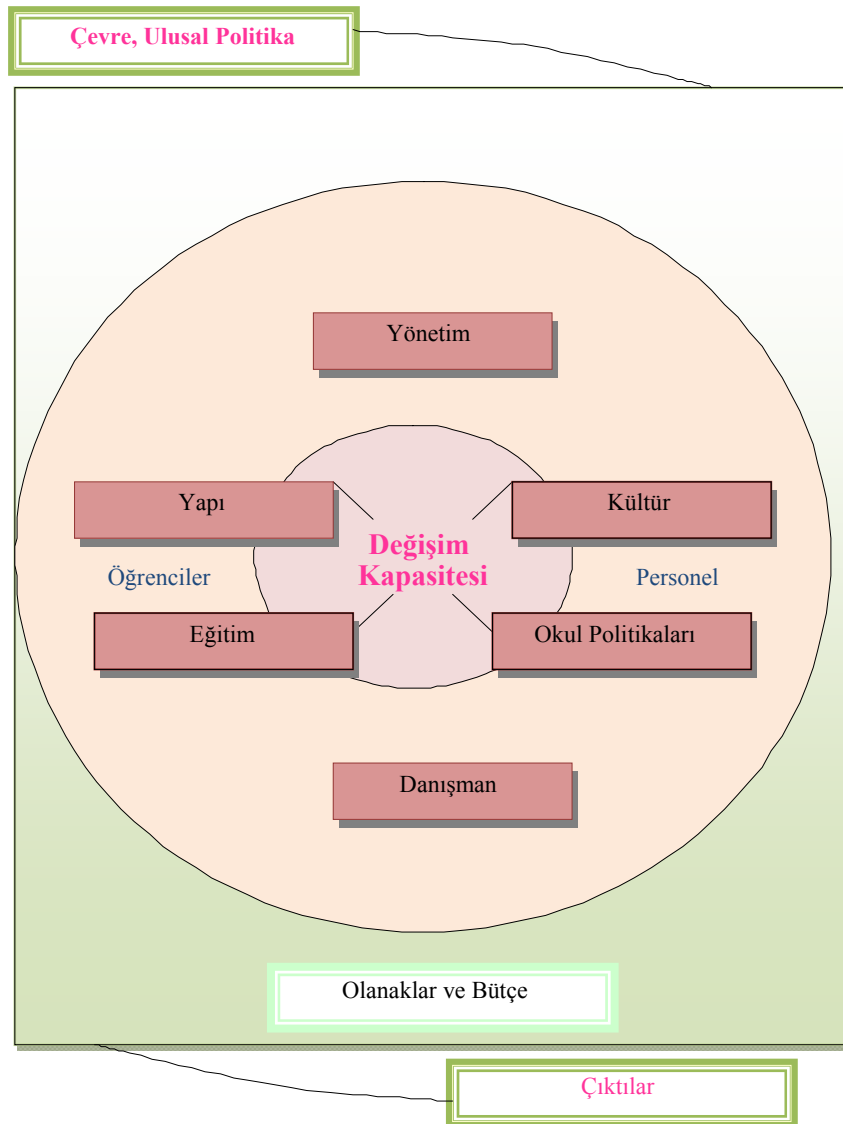
Yukarıda belirtilen amaçlar iki noktayı öngörmektedir: **birincisi** okul üyelerinin davranışlarını etkileyecek ve okulun yapısını değiştirecek önlemlerin alınması; **ikincisi** ise bir danışmanlık ve hizmetten yararlanan taraf arasında olumlu bir iklimin oluşturulmasıdır. Danışanlar “çözüm arayan”, danışmanlar ise “destek ve yardımcı hizmet veren” olarak kabul edilmektedir. Okul geliştirme danışmanlığı hizmeti, okulların sorunlarının çözülmesinde sağladığı desteğin yanı sıra okul içinde eşgüdümü ve hareketlenmeyi sağlayabilecek değişim ajanlarını da yetiştirebilmektedir (Jäger, 2003; Rolff ve diğ., 1998).

Danışmanlık hizmeti, isteğe bağlı olarak yürütülen bir hizmet olup, amaçları doğrudan gerçekleştirmeyen, ancak amacın gerçekleşmesine destek sağlayan ve yardım eden, amaca yönelik eylemleri bütünleyen bir hizmettir (Karslı, 2004). Örgüt geliştirmeyi yönetim gerçekleştirir. Danışmanlık hizmeti örgüt geliştirmede destekleyici bir sistem olarak görevini yerine getirir. Örgüt geliştirme uygulamalarında yönetim ekibinin karşılaştığı sorunlarda destek olan danışmanın aynı zamanda yönetim ekibinin örgüt geliştirme alanında olası sorunlarla başa çıkmada başvurabilecekleri bilgi ve becerileri kazandırmakla sorumludur (Schein, 2003).

Kreienmeyer ve Herbst (1997) ve Glasl (2005)'e göre örgüt geliştirme ile ilgili karşılaşılan sorunun çözümlenmesinde danışman yalnızca yön veren, yönetim ekibinin motivasyon düzeylerini yükselten ve yaratıcılıklarını geliştiren rolündedir; danışman asla sorunları çözen ve “reçete yazan doktor” değildir. Glasl, Kalcher ve Piber (2005) örgütün geliştirilmesinde kendini odak noktaya yerleştiren ve her şeyi kendisi “çözen” danışmanlıkların örgüte uzun vadede bir yararı olmadığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla etkili danışmanlık hizmeti yönetim ve yönetim ekibi ile birlikte yapıldığında gerçekleşebilmektedir. Danışmanın örgütün geliştirme ekipleri ile çalışması söz konusu olduğuna göre bu ekip bir mikrokozmoz (küçük evren) olarak değerlendirilebilmektedir (Glasl, Kalcher ve Piber, 2005). Danışmanların sürekli gelişme ve yenilenen süreç kaynaklı etkililiğe gereksinimi vardır. Ekip içi ilişkilerin niteliği tanıların ve müdahalelerin niteliğini etkilemektedir (French ve Bell, 1978). Bu bağlamda okulun danışmanlık hizmetinden yararlanmasının yararları şu biçimde belirtilmektedir (French ve Bell, 1978:214):

- Yönetimsel kararların alınmasına temel oluşturacak bir veri havuzunun olması,
- Etki sürecinin genişletilmesi,
- Formal ve informal yapının örtüşmesi,
- Sorumluluk duygusunun yükselmesi,
- Katılımcı yönetim için çatışmanın yönetilmesi,
- Kendi liderlik ve yönetim stiline gözden geçirilmesi,
- Yönetim ekiplerinin ve örgüt kültürünün incelenmesi.

Danışmanlık; örgütün süreçleri, teknolojisi, yapısı, insan kaynakları, kültürü ve stratejisi ile ilgili sorunları tanımlayan, çözüm önerilerinde bulunan ve önerilerin yaşama geçirilmesi eylemlerine yardım eden uzman kişilerin bu çerçevede sundukları hizmetlerdir (Balcı, 2000; Kreienmeyer ve Herbst, 1997). Diğer yandan danışmanlık yalnız sorun yaşandığında değil, aynı zamanda iyileştirme ve geliştirme çalışmalarını etkili bir biçimde yürütmek amacıyla da başvurulabilecek bir hizmettir (Şimşek, ve diğ., 2001). Okul geliştirme sürecinde destekleyici hizmet olan danışmanlık hizmeti okullarda bir değişim kapasitesi yaratmaktadır. Hopkins ve Lagerweij (1996) okul geliştirmenin önemli öğelerini Şekil 5’teki gibi belirtmektedir:



Şekil 5. Okul Geliştirme İçin Analiz Öğeleri (Hopkins ve Lagerweij, 1996: 72)

Şekil 5'te görüldüğü gibi, değişim kapasitesini sağlayacak diğer öğelerin geliştirilmesi okul yönetimi ve okul geliştirme danışmanının etkin bir biçimde süreci işletmesi ile olanaklıdır. Değişim kapasitesini etkileyen bu öğelerin içeriğinde ise aşağıdakiler yer almaktadır (Hopkins and Lagerweij, 1996: 72-73);

- Okulun değişim politikaları,
- Okul liderinin, dışardan ve/veya içerden katılan danışmanın müdahaleleri,
- Okulun örgüt yapısı,
- Okul kültürü,
- Okul eğitim-öğretim boyutu,
- Ekip üyeleri ve onların değerleri ile ilgileri,
- Öğrenciler ve altyapıları ile gelişim düzeyleri,
- Öğrenci sonuçları, çıktıları,
- Okulun ulusal ve yerel düzeyi,
- Koşullar ve donanım.

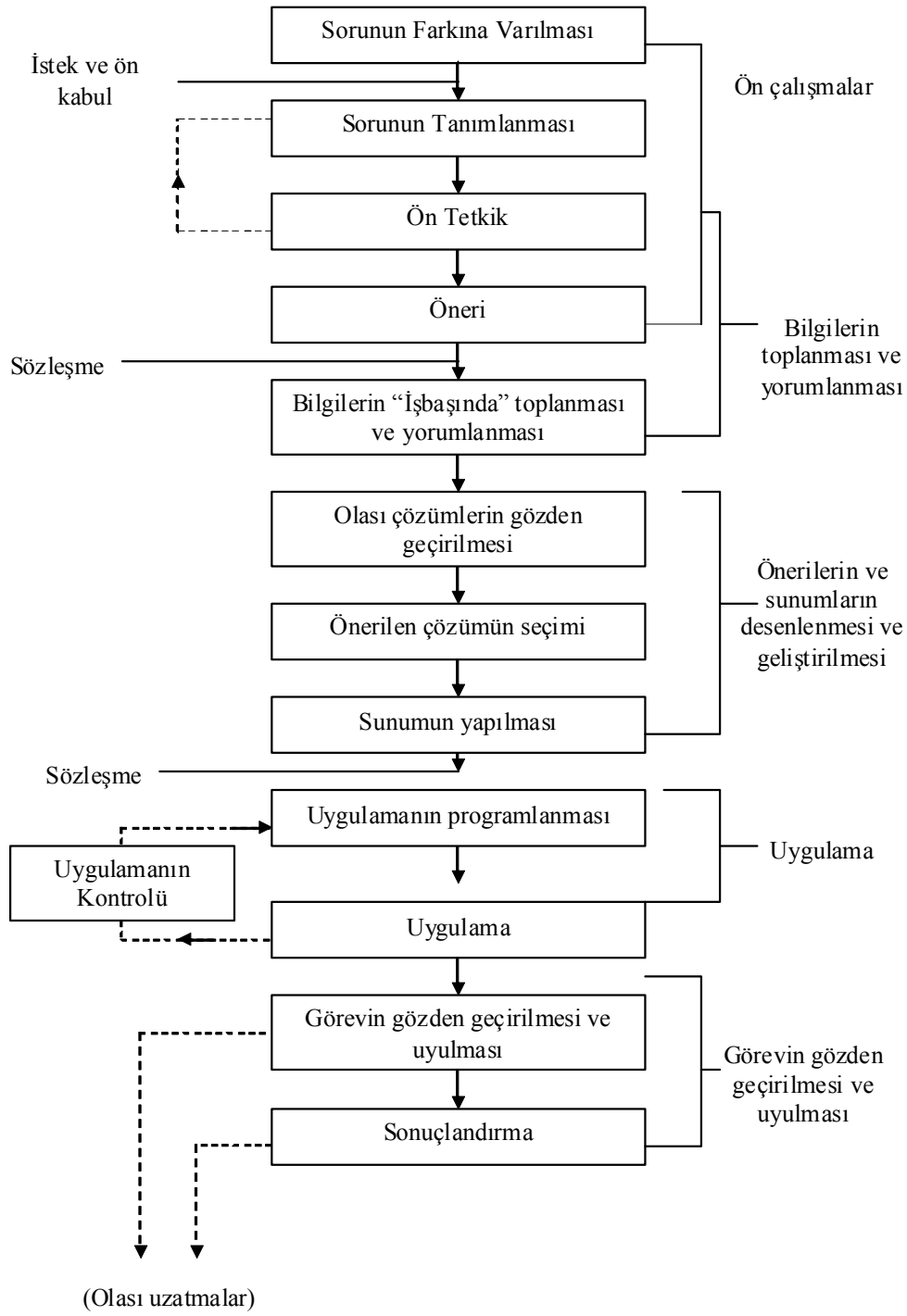
Danışmanlık sürecinin **birinci aşaması** bir danışmanın okula davet edilmesiyle başlamaktadır. Danışman bir okula davet edildiğinde öncelikle yapması gereken kendisinden beklenen görevlerin ve okulun üyelerinden beklenen görevlerin açık bir biçimde tanımlanmasını sağlamak ve karşılıklı bir sözleşme imzalamaktır. Ancak danışmanın rollerin belirlenmesi ve görevlerin dağılması konusunda etkin role sahip olduğu unutulmamalıdır. Okul geliştirme danışmanlık sürecinin etkililiği için danışman ve danışan arasında “psikolojik sözleşme”nin yapılması ve her iki tarafın da bu sözleşmeye uyması gerekmektedir. Sözleşme resmi bir işlemdir ve hem danışan hem de danışmanın aklında soru işaretlerinin ortadan kalkmasına yardımcı olmaktadır. Bu sözleşme özel sektörde aynı zamanda danışmanlık hizmetinin maliyetini de içermektedir. Danışman burada okulun kendisine olan beklentilerinin hangi etkinlik ve yenilik ile bağdaştığını değerlendirmelidir (French ve Bell, 1978; Rolff ve diğ., 1998; Sadık, 2000; Schein, 2003). Daha sonra görev planlanmakta ve danışana görev teklifi yapılmaktadır. Orta noktada buluşulduğunda sözleşme imzalanmaktadır.

İkinci aşama tanılama aşamasıdır, burada danışman, örgüt üyeleri ile ortak çalışarak, görüşme, anket ve gözlem yolları ile örgüt hakkında veri toplamakta, toplanan verileri analiz ederek bir senteze ulaşmaktadır. Danışman danışanlar ile birlikte analiz edilen sorunu ayrıntılı olarak incelemekte ve uygun görüldüğünde bu veriler, örgütün ve örgütle çevresi arasındaki güçlüklerin ortak tanılamasına temel oluşturacak biçimde

yapılandırılmaktadır. İkinci aşamanın sonunda değişimin amaçları açıkça tanımlanmakta ve üçüncü aşamaya geçilerek ilk müdahale tekniği planlanmaktadır (French ve Bell, 1978; Rolff ve diğ., 1998; Schein, 2003).

Danışmanın dikkat etmesi gereken noktalardan biri de tanılama sonrasında en uygun müdahale tekniğinin seçilmesidir. Danışmanın seçeceği teknik uygulayacağı yaklaşım ne olursa olsun, tanılama sonuçlarını destekleyici olmasına dikkat etmelidir. Danışmanlık sürecinde müdahale tekniklerinin zenginliği, danışmana sorunların etkili biçimde çözümlenmesinde başarı sağlayabilmektedir (French ve Bell, 1978). Öncelikle danışmanın danışman hizmeti sunacağı kuruluşun formal yapısının mı yoksa informal yapısının mı değiştirileceği konusunda karar vermesi gerekmektedir. Diğer önemli nokta ise danışman seçeceği müdahale tekniğinin, örgütün sahip olduğu kaynaklara ve örgütün kültürüne uygun olup olmadığını göz önünde bulundurmalıdır. Danışmandan beklenen danışanlarına liderlik ederek ve değişim coşkusunu ve heyecanını aşılayarak okula yeni bir bakış açısının getirilmesini sağlamaktır. Bunu yaparken danışman danışan ile işbirliğine gidebilmelidir. Bu işbirliği anlayışında danışan kişinin danışmanın önüne geçmeyeceği bir dengenin kurulması gerekmektedir. Eğer bu denge kurulamaz ise danışman danışanın gölgesinde kalabilir, bu durumda uygulayacağı en iyi müdahale tekniğinin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olabileceği belirtilmektedir (French ve Bell, 1978; Rolff ve diğ., 1998; Schein, 2003).

Üçüncü aşama eylem planıdır, çözümlerin geliştirilmesini, alternatiflerin değerlendirilmesini, danışana sunulmasını ve uygulamanın planlamasını içermektedir. **Dördüncü aşama** uygulama aşamasıdır. Danışan burada uygulamaya yardımcı olur, düzeltmelerin önerilmesini ve eğitimi içeren bu aşamadan sonra sonlandırma aşamasına gelinir. Bu aşamada değerlendirme, sonul raporun yazılması, taahhütlerin yapılması, izleme planlarının yapılması ve geri çekilmeyi içermektedir. Danışmanlık hizmeti sistematik, ayrıntılı, analitik, disiplinli, aşamalı, sürekli profesyonel bir süreçtir. Şekil 6'da danışmanlığın görev süreci ayrıntılı olarak verilmiştir. Burada verilen sürecin genel bir çerçevesidir. Ara birimlerde ara müdahale ve etkinlikler olabilmektedir (Balcı, 2000; French ve Bell, 1978:207; Hurley ve Çolakoğlu, 1991: 26; Kreienmeyer ve Herbst, 1997:121-128; Rolff ve diğ., 1998:50; Schein, 1987:56).



Şekil 6. Okul Geliştirme Danışmanlığının Görev Süreci Akış Şeması (Balcı, 2000; French ve Bell, 1978:207; Hurley ve Çolakoğlu, 1991: 26; Kreienmeyer ve Herbst, 1997:121-128; Rolff ve diğ., 1998:50; Schein, 1987:56)

Bir danışmanın okula gelmesi ile öncelikle sosyal sistem olan okul üyeleri üzerinde değişim rüzgârını da beraberinde okula getirerek bir etki yaratılmış olacaktır. Okul üyeleri kendi aralarında danışmanın okulda ne gibi çalışmalar ya da ne gibi yenilikler getirebileceği yönünde yorum yaparak onların okulun var olan üzerinde düşünmeleri sağlanmış olacaktır (König ve Volmer, 1993). Okul üyelerini ve danışanı harekete geçirmek için Şekil 6’da verilen sürecin etkili biçimde işletilebilmesi gerekmektedir. Bu süreçte danışmanlık yapan uzman belli danışmanlık modellerinden yararlanır.

Danışman-danışan ilişkileri, sorunlarına çözüm arayanların gereksinimlerine ve danışmanların uzmanlıklarına göre biçimlenebilmektedir. Bu ilişki ise yöneticilerin yönetim sürecinde desteklenmesini sağlayabilecek alan uzmanlığı, hasta-doktor ilişkisi ve süreç yönelimli danışmanlık modellerinden hangisinin benimsendiği ile biçimlenmektedir (Schein, 2003). Danışmanlık modellerinin öncülerinden biri olan Schein (2003)’ın süreç yönelimli danışmanlık modelleri sistem danışmanlığı ve insan ilişkilerine dayalı danışmanlık modeli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Jennessen ve Kastirke, 2002; König ve Volmer, 1993; Rolff ve diğ. 1998; Schein, 2003; Strässer ve Nickl, 2005). Okul geliştirme danışmanlık hizmetini verecek danışman hangi model ve yaklaşımları uygularsa uygulasin yerine getirmesi gereken temel roller söz konusudur. İzleyen başlıklarda bu roller incelenmiştir.

1.1.2.2. Danışman Roller

Danışmanlık hizmeti sunulurken, danışmanlık modellerinin duruma bağlı kullanıma açık olduğu ve her danışmanın zaman içinde tüm modellere başvurarak danışmanlık sürecini işletebileceğini söylemek olanaklıdır. Dalin, Rolff ve Buchen (1996) okul geliştirme stratejilerini üçe ayırmaktadırlar. Bunlardan ilki var olan bir problem üzerine yoğunlaşan *probleme dayalı yaklaşımdır*. Danışman burada daha çok bir uzman ya da bir zaman yöneticisi olarak davet edilir. Ancak süreç yönelimli çalışmak istenildiğinde okul yönetimi ile yeni bir problem tanılama işleminin yapılması gerekmektedir. Böyle bir durumda danışman okul içinde bir direnç ile karşı karşıya kalabilir. İkinci strateji ise *görev yönelimli danışmanlık yaklaşımıdır*. Bu yaklaşımda okulun belli başlı beklentilere ve koşullara yanıt verebilecek çözüm önerilerine sahip olmaması durumunda işleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre de danışman bir uzman olarak

kabul edilir. Problemler hasta doktor modeli çerçevesinde ortaya çıkarılır. Süreç yönelimlilik ancak problemin çözümünde karşılaşılabilecek sonuçları danışan baştan kabul ederse olabilmektedir (Dalin ve diğ., 1996).

Dalin ve diğ. (1996)'nin okul geliştirme için önerdikleri üçüncü strateji ise **sistem yönelimli yaklaşımdır**. Bu yaklaşıma göre, okulun bir probleminin olması gerekmemektedir, ancak örgüt olarak tüm üyelerin hazır bulunuşluğu ile okulun geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde okul üyeleri odak noktada yer almaktadır. Bu yaklaşımın uygulanmasında kimi ölçütler söz konusudur. Bunlar (Dalin ve diğ.; 1996; Jäger, 2003):

- Okul bazında bir danışmanlık sürecinin kabul edilebilirliği sağlanmalıdır.
- Danışmanlık sürecinin etkili ve güvene dayalı işletilebilmesi için şeffaflığı sağlayacak yapılar oluşturulmalıdır.
- Süreç, yalnızca kimi ilgililerin değişim isteklerine göre değil, tüm okul üyelerinin gereksinimlerine yanıt verecek biçimde yapılandırılarak okulun “gerçek” gereksinimlerinin karşılanması sağlanmalıdır.
- Değişim sürecinden etkilenecek tüm üyelerin, süreç katılımlarının sağlanması gerekmektedir. Böylece direnç olgusunun en aza indirilmesi söz konusudur.

Bu ölçütlere dayalı olarak danışmanın görev ve sorumlulukları aşağıdaki gibidir (Dalin ve diğ.; 1996; Jäger, 2003):

- Danışman öncelikle okul geliştirme sürecini yönetecek bir yönetim kadrosunun oluşturulmasını sağlamalıdır.
- Danışmanın etkili iletişim açısından danışanlara model olması gerekmektedir.
- Yönetim kadrosunun eğitiminden sorumludur. Tüm işgörenlerle yapılacak etkinliklerde, geri planda kalmak temel anlayışı olmalıdır.
- Yönetim kadrosunu bir “koç” gibi yüreklendirmeli ve onlara rehberlik yapmalıdır.
- Eğitim işgörenlerinin hizmet içi eğitimlerinin düzenlenmesi ve yürütülmesi konusunda onlara destek olmalıdır.
- Okul bazında yürütülen projelere teknik uzman olarak danışmanlık yapmalıdır.
- Yönetim kadrosuna çatışma yönetimi ve ekip oluşturma anlamında destek olmalıdır.
- Öğretmenlere, dersin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi konusundaki eğitimlerinde destek olmalı ve onları cesaretlendirmelidir.

Danışmanlar bireysel, grup, örgüt ya da daha büyük sosyal sistemlere yardım ederken çok farklı roller sergilemek zorundadırlar. Bu roller danışanın, durumun ve danışmanın sahip oldukları özelliğe göre uygun olmalıdır. Argyris (1970) ve Blake ve Mouton (1976) danışmanın rollerini uyguladığı müdahale stratejilerine göre biçimlendiğini belirtmişlerdir. Müdahale kararı ise danışmanın beceri ve değerleri ile danışanın gereksinimlerine göre alınmalıdır. Bennis (1973) danışmana eğitimci, danışman ve uygulamalı araştırmacı olmak üzere üç rol yüklemektedir. Lawrence ve Lorsch (1969) eğitimci, tanılayıcı ve danışman olmak üzere üç role sahip olduklarını belirtmişlerdir. Menzel (1975) ve Havelock (1973) bu üç role bir dördüncüyü eklemektedirler; bağlantı kuruculuk rolü. Buna göre danışman kaynaklara karar verdiğinde danışan ile olası kaynaklar arasında bağlantı kurmalıdır. Diğer yandan Margulies ve Raia (1972) danışmanın rolünü görev yönelimli ve süreç yönelimli olmak üzere ikiye ayırmıştır (Akt. Lippitt and Lippitt, 2006).

Danışmanın rolü aslında okulda gerçekleştirilmek istenen projeye göre değişiklik gösterebilmektedir. Alan yazındaki kimi yazarlar 10 rol üstünde dururken, kimileri ise 12 rolden söz etmektedir. Ulaşılan rol tanımlamaları birleştirildiğinde toplam 13 danışman rolünden söz etmek olanaklıdır (Dalin, 1999: 414; Lippitt ve Lippitt, 2006: 83-98; Jäger, 2003):

1. Uzman : Araştırma sonuçlarını paylaşır ve önerilerde bulunur.
2. Öğretmen: Konuyu bilen, işleyen, kavramları açıklayan, öğreten kişidir. Kavramları, olguları ve gerçekleri açıklayan, öğreten ve yeni bilgilere giden yolu gösteren bir kılavuzdur.
3. Eğitici: Eğitim gereksinimlerini ve alanlarını belirler. Okuldaki eğitim etkinliklerinin gerçekleşmesini ve etkililiğine doğrudan etki eden kişidir.
4. Veri Kaynağı: Verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında etkin kişidir. Verileri göz önünde bulundurarak öneriler getirir.
5. Bağlantı Kuran (Aracı): Yardımcı araç ve insan kaynağını önerir, görüşme ayarlar ve kişileri bir araya getirir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, danışman iletişimi güçlendirmek amacıyla köprü görevi üstlenir.
6. Model: Deneysel sonuçlara göre kavramları aktarır, kişiliği ve iletişim becerisi ile örnek olur.
7. Avukat: Belli düşünce ve değerleri temsil eder ve okula belli çözümleri önerir. Bunu yaparken de sağlam “belgeler” sunar ve görülmeyeni ortaya çıkarır.
8. Yüzleştirici: Çatışmaları, değişimin tetikleyicisi olarak değerlendirir. Gerekliğinde “yaraya parmak basar”, olumlu

- ve olumsuz her konuyu dile getirir, çünkü onun tek amacı okulun gelişimine katkı sağlamaktır.
9. Önerilerde Bulunan: Danışmanlara sorunların nedenlerini bulmalarında, etkili teknikler kullanarak önerilerde bulunur. Bunu yaparken okul üyelerini cesaretlendirir. “Zorlu dikenli yollarda yürümeye cesaret verir ve ‘yanındayım’” duygusunu aşlar.
 10. Gözlemci: Davranışları izler, gözlemler ve dönüt verir. Bunu yaparken de coşkuyu karşı tarafa vermeye çalışır. İşlemler ya da çalışmalar yavaşladığında nasıl coşku ve istek oluşturacağını bilir ve okul üyelerini güdüler.
 11. Analitiktir: Verileri inceler, olası işaret ve ipuçlarını değerlendirir ve açıklar sonra da seçenekler sunar.
 12. Planlayıcı: Projeyi bir bütün olarak ve etkinlikleri basamakları ile planlar. Görevler için en uygun madde ve insan kaynağını bulur, raporlar hazırlar. Örnek stratejiler ile okul üyelerine düşünce üretme, yaratıcı olma ve yeni stratejiler belirlemeye yönelik düşünceler verir.
 13. Değerlendiricidir: Uygulamayı ve sonuçları değerlendirerek dönüt verir.

Bu roller içerisinde hangisinin, ne kadar önemli olduğu amaçlarla ve projenin içeriğine göre değişebilir. Ancak rollerin tümünü benimsemek her durumda etkililik gösterebilmektedir (Dalin, 1986). Lippitt ve Lippitt (2006) danışmanın sahip olması gereken özellikleri entelektüel ve davranışsal beceriler olmak üzere iki ana başlıkta toplamışlardır.

Entelektüel Beceriler: Sorun analizi bu becerilerin başında gelmektedir. Dışarıdan bir danışmana başvuran bir yönetici, muhtemelen karmaşık, çözümü zor bir durumla karşı karşıya kalmış demektir. Danışman bu durumu analiz ederek sorunun kaynaklarını ortaya çıkarabilmelidir. Danışmanın sorun analizi için anlayış, algı ve sezgileri güçlü olmalıdır. Anlık durumlardan kaynaklanan sorunlar ile süregelen sorunları ve kaynaklarını ayırt edebilmeli ona göre tanılama işlemini yapmalıdır. Tanılamanın yanı sıra uygulamada da kimi becerilere sahip olması gerekmektedir. Danışman davranış bilimlerinin ve danışmanlık yaklaşımlarının kuram ve yöntemlerini bilmesi ve uygulayabilmesi beklenen bir durumdur. Danışmanlık hizmetlerinde bir sorunun çözümlenmesi yaratıcılık temelinde gerçekleşen bir süreçtir. Dolayısıyla danışmanın deneysel esnekliğe ve hayal gücüne sahip olması gerekir. Danışmanlık sürecinde tüm sorunların çözümüne ilişkin bir teknik ya da yazılı bir kaynak bulunamaz. Çünkü her olay ya da durum özeldir ve tektir. Danışman öyle güçlü donanmış olmalı ki, her bir sorunda kendi kendine en uygun

tekniki ve yaklaşımları geliştirebilmelidir. Ulaştıkları çözümleri etkili biçimde karşı tarafa açık bir biçimde ifade edebilmeleri için iletişim becerisinin ve dilin kullanımı konusunda yeterli olmalıdır. Önerilen çözümlerin riskleri olabilir, ancak danışman cesaretli olmalı ve en uygun çözümü, riskli de olsa, deneyebilmelidir.

Davranışsal Beceriler: Danışman, insan ilişkileri konusunda duyarlı, anlayışlı ve dürüst davranışlarda bulunmalıdır. Bir doktorun hastasını tedavi etmede gösterdiği yakınlığı ve ilgiyi göstermeli, ona çaresizce başvuran kişiye maddi bir kaynak olarak bakmamalı ya da onun zayıf yönlerini çok büyük bir eksiklikmiş gibi onun özgüvenini yıpratıcı söylemlerden kaçınmalıdır. Böyle bir durum olduğunda danışan sistem samimiyetsizliği hissettiği anda kendini geri çekecek ona göre davranacaktır. Danışman öncelikle kendini çok iyi tanımalı, özdeğerlendirme yapabilmelidir. Ancak o zaman karşı tarafa yararlı olabilecektir. Danışanlar danışmanlar ile ilk karşılaşmalarında kimi güvensizlik ve kafa karışıklığı yaşayabilmektedirler. Dolayısıyla danışanlar dışarıdan gelen “göz” ile sıcak ilişkiler kurmada zorlanabilmektedirler. Danışmanlar bu durumlarda tedirginlikten uzak olmalı, sakin ve soğukkanlı olmalı, karşı tarafı etkileyecek girişimlerde bulunmalıdır. Danışmanın burada sabırlı, anlayışlı ve alçak gönüllü olması, kaygı ve korkuları kendine engel olarak görmemelidir. Danışmanlık uzun soluklu bir süreçtir. Hızlı sonuç, mükemmel işbirliği ve %100 başarı beklentisi olmamalı, çünkü böyle bir şey neredeyse olanaksızdır (Jäger, 2003; Lippitt and Lippitt, 2006).

Danışman bu entelektüel ve davranışsal becerilere sahip olduğu ölçüde örgütün sorunlarını çözüme daha iyi kılavuzluk yapabilir ve örgüt üyeleri tarafından benimsenmesi kolaylaşır. Bu bağlamda danışman olgun olmalı, eğer danışan sistemin sorununa çözüm bulamayacak bir durum ile karşı karşıya ise dürüstçe bu görevi üstlenemeyeceğini ve başka bir uzmana başvurabileceklerini söyleyebilmeli, bu mesleki olgunluğa ulaşmış olmalıdır. Danışmanlar bu becerilerin yanı sıra zamanı etkili kullanabilmeli, neyi ne zaman işe koşaacağını iyi planlayabilmelidir. Yanlış bir zamanda uygulanacak en etkili çözüm bile başarısızlıkla sonuçlanabilir. En uygun zamanı hissedecek, öngörececek beceriye sahip olması beklenen bir durumdur. Danışmanlar başarı için, danışan sistem ile ortak duygular, uyum, saygı, sevgi, iyi niyet, hoşgörü ve

güçlü ilişkiler geliştirebilmelidir. İkna etme becerisi güçlü, esnek, özdeğerlendirmede bulunabilen danışmanlar kendi kişisel özelliklerini sorgulayabilen ve danışmanlık rolüne uygun olarak davranabilirler (Jäger, 2003; Lippitt and Lippitt, 2006). Danışmanlar çok sık dirençle karşılaşabilirler. Buna da hazırlıklı olmalı, önlemlerini almalıdır.

Direnç genelde olumsuz algılanmaktadır. Danışman direncin bir itici güç olduğunu, eylemlere enerji katabileceğini, o okulun statik değil dinamik bir sistem olduğunu görebilmeli ve ona göre bir tutum sergilemelidir. Direnç gösterenler genelde sistemden ya da yenilik çalışmalarından dışlanır. Oysa danışman direnç aracılığı ile ortaya çıkan enerjiyi ortak bir amaç için işlevsel kılacak yönlendirmelerde bulunabilmelidir (Philipp, 1990).

Süreç yönelimli danışmanlık kimi yaklaşımların uygulanmasının yanı sıra, örgütsel öğrenmenin ve örgütsel gelişmenin felsefi temelidir. Danışmanlık bu bağlamda danışana kendi kendine nasıl yardım edeceğine yönelik bir yardım hizmetidir. Danışmanlığın amacı etkili yardımlaşma ilişkisinin kurulmasıdır. Kimi zaman bireyler ya da sistemler yardıma gereksinim duyduklarını belirtir ve bir danışmandan yardım talep ederler, bazen de ifade edilmese de bir yardıma gereksinim duyulduğunun öngörüldüğü durumlar söz konusudur. Kimi durumlarda ise yardıma, desteğe gereksinimi olduğunu danışan kendisi de bilmez ama dışarıdan biri bunu hissedebilir. Önemli olan yardımcı kaynak rolünü ister talep edilsin ister hissedilsin sorumluluk duygusuyla yaklaşılmasıdır. Burada danışan ile danışmanın etkili bir biçimde ilişki kurması önemlidir. Schein'a göre (2005) danışmanlık yardım edilen, destek verilen danışan ile danışman arasında gelişen her şeydir. Ancak danışman danışanın hangi konuda nasıl bir desteğe gereksinimi olduğunu açık bir biçimde ortaya koymasını beklememelidir. Her yönetici kimi şeylerin gitmesi gerektiği gibi gitmediğini sezinler ancak nerede bir eksiklik ya da yanlışlık olduğunu göremeyebilir ya da görse de var olan bu soruna nasıl yaklaşması gerektiğini ve somut önlemler almayı bilemeyebilir. Danışmanın görevi sistemdeki “deliğin” nerede olduğunu ve nasıl kapanabileceğinin yolunu göstermektir (Schein, 2005).

Danışman ve danışan arasında geçen bu süreçte olası problemlerin engellenmesi için dikkat edilmesi gereken noktalar vardır (French ve Bell, 1978: 200). Bunlar;

- Danışmaya gereksinim duyanın sistem mi yoksa bir birey mi olduğunun farkında olunması,
- Güven ağının oluşturulması,
- Danışmanın konuya ilişkin yaşantılarının olması,
- Sözleşmenin yapılması,
- Tanılama ve yüz yüze müdahalenin gerçekleştirilmesi,
- Müdahalenin derinliğine dikkat edilmesi,
- Örgüt kültürünün göz önünde bulundurulması,
- Danışmanın model olması,
- Eylem araştırması ve örgüt geliştirme sürecinin işletilmesi,
- Danışan odaklı ilişkilerin tanımlanması,
- Okul üyelerinden oluşturulacak ekibin örgüt geliştirmeye dâhil edilmesi.

Okullarda danışmanın işlevi, karar verme aşamasında yöneticiye yardım etmektir, onun yerine karar almak değildir (König ve Volmer, 1993: 43). Öncelikle danışman kimin danışan olduğunu ve özelliklerini bilmelidir. Bu danışan ve danışman arasında gelişecek olan etkileşim ve iletişim ağı için büyük önem taşımaktadır. Yönetici her ne kadar danışan gibi görünse de aslında danışan konumunda olan yöneticinin yönetiminden sorumlu olduğu örgüttür. Danışman hizmet vereceği örgütte etkili olabilmek için sistemin üyeleri ile etkileşmeli ve onları etkileyebilmelidir. Aksi takdirde örgüt üyelerine yardımcı olamayacaktır (French ve Bell, 1978).

Sistemin alt sistemine müdahalede bulunulurken bütünü göz ardı edilmemelidir. Hangi eylemlerin sistem için işlevsel olup olmayacağı konusunda danışmanın öngörülleri olmalıdır. Sonuç olarak danışan ile danışman birlikte sistemin tümünü geliştirecek, etkileyecek yollar aradıklarında etkili bir süreçten söz edilebilecektir. Danışan ile danışmanın açık olmaları da etkili danışmanlık hizmetini gerekli kılmaktadır. Her iki taraf da şeffaf olmalı, birbirine karşı dürüst davranmalıdır (French ve Bell, 1978; Jäger, 2003).

Tarafların birbirine dürüst davranabilmeleri için ön koşul karşılıklı güven duygusudur. Daha ilk görüşmelerde danışan da danışman da karşılıklı güvene dayalı ilişki geliştirmeye özen göstermelidir. Danışan için bu durum çok daha zor olabilmektedir. Çünkü kontrolünü kaybetme ve sistemin dışında kalma kaygısı taşıyabilmektedir. Ya da

sistemin üyeleri tarafından amirlik rolünden, liderlik rolünden farklı bir rolebürünmekten endişelenebilmektedir. Danışman tüm bu kaygıları göz önünde bulundurmalı, hemen kazanamayacağı güveni kazanmak için çaba sarf etmelidir (French ve Bell, 1978; Jäger, 2003; Yıllancı, 1991).

Danışanın kaygıları olduğu gibi danışmanın da kimi kaygıları olabilmektedir. Danışman danışanın amacını anlamaya çalışmakta ve gizli tutulanları ortaya çıkarmak istemektedir. Gizli bir şeyin kalmadığı ve amaçların net olarak ortaya konduğu bir durumda danışman danışana karşı güven duyarak etkili bir danışmanlık sürecini başlatabilmektedir. Danışmanlık hizmetlerinde güven ve direnç sorunları danışmanlığın başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. Her iki taraf da işbirliğine dayalı, açık, amaç yönelimli ortak hareket etmeyi isteseler de kimi durumlarda dirençle karşılaşmaktadırlar. Bu olası dirençlerle baş etmede ise danışmanın danışmanlık uzmanlığı büyük önem taşımaktadır (French ve Bell, 1978; Jäger, 2003).

Birçok durumda danışmanlar danışanlar tarafından örgüt geliştirme alanında tam bir uzman olarak değerlendirilmektedir. Ancak örgüt içinde uzman olarak değerlendirilmesinde olumsuzluklar olabilmektedir. Danışmanın görevi ve rolü danışanı nesnel olarak desteklemek, kendi zayıf ve güçlü yönlerini keşfederek kendi sistemini kendi kaynakları ile geliştirmektir. Danışan danışmana bağımlı bir duruma getirilmeyecek ilişkiler geliştirilmeli ve yönlendirilmelidir. Bu yüzden danışmanlar uzman rolünden uzak durmalı ona göre davranmalıdır.

Danışmanın uzman rolü oynamaması gerektiğinin diğer bir nedeni ise danışmanın uzman rolüne bürünen ve diğerinin de nasihatleri alan bir duruma gelirse, örgütün geliştirilmesi sürecinde işe koşulacak geliştirme yaklaşımlarında “ortak” olmadan uzaklaşılır, yalnızca “uzman”ın öngörülerine yer verilir. Bu da örgüt geliştirmede danışmanlık hizmetini işlevsellikten uzaklaştırabilmektedir. Sonuç olarak danışmanın görevi ve uzmanlık rolü, danışanı uzmanlaşmada desteklemek onu yüreklendirmektir. Böylelikle, danışan uzmanlaştırılmış olacaktır. Örgüt geliştirme danışmanı uzmanlık rolünü süreç esnasında kullanmalı, görevi üstlenmemelidir. Dolayısıyla danışman

“örgütü nasıl öğrenen örgüte dönüştürebilirim ile değil, öğrenen örgüt olamamasında yönetsel sorunlar nasıl giderilebilir?” sorusu üzerinde durmalıdır (Fatzer, 2005).

Okullar dışarıdan danışmanı genelde çalıştay, seminer ya da bir ölçeğin geliştirilmesi için talep etmektedirler. Ancak bir süreç danışmanı bunların yapılmasından değil nasıl yapılabileceğinden, hangi araçlara, hangi yollara başvurulabileceğinden kendini sorumlu tutmaktadır (French ve Bell, 1978; Jäger, 2003). Danışman danışana seçim alanları bırakmalı, onu farklı yollara geniş düşünme durumlarına yönlendirmelidir. Bir okul geliştirme danışmanının yönetim ve örgüt ile ilgili bilgileri ne kadar geniş olursa başarısı da o denli yüksek olacaktır (Fatzer, 2005; French ve Bell, 1978; Jäger, 2003).

Danışmanlık hizmetinin önemli yanlış davranışlarından biri de örgüt kültürüne dâhil olmasıdır. Bir yandan çalışacağı örgütün kültürünü tanınması gerekirken dâhil olmamak kuşkusuz zor olacaktır. Ancak Reddin’e göre (1976) danışman örgüt kültürünün içine çekilmeye ve örgütün bir parçası olmamaya özen göstermeli, sistem ile ilişkisini bu bağlamda kurmalıdır. Örneğin danışman danışan ile okul geliştirme sürecinde birlikte nasıl hareket edeceklerini informal bir ortamda gerçekleştirmemelidir (Akt. French ve Bell, 1978). Aksi takdirde danışman-danışan ilişkisi nesnellliğini yitirebilir, bu da danışmanlık sürecinin amacına ulaşmasını engelleyebilecektir.

Okul geliştirme danışmanının söyledikleri ile davranışlarının uyumlu ve tutarlı olması gerekmektedir. Duyguları ile hareket etmeyen, iletilerinde açık ve net olan, nesnel davranan biri olarak danışan sisteminde yerini almalıdır. Çünkü danışman problemlerin çözümünde öneri getiren, destekleyen, cesaretlendiren, dönüt veren ve araştırmaya ruh katandır. Bu “erdem”ler, temelde, danışmanın danışmanlık yaptığı okulda görmek istediği davranışlardır. Dolayısıyla model olmak durumundadır (French ve Bell, 1978; Schein, 2003).

Danışmanlık eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması, okulda iletişim ve işbirliği yapısının güçlendirilmesi, okul yönetiminin rollerini etkili olarak yerine getirmesi, okulda motivasyon düzeyinin yükseltilmesi, öğretmenlerin sorumlulukları, denetim etkinliklerinin başarıya katkı sağlaması gibi çok geniş alana katkı sağlayan bir hizmettir. Bu bağlamda okulların hem öğrenciler hem de öğretmenler için yaşam alanı haline dönüşmesinde değerlerin paylaşılarak yükselmesinde anahtar kavram olarak nitelendirilmektedir (Klein, 1997; Jäger, 2003).

Klein (1997) okullara danışmanlık hizmetini “iletişimde mucize yaratan sihirli bir değnek” olarak tanımlamaktadır. Danışmanlık hizmeti ile okulların eğitim kültürleri değişmekte ve sürekli gelişen öğrenen okullar haline gelebilmektedir. Bu hizmet ile okullara öğrenen okul olmaları için hız kazandırılabilir (Klein, 1997). Bu görüşten hareketle danışmanlık hizmeti yönlendirici, öğrenmeyi destekleyici, gelişimi tetikleyici, kendi kendine yetmeyi, kendini gerçekleştirmeyi, bireysel açılımın sağlanmasını, bilgi, beceri ve tutum kazandırılmasını kapsamaktadır. Dolayısıyla danışmanlık hizmeti ile bir eğitim kurumunun bütüncül olarak eğitilmesi söz konusu olduğu söylenebilir (Klein, 1997).

Hornstein (1976)’a göre okullardaki danışmanlık hizmeti ile “insan ilişkileri”ne katkı sağlanabilmektedir (Akt. Klein, 1997). Havelock (1976) danışmanın rollerini, çözüm üreten, koordinatör ve sorunların önlenmesinde yardımcı olarak belirtmektedir. Philipp ve Rolff (1990) ise danışman rollerine ilişkin eğitici, gözlemci sosyal bilimci ve yüzleştirici olarak belirtmektedirler. Schley (1995)’e göre danışman için içeride durağan olanı dışarıda harekete geçiricidir (Akt. Klein, 1997). Danışmanlık okullar için bir tür kaynaktır. Danışman öğretim yöntem ve tekniklerinin geliştirilmesi gibi içerik ile ilgilenmemekte, daha çok, okulun kaynaklarını etkili kullanması ve geliştirmesi için kendi zayıf ve güçlü yönlerinin farkına varmasını sağlar (Dalin ve Rolff, 1990). Almanya’da okulların gelişiminde destek olmaları için danışmanlık alanında yetişmiş uzmanlar görev yapmaktadır. Bu danışmanlar genelde akademisyen ve okul yönetiminde deneyimli uzmanlardır (Fatzner, 2005; Rolff, 1993). Sistemin dışından görev alacak danışman “danışmanlık” alanında uzman ve bir “danışmanlar ağı”na üyedir (Jäger, 2003).

Schein (2003)'e göre birçok örgüt piyasada var olan danışman şirketlerinden hizmet satın almaktadırlar. Ancak danışmanlık “ticarete” dönüştüğünde, sunulan danışmanlık hizmetinin bir bilgi, düşünce ve önerilerin satışı olarak değerlendirmektedir. Şirketler aslında adeta bir bilgisayar programı pazarlamaktadırlar, yardım satmamaktalar. Yardım etme ve destek sağlama kavramlarını içermeyen paket programlarla gerçekleştirilen danışmanlıkların gerçek örgütsel gelişmeyi sağlamada garanti veremeyeceği düşünülmektedir. Gerçek anlamda danışmanlık olumlu, güvene dayalı, karşılıklı öğrenmeyi içeren uzun soluklu bir süreçtir. Önemli olan danışmanlıkta bu ilişkinin kurulmasıdır. Uzun soluklu olan bu süreçte danışmanın eğitimli ve nitelikli olması gerekmektedir. Bir okul geliştirme danışmanının eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanlarında başta olmak üzere iyi yetişmiş olması gerekmektedir. İzleyen başlıklarda danışmanların yetiştirilmesi ve/veya geliştirilmesi incelenmiştir.

1.1.2.3. Danışmanların Yetiştirilmesi ve Geliştirilmesi

Yönetim alanındaki yeni olgular, yaklaşımlar ile birlikte okulların etkililiği de ön plana çıkmaktadır. Öğrenen okullar, etkili okullar, TKY, stratejik yönetim gibi yeni yönetim yaklaşımları ile birlikte danışmanların bu alanlarda tam donanımlı olmaları gerekliliği doğmuştur. Okullar bu yaklaşımların uygulanmasında sorun yaşayabilmektedir. Yaşanan sorunların çözümü için başvuracakları danışmanın da bu yenilikleri aktarabilecek donanımda ya da en azından bunların yaşama geçirilmesi konusunda destekleyici yeterlilikte olması beklenmektedir (Fatzler, 2005). Bir danışman yetiştirme programı aşağıdakileri kapsamalıdır:

- Yardıma gereksinimin uyandırılması,
- Birlikte çalışırken nelerle karşılaşılacakların bilinmesi,
- İşbirliği yapılacak danışan örgüt ile imzalanmak üzere bir sözleşmenin hazırlanması,
- Danışmanlık hizmetinden yararlanan kuruluştaki sürecin işletilmesinde en uygun ve doğru kişileri dâhil etme becerisi,
- Dirençle başa çıkma becerisi,
- Değişim hedefleri belirlemeye ve geleceğe umutla bakmayı sağlayacak coşkunun kazandırılması,
- Danışmanlık süreci ile ilgili değerlendirme ve dönüt alabilme,
- Çözümlerin içinden en uygun olan seçim ölçütlerini kavrama.

Lippit ve Lippitt (2006) bir danışmanlık programının disiplinler arası tasarlanması gerekliliğini vurgulamaktadır. Danışmanlık uygulamalarında karşılaşılan sorunların çoğu tek boyutlu olmayıp, disiplinler arası özelliği taşıdığından dolayı danışman yetiştirecek eğitim programının psikiyatri, genel psikoloji, sosyal psikoloji, eğitim bilimleri, politik bilim, sosyoloji, antropoloji, yönetim bilimi, davranış bilimleri gibi farklı disiplinleri kapsayacak biçimde çok yönlü geliştirilmesi gerekmektedir. Bir danışman farklı disiplinlere ilişkin bilgi ve becerilerle donanımlı olarak danışmanlık alanında çalışırsa uygulamada etkili olabilecektir. Naismith (1971) bir danışmanın formal ve informal olarak yetiştirilmesinde göz önünde bulundurulması gerekenleri matris olarak geliştirmiştir. Bu bağlamda danışmanların bu anlamda kazanması gereken beceri, bilgi ve davranışlar Çizelge 1’de şu şekilde verilmiştir (Akt. Lippitt ve Lippitt, 2006:242):

Çizelge 1. Danışman Yetiştirme Programında Yer Alması Gereken Özellikler*

Okul Geliştirme Danışmanının Özellikleri	Olanaklar, Edinilmesi gereken Özellikler							
	Formal Eğitim					İnformel Eğitim		
	Davranış Bilimleri	Deneyimli Danışmanlarla Eğitim	Staj	Örnek Olay Eğitimi	Yükseköğretimde Okul Geliştirme Eğitim Programı (Seminer, Çalıştay, Sertifika Programları)	Okullarda Deneyimle Öğrenme	Meslektaşlardan Öğrenme	Uygulama
Beceriler;								
Bilimsel yöntemleri kullanma becerisi	X				X			X
İnsan ve durumlarla başa çıkma becerisi		X	X	X		X		X
Öğretme, bilgilendirme becerisi	X	X	X	X		X		
Okullardaki sorunları hissetme ve tanılama becerisi		X	X	X		X		
“siyasi” gerçeklerle başa çıkma becerisi	X					X		
Başarı ve başarısızlıkları net olarak görebilme becerisi			X	X		X		X
Bilgi;								
Okul değişim kuramlarını kavrama	X	X			X			
Okulun üst sistemlerin ve alt sistemlerin tipik özelliklerini bilme	X				X	X		
Kendini tanıma			X	X			X	
Süreç planlama ve modellerini kavrama	X				X	X		
Okul geliştirmenin özel yöntemlerini bilme	X	X			X			
Araştırma araçlarını tanıma	X	X			X			X
Okul çevresinin işlevinin farkında olma	X				X	X		
Davranışlar;								
Güven oluşturma, açık ve şeffaf olma.			X	X			X	
Esnek olma, uyum sağlama, öğrenmeye açık olma.			X	X		X		X
Yardım etmeyi isteme			X	X				
Kendine ve başkalarına karşı dürüst olma			X	X				

* Lippitt ve Lippitt, 2006: 242’den okul geliştirme danışmanlarının yetiştirilmesi için uyarlanmıştır

Okul geliştirme danışmanlarının yetiştirilmesinde formal eğitim yaklaşımlarının yanı sıra yaşantıya dayalı yetiştirme yaklaşımlarının da önemini vurgulayan Lippitt ve Lippitt (2006) Naismith (1971)'in matrisine dayalı olarak danışmanların bilgi, beceri ve davranış boyutlarında yetiştirilmeleri gerekliliğini vurgulamaktadırlar.

Okullar yöneticiler, aileler, öğretmenler ve öğrenciler isteseler de istemeseler de değişmekte ve gelişmektedirler. Bu değişimlerin nedenleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Rolf ve diğ., 1998: 11):

- Okul üyelerinin işbirliği, özerklik, hazırbulunuşluk, sorumluluk alma, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme ve göreve adanma gibi becerilerinin olması beklenmektedir.
- Ailelerin okul seçimindeki anlayışları değişmektedir.
- Aynı bölge okulları birbirine rakip olabilmektedir.
- Değişen aile yapıları, koşullar, değerlerin değişimi ve günlük sorunlarla baş etmedeki anlayış, okulların daha fazla eğitsel çalışmalar yapmalarını ve bu konuda yetkin olmalarını gerekli kılmaktadır.
- Bilgi toplumunun istediği insan tipi okulların sorumluluklarını artırmaktadır.
- Çocukların değişen ilgi, beklenti ve gereksinimleri öğrenme ortamını değişime zorlamaktadır.
- Aile yapılarının değişimi, okulların sosyal sorumluluklarını artırmaktadır.
- Yeni bilgi ve beceriler her türlü medya aracılığı ile artmakta ve yeni açılımları beraberinde getirmektedir. Bu durum, okul üyelerinin kendilerini yenilemelerini zorunlu kılmaktadır.
- Öğretmen rol ve sorumluluklarındaki değişimler, öğretmeni yönetimle birlikte okulun bir yaşam alanına dönüştürme çabasına girmesini gerektirmektedir.

Bu değişimlere uyum süreci ve okulun yeniden yapılanma gereksinimi danışmanlık sistemini ön plana çıkarmaktadır (Rolf ve diğ. 1998).

Okullar varoluşları gereği buldukları iç ve dış çevreye uyum sağlama ve geliştirme için eylemlerde bulunmuşlardır. Toplumsal gelişmelere katkı sağlayarak aynı zamanda da bu gelişmelerden beslenerek varlıklarını sürdürmüşlerdir. Danışmanlık hizmetini Rolf ve diğerleri (1998) hızlı gelişmelere ve değişmelere uyum sürecinde gerekli görmektedirler. Okullardan özerklik, etkili eğitim, cazibe merkezleri ve yaşam alanı olmaları beklenmektedir. Bu beklentilerin yerine getirilmesinde okulların kendilerini geliştirmeleri dolayısıyla okul geliştirme sürecini etkili işletmeleri kaçınılmaz

olmaktadır. Okul geliştirme kavramı, bütünsel gelişim olarak ifade edilmektedir. Bütünsel yaklaşım, parçaların da beslenerek geliştirilmesini kapsamaktadır. Schmidinger (2000)'e göre okulların danışmanlık gereksinim düzeyi oldukça yüksektir. Okulların bu gereksinimi Rolff ve diğ. (1998) etkili okul kavramı ile açıklamaktadırlar. Okul geliştirme sürecinde amaç etkili okullar oluşturmaktır, ancak amaca götüren yol önemli bir işleve sahiptir. Bu yolun etkili biçimlenmesi ve amaca götürücü hale gelmesinde ise danışmanlık hizmeti bir araç olarak nitelendirilmektedir (Rolff ve diğ., 1998).

Okulların geleneksel okul anlayışından sıyrılmaları ve yenilenmeleri gerektiği yönündeki söylemler gün geçtikçe artmaktadır. Katılımcı yönetim, öğrenci merkezli eğitim, öğretmenin ve öğrencilerin değişen rolleri, kaynak yaratma gibi değişen dünyaya uyum sağlama zorunluluğu olan okullarda artık geleneksel yönetim anlayışı etkili olamamaktadır. Dolayısıyla okullardaki nitelik sorunun gün geçtikçe sorgulanması artmaktadır. Özel işletmelerde sorumluluk ve yetki örüntülü görev ve rollerin talebi örgüt ve yaşam arasında sağlam köprülerin kurulması talebi eğitim örgütlerinin niteliğinin yüksek olması gerekliliğini beraberinde getirmektedir. Yaşam alanı olarak yaratılma çabası ile okullar da okul ile yaşam arasında gerçekçi ve sağlam köprülerin inşası ile oluşturulabilecektir. Her okulda yenileşme farklı biçimlerde, derinlikte ve nitelikte gerçekleşebilmektedir. Bu durum ise her okulu farklı ve özel kılmaktadır. Dolayısıyla yenileşme, değişme sürecine uyum sağlamaya ilişkin tek bir reçete ya da tek bir formül bulunmamaktadır. Bu durum, diğer tüm örgütlerde olduğu gibi, okulların da desteğe, yardıma ve yönlendirmeye gereksinimleri olduğunu ortaya koymaktadır (Dalin ve Rolff, 1990).

Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin okullarda işletilmesi ile birlikte yönetsel sorunların azalabileceği vurgulanmaktadır. Okulların yönetsel sorunlarının azalması ve kendi sorunlarını çözebilen yeterliliğe kavuşması ile denetim sorunları da azalabilecektir. Böylece denetim sürecinde rehberlik hizmeti daha etkili yerine getirilebilecektir. Amaç yönetimi iyileştirmek ise, denetimin yükünün de hafifletilmesi ve daha işler hale getirilmesi gerekmektedir (Tortop, 1998).

Türk eğitim sisteminde denetim hizmetleri, iki ayrı denetim sistemi tarafından yerine getirilmektedir. Ortaöğretim kurumlarının denetimi, doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı bakanlık denetçilerince yapılırken, ilköğretim kurumlarının denetimleri illerde valiliklere bağlı görev yapan ilköğretim denetçileri tarafından yapılmaktadır. Denetimler kurum, yönetici, öğretmen ve diğer personelin denetimlerini kapsamaktadır. Denetimin amaçları arasında; gereksinim duyulan yardımı vermek, öğretme ve öğrenme ile yönetsel araçlarının geliştirilmesi söylenebilir. Ancak denetçilerin denetim alanlarının çokluğu ve karmaşıklığından dolayı rehberlik, destekleme ve danışmanlık rollerini sağlıklı işletemedikleri söylenebilir. Akçadağ (2003)'ın ilköğretim denetçilerinin denetimde açıklık ilkesine uymaları konusunda denetçi, yönetici ve öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçladığı araştırmada yönetici ve öğretmenlerin danışmanlık hizmetine gereksinim duyduğunda denetçilere ulaşabilme durumlarının güç olduğunu belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Denetçiler ise kısmen de olsa kendilerine ulaşılabilmenin kolay olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Danışmanlık hizmetine gereksinim duyan yönetimin ve öğretmenlerin, müfettiş sayısının azlığı ve rutin işlerin çokluğundan dolayı, bu hizmetten yararlanmalarını engellemektedir (Seçkin, 1986). Ağaoğlu (2001)'nin araştırma bulgularına göre de ilköğretim denetçilerinin iş yüklerinin fazla olmasına karşın iş yüklerine göre sayıca az olduklarını bu nedenle kendilerinden beklenen görev ve sorumluluklarını ve denetlemekle yükümlü oldukları bireylere çağcıl denetim yaklaşımlarında önerilen rehberliği yeterince yapamadıkları belirtilmektedir. Özellikle soruşturma görev boyutunun rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerinin yerine getirilmesini engellediği de vurgulanmaktadır (Ağaoğlu, 2001).

Gelişmekte olan eğitim teknolojisi, çoğalan sosyo-ekonomik sorunlar ile rekabetin arttığı 21. yüzyılda okulların başarılı olabilmesi ve geliştirilerek çalışmalarını sürdürebilmesi için okul geliştirme danışmanlığı aracılığı ile sürekli desteklenmesi bir gereklilik olarak değerlendirilmektedir. Dış danışman okulun kültürel ve politik yapısından bağımsızdır, iç danışmana göre risk alma durumu daha yüksek düzeydedir. Okullar iç ve dış danışmanlıkların her ikisinden aynı anda yararlanabilmektedir (Jäger, 2003).

Okul geliştirme danışmanlığı ABD ve Kanada'da gelenekselleşmiş bir uygulama olarak nitelendirilmektedir (Louis, Toole ve Hargreavevs, 1999). Ulusal Eğitim Laboratuvarı ile temelleri atılan danışmanlık anlayışı günümüzde de okul geliştirme danışmanlarının yetiştirilmesine hizmet vermektedir. Bu laboratuvarın yanı sıra birçok üniversite, okul geliştirme ve danışmanlık lisans ve lisansüstü eğitim vermektedir. Avrupa'da ise 1990'lı yılların ortalarından sonra ilgi görmeye başlayan bir uygulamadır. Türkiye için değerlendirildiğinde ise okul geliştirme danışmanlık hizmetini verebilecek uzman yetiştirilmemektedir. Amerika, Kanada ve Avrupa'da okul geliştirme ve danışmanlık hizmeti, alanında formal eğitim sürecini tamamlamış ve bir danışmanlık ağına üye olan uzmanlarca yürütülmektedir (Dalin, 1999).

Okul geliştirme alanında çalışan birçok bilim insanı okul geliştirme sürecinde danışman ile işbirliğinin sonuca etki edeceği görüşündedir. Burada önemli olan danışmanın sorunun bir parçası olmadan etkili şekilde işbirliği çerçevesinde sorunların çözümüne destek olması gerektiğidir (Dalin, 1999; Schönig, 2000). Türk eğitim sisteminin genel ve özel amaçlarına ulaşması, etkili okulların yaratılması ile olanaklıdır. Etkili okulların yaratılması için okul yöneticilerinin okul geliştirme çalışmalarında ve okulda yaşanan sorunların çözümlenmesinde başvurabilecekleri danışmanlık hizmetinin önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Değişen çağın, okulların profilinde yarattığı yenilikler ile birlikte okul yönetimi alanında sorunlar da giderek daha karmaşık hale gelmektedir. Buna paralel olarak okul yöneticilerinin çalışma alanlarının, bilgi ve becerilerinin de giderek genişlediği görülmektedir. Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların çözümünde ve okulların geliştirilmesinde, onlara destek olacak bir uzmana gereksinimin gün geçtikçe arttığı düşünülmektedir. Bu desteği verebilecek hizmetlerden birinin okul geliştirme danışmanlığı olduğu varsayılmaktadır (Dalin, 1999; Fatzer, 2005; Rolff ve diğ., 1998; Schein, 2005). Okul geliştirme danışmanlığının amacı okulun verimliliğini ve etkililiğini geliştirmektir. Okul geliştirme danışmanının amacı ise sorunların araştırılması ve tanımlanması, olası çözümlerin önerilmesi, en uygun çözümün seçilmesi ve uygulanmasında rol alarak, sorunun ortadan kaldırılmasıdır (Dalin ve Rolff, 1990).

Okul geliştirme danışmanlığı bağımsız ve uzmanlığı olan bir hizmet olup eğitilmiş, deneyimli ve nitelikli uzmanlarca tüm yönetim konularında gerçekleştirilebilmektedir. Etkili bir eğitim sürecinden geçmiş ve konusunda uzman danışmanların, okul yönetimini okulun insan kaynaklarının ve eğitim-öğretimin geliştirilmesi gibi birçok sorun alanlarını destekleyebileceği, onların gelişen okullar olarak işlevlerini sürdürmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Genel işletmelerde sıkça başvurulmuş örgüt dışı danışmanlık hizmetinin, özellikle, okulların geliştirilmesinde bir meta-araç niteliği taşıdığı varsayılmaktadır. Batı toplumlarında okul yönetimine sunulan danışmanlık hizmetleri okul geliştirme etkinliklerine rehber niteliği taşımaktadır (Dalin ve Rolff, 1990; Rolff ve diğ., 1998; Schein, 2003). Slovenya’da yeni atanan okul yöneticilerine yönelik bir danışmanlık programı yürütülmekte olup programın hem danışman hem de yöneticilerce yararlı görüldüğü vurgulanmaktadır (Erculj, 2007).

Türkiye’de de danışmanlık hizmeti aracılığı ile okul geliştirme çalışmalarında okul yöneticilerinin daha etkili olabilecekleri düşünülmektedir. Eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi alanında okul geliştirme, liderlik ve yeni yaklaşımlar gibi farklı araştırmalar gerçekleştirilirken Türkiye alan yazınında eğitim örgütlerinin geliştirilmesinde destekleyici bir hizmet olarak okul geliştirme danışmanlığının sınırlı biçimde çalışıldığı görülmüştür. Kuramsal çalışmalarda çok sınırlı ve genel anlamda danışmanlıktan söz edilse de danışmanlık sürecine, danışman rollerine ve danışmanların yetiştirilmesine ayrıntılı yer verilmediği görülmüştür. Ayrıca incelenen araştırmalarda okul yönetimi alanında yaşanan sorunlara yönelik genelde hizmet içi eğitim önerildiği ve okul yöneticilerinin kuramsal çerçevede öğrendiklerini uygulamaya aktarmada sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Bu bağlamda okul yönetim kadrosuna verilecek hizmet içi eğitimin yanı sıra “işbaşında” eğitim niteliği taşıyan yönetim danışmanlık hizmetinin de sunulması yönünde bir gereksinim hissedilmiş ve bu gereksinime ilişkin araştırma desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile okul yöneticilerinin okul geliştirme sürecinde danışmanlık hizmetine yer verilmesine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri, okul yönetimi işlerinde ne tür sorun yaşamaktadır?
2. Okul yöneticileri, yaşanan sorunu nasıl çözümlenmektedir?
3. Okul yöneticilerin okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul yöneticilerin okul geliştirme danışmanlık hizmetinin Türk eğitim sistemine getireceği düşünülen katkılara yönelik görüşleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerin okul geliştirme danışmanlarının yetiştirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sistemindeki mevcut yapı dikkate alınarak başarılı okul özelliklerinin yaygınlaştırılması için okul yöneticilerine okul geliştirme danışmanlık hizmetinin verilmesi büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Çünkü bu hizmet aracılığı ile okul geliştirme çalışmalarında okul yöneticilerinin daha etkili olabilecekleri düşünülmektedir. Aileden sonra en önemli eğitim kurumu olan okulların etkili bir biçimde geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen okul geliştirme danışmanlık hizmeti ile hem akademik hem de sosyal başarısı yüksek bireylerin yetiştirilmesine de katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmayla, okul yöneticilerinin kendi algı ve düşüncelerine göre okul yönetim sürecinde yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik okul geliştirme danışmanlık hizmetine ve uygulanabilirliğine yönelik bakış açılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma, okulların etkili ve amaca dönük geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülen okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulayıcıların görüş ve tepkilerine göre incelenmesi nedeniyle önemli görülmektedir. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar doğrultusunda Türk eğitim sisteminin en önemli alt sistemi olan okulların yaşadıkları sorunların en az düzeye indirilmesi ve okul yönetiminin etkililiğini artıracakları düşünülen öneriler getirilecek olmasından dolayı da önemli görülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2008–2009 öğretim yılında Eskişehir merkez ilçede;

- İlköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 24 okul müdürü ve 14 müdür yardımcısının görüşleri ile sınırlıdır.
- Veri toplama amacıyla yararlanılan ölçme araçları ile sınırlıdır.
- Araştırmada uygulanan teknikler ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Okul geliştirme: Okuldaki insan kaynağının geliştirilmesini, dersin/öğretimin iyileştirilmesini ve yönetimin geliştirilmesini kapsayan sistemli girişimi gerekli kılan bir süreçtir.

Okul geliştirme

danışmanlık hizmeti: Okul yönetiminin okul geliştirme sürecinde desteklenmesi ve amaca ulaşmada rehberlik edilerek işbaşında yetiştirilmesidir.

1.6. Kısaltmalar

K:	Katılımcı
U:	Uzman
İÖO:	İlköğretim Okulu
OÖO:	Ortaöğretim Okulu
EYTEPE:	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi

BÖLÜM II

2. YÖNTEM

İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırma ortamı, katılımcı, araştırmacı, verilerin toplanması ve verilerin analizi sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Okul geliştirme danışmanlık hizmetine olan gereksinimin belirlenmesi ve uygulanabilirliğine ilişkin gerçekleştirilen araştırma nitel araştırmaya dayalı olgubilim modeline göre desenlenmiştir. Yunanca'da "phainomenon" olan ve olgu, olay anlamına gelen bu kavram 1765 yılında felsefede ve Kant'ın yazılarında kullanılmışsa da en iyi tanımlamanın Hegel ile başladığı belirtilmektedir. Hegel'e göre olgu, kişinin deneyim ve yaşantılarla edindiği algı, duygu ve bilgilerinin zihnindeki görüntüsüdür. Mutlak bilgiye karşı mutlakiyettir (Moustakas, 1994). Olgubilim ise "şeylerin ortaya çıkışı ya da olaylardır". Olgubilim Alman filozofu ve matematikçisi olan Edmund Husserl ve Alfred Schutz'un etkileri ve Weber'in anlama (verstehen) geleneğinden gelen bir yaklaşımdır (Akt. Bogdan ve Biklen, 1998; Akt. Patton, 1990).

Olgubilimin temelinde bireyin kendi algı ve deneyimine göre yorumlama olduğundan dolayı öznellik vardır. Çünkü Husserl (1962)'e göre insanlar yalnızca yaşantı yoluyla edindiği bilgiye sahip olabilmektedir. Deneyim ise algılanan olgu ile ilişkilidir. Ancak bu deneyimler tanımlanmalı, incelenmeli ve yorumlanmalıdır. Dolayısıyla olgubilimin amacı açıklamak değil betimlemektir. Olgubilim ile olay ve olgular kişinin deneyimine, kendi algısına göre betimlenmektedir. Olgubilimci ise yaşanan deneyimin temel

yapısını anlamaya çalışan kişidir. Örneğin yalnız olmanın, anne olmanın ya da yönetici olmanın ruhunu, özünü ortaya çıkarmaktır. (Akt. Gibson ve Hanes, 2003; Mathison, 2006; Patton, 1990; Ehrich, 1997). Olgubilim araştırmaların amacı, insanların yaşadıklarına odaklanarak onların deneyimlerini kendi algılarına göre nasıl edindiklerini incelemektir (Patton, 1990). Sözel felaketi, felaketi yaşayan birey kendi algı ve deneyimine göre açıklarken, felaketi yaşamayan daha yüzeysel ve olası duygu ve düşünceler üzerine söylemlerde bulunarak açıklar.

Olgubilim yaklaşımı ile sosyal örgütlerde bireylerin deneyimlerini ve görünen ile görünmeyen yaşantı sonucu biçimlenen algılarını betimleyerek insan kaynağının geliştirilmesine katkı sağlanmaktadır (Gibson ve Hanes, 2003). Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular; olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde olabilmektedir. Ancak bu tanışıklık, olgular tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmemektedir. Tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamı kavranılmayan olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Ehrich, 1997).

Olgubilim modelinde desenlenen araştırmaların temel veri toplama tekniğı görüşmelerdir. Reinharz (1992)'e göre görüşme tekniğı, görüşmeci ve görüşülen kişi arasında karşılıklı anlaşılacak bir ortak anlam yakalama ya da geliştirme çabası temeline dayanmaktadır (Akt.: Lien, 2005). Araştırmanın amacına ulaşmak için görüşme tekniklerinden odak grup görüşmesi tekniğı ve yazılı görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler olgubilime dayalı içerik analizi kullanılarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır (Creswell, 2005; Moustakas, 1994).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni Eskişehir merkez ilçesinde bulunan resmi ilk ve ortaöğretim okul müdür ve müdür yardımcılarınıdır. Araştırmanın örneklemini ise 24 okul müdürü ve 14 okul müdür yardımcısıdır. Araştırmada verilerin toplanmasında odak grup görüşme tekniğinden ve yazılı görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Örneklem ile ilgili ayrıntılar yararlanılan veri toplama tekniklerinin ele alındığı başlıklarda verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2008-2009 öğretim yılında okul müdür ve müdür yardımcılarında toplanmıştır. Araştırmada ana veri toplama tekniği olarak odak grup görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Grup görüşmeleri, bir araştırmada tek veri toplama tekniği olarak kullanılabilir gibi sık sık başka nicel ya da nitel teknikler ile birlikte de kullanılabilir (Punch, 2005). Dolayısıyla odak grup görüşmeleri ile elde edilen verileri desteklemek amacıyla ayrıca yazılı görüşme tekniği kullanılmıştır. İzleyen başlıklarda veri toplamada kullanılan teknikler ve veri toplama araçlarının özellikleri sunulmuştur.

2.3.1. Odak Grup Görüşme Tekniği

Odak grup görüşme tekniği belirli bir konu çerçevesinde, önceden hazırlanmış kimi yönergeler kullanılarak, seçilmiş katılımcılar grubunun ayrıntılı bilgi ve düşüncelerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış bir grup görüşmesi tekniğidir. Odak grup görüşmelerinin temel amacı bir konu, ürün ya da hizmet hakkında insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamaktır. Odak grup görüşmelerine, konu, ürün ya da hizmete ilişkin ortak bir deneyime sahip olma temeline dayalı bir seçim ile 4-6 kişi ya da 8-10 kişinin katılması uygundur (Creswell, 2005; Debus, 1988; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Odak grup görüşmeleri yardımıyla, belirlenen bir konu hakkında seçilmiş katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, deneyimlerine, eğilimlerine, düşüncelerine, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına ilişkin derinlemesine ve çok boyutlu nitel bilgilere ulaşılabilmektedir. Dolayısıyla odak grup görüşme tekniği tartışma oturumu, karar alma toplantısı ya da problem çözme oturumu değil bir görüşme tekniğidir. Odak grup görüşmelerinde bireyler grup ortamında gelişim göstererek algılamaları ve düşünceleri ile ilgili verileri, grup etkileşimi yoluyla zenginleştirirler. Bu durum kimi araştırma ortamlarında odak grubu görüşmesi ile toplanan verilerin diğer yöntemlerle toplananlardan çok daha bilgilendirici olmasına neden olabilmektedir (Debus, 1988; Krueger, 1998; Patton, 1990).

Araştırmacı odak grup görüşmesini yönetirken her bir katılımcının sırayla söz almasını sağlamalıdır. Baskın katılımcıları kontrol ederek çekinik katılımcıların da etkin katılımını sağlamalıdır. Ayrıca katılımcıların sırayla konuşurulması, verilerin dökümünde de büyük kolaylık sağlayacaktır (Creswell, 2005; Debus, 1988).

Odak grup görüşme tekniği İkinci Dünya Savaşının başlarından beri uygulanan bir tekniktir. Günümüzde pazarlama alanında sıkça kullanılan teknik olan odak grup görüşme tekniği eğitim bilimleri alanında da yaygınlaşmaya başlamıştır (Berg, 1998). Odak grup görüşme süreci birbiri içerisine geçmiş sekiz aşamada açıklanmaktadır. Bu aşamalar şu biçimde sıralanmaktadır (Berg, 1998; Yıldırım ve Şimşek; 2008);

- araştırma amacının kullanılacak olan yöntemle göre gözden geçirilmesi ve anlaşılabilirliğine dikkat edilmesi,
- araştırmanın amaçlarına uygun odak grup görüşme sorularının belirlenmesi,
- yer ve kayıt teknolojisinin organize edilmesi ve iletişim ağının etkili kılınması,
- tüm sürecin pilot denemesinin yapılması,
- katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesi,
- her bir grup için grup dinamiğinin göz önünde bulundurulması,
- odak grup görüşmesinin yöneticisinin ve yardımcılarının belirlenmesi ve görüşmenin gerçekleştirilmesi
- verilerin sistematik olarak düzenlenmesi ile analizidir.

Odak grup görüşme tekniğinden yararlanma konuları çok geniş yelpazeye sahiptir, örneğin, herhangi bir uygulamanın uygulanabilirliğine ve/veya uygulama sonunda değerlendirmeye yönelik oturumlar düzenleyerek yararlanılabilmektedir (Patton, 1990). Sandström-Kjellin (2008) bir okulun gelişim gereksinimini belirlemek amacıyla odak grup görüşme tekniğinden yararlanarak bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu araştırmada amaca ulaşmak için, okul geliştirme danışmanlık hizmetinden yararlanması beklenen okul yöneticilerinin, okul yönetimi ile ilgili yaşadıkları sorunların kendi algı ve düşüncelerine göre belirlenmesi ve sorunlarının çözümünde okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulanabilirliğinin yine onların görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlandığından dolayı verilerin odak grup görüşmesi tekniği aracılığı ile toplanması uygun görülmüştür. Araştırma amacının odak grup görüşmesi ile veri toplamaya uygun olduğunun belirlenmesi ile başlayan süreç, araştırma sorularına uygun görüşme sorularının yazılması ile devam eder. Görüşme soruları, kolaylıkla anlaşılabilen, kısa,

her katılımcı için aynı anlamı ifade eden, akademik ve teknik dilden arınmış sohbet tarzında hazırlanmalı ve sorular birçok kişi tarafından görülmeli ve iyileştirilmesi yönünde çalışmalar yapılmalıdır (Krueger, 1998a; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmacı, araştırmanın temel veri toplama tekniği olarak seçilen odak grup görüşme tekniğinin uygulamasında kullanılacak olan soruları alan yazın doğrultusunda araştırmanın genel amacı ve alt amaçlarına yanıt alabileceği biçimde oluşturmuş; araştırmanın uygulama aşaması için oluşturulan ekip üyeleri ile tartışmış ve daha sonra uzman görüşüne sunmuştur. Krueger'e göre araştırma ekibi, alan uzmanları, uygulamanın yapılacağı hedef kitlenin üyeleri ve araştırmacılar ile soruların tartışılması ve pilot çalışması yapılarak denenmesi gerekmektedir. Krueger (1998a), bu pilot çalışmasının olanak çerçevesinde grup olarak denenmesinin yapılabileceği gibi birebir görüşerek de denenebileceğini belirtmektedir. Odak grup görüşmesinde kullanılacak sorularına tez danışmanı Prof.Dr. Esmahan Ağaoğlu ve tez izleme komitesi üyesi Yard.Doç.Dr. Abdullah Kuzu'nun görüşleri doğrultusunda son biçimi verildikten sonra nitel araştırma yöntemlerinde deneyim sahibi olan 5 ayrı uzmanın (U2, U5, U6, U7, U9), görüşlerine sunularak geçerlik çalışması yapılmıştır (EK II). Her bir uzmanın görüşü dikkate alınarak görüşme soruları yeniden düzenlenmiş ve daha sonra araştırma grubunda yer almayan üç okul müdürü ile birebir görüşme gerçekleştirilmiştir. Böylece soruların anlaşılabilirliği ve yanıtlanabilirliği değerlendirilmiştir.

Araştırmada verilerin toplanması için belirlenen tekniğin ve görüşme sorularının (EK III) hazırlanmasının ardından odak grup görüşmelerinde, görüşmenin yapılacağı yerin ve görüşmenin kaydedilmesi büyük bir öneme sahiptir. Yer seçiminde katılımcıların kendilerini rahat hissedeceği gürültüden uzak ortamlar seçilmelidir. Görüşmelerin kaydedilmesi için kullanılacak teknolojilerin seçimi oldukça önemlidir. Mükemmel planlanmış, yönetilmiş hatta çok değerli verilerin toplandığına inanılan ancak "kaydedilmemiş" bir odak grup görüşmesi araştırmacıya büyük zorluklar yaşatabilir. Bunun için günümüz teknolojisinin sağladığı çeşitli kayıt araçlarından her yönüyle yararlanılmalıdır (Krueger, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu görüşlerden hareketle araştırmacı odak grup görüşmesinin yapılacağı mekanın araştırmasını yapmış, tez danışmanı ve araştırma ekibinin görüşleri doğrultusunda Anadolu Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü'nde bulunan 65 no'lu derslik uygun görülmüştür. Bu derslikte bulunan teknolojik donanım ile ilgili zenginlik ve oturma düzeni odak grup görüşme tekniğinin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilebilmesi için uygun ortam olarak değerlendirilmiştir.

Araştırmacı görüşmeler sırasında her şeyin kayıt edilebilmesi amacıyla, iki adet video kayıt cihazı ve üç adet ses kayıt cihazı temin etmiştir. Ayrıca odak grup görüşmelerin yapıldığı ortamı sağlıklı bir biçimde betimleyebilmek amacıyla dijital fotoğraf makinesi sağlanmıştır.

Odak grup görüşme tekniği düşüncelerin paylaşılmasını ve farklı düşüncelerin karşılaştırılmasını sağlamaktadır. Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa vurabilecek ya da yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Odak grup görüşmeleri ile araştırmacı görüşmelerden olguları ortaya çıkarabilmekte ve bunları anlamaya çalışmaktadır (Berg, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda odak grup görüşmesine davet edilecek katılımcıların çok iyi bir biçimde seçilmesi, görüşmenin başarısını doğrudan etkilemektedir. Araştırmacı katılımcıları seçerken gerçekten katılım ve katkı sağlayacak kişileri seçmelidir (Morgan, 1998a). Dolayısıyla okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulanabilirliğine ilişkin bu hizmetten yararlanması beklenen okul müdürleri veri kaynağı olarak seçilmiştir.

Katılımcıların var olan bir listeden seçilmesi yoluna başvurulabileceği gibi, araştırmacı kimi ölçütler belirleyerek o ölçütlere göre bir liste de oluşturabilir. Araştırmacı burada en etkili katılımı gerçekleştirecek olandan başlayarak gruplarını planlamalı ve daha sonra orta düzeyde istekli olanlar ile listeyi geliştirebilmelidir (Morgan, 1998b). Nitel araştırma yönteminde çalışılacak kişi sayısının çalışılan konu, araştırmacının zamanı, maddi olanakları, katılımcılara ulaşılabilirlik, katılımcıların ilgisi ve birçok diğer etkene göre değişebilmektedir. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kartopu örnekleme tekniğinden yararlanılarak belirlenmiştir. Kartopu örnekleme tekniğinde, araştırmacı ilgili kişilerle görüşerek onlardan ilgi ve katılım gösterebilecek adayların isimlerini alarak çalışma grubunu belirler (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmacı bu araştırmada, araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla merkez ilçesinde bulunan ilk ve ortaöğretim okullarının isimleri ve bu okullarda görev yapan okul müdürlerinin isimleri Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün Web sayfasından alınmış ve Eskişehir'in her bölgesinden okul yöneticilerinin görüşlerini almak amacıyla 20 okulun yer aldığı bir liste oluşturulmuştur. Bu listede yer alan okul müdürleri ile telefon görüşmeleri yapılarak odak grup görüşmesi için davet edilmiştir. Ancak 20 okuldan yalnızca yedi okul müdürü daveti kabul etmiştir. Çalışmaya katılımı kabul eden okul müdürleri tarafından önerilen okul isimleri alınmış ve o okullarla iletişime geçilmiştir. İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden de görüş alınarak destek verebilecek ve zaman ayırabilecek okul isimleri listelenmiştir. Bu listede toplam 32 okul yer almıştır.

Araştırmacının kaç odak grup oluşturması gerektiği, araştırmanın amacı ile doğrudan ilişkilidir. Genelde 3-5 grup beklenen veriyi sağlayabilmektedir. Ancak araştırmanın amacına hizmet edecek veriye ulaşılamamışsa ek gruplarla görüşmeler yapılmalıdır. Araştırmacı yaptığı grup görüşmeleri birbirini tekrarlayan veri setine dönüştüğü an yeterli sayıda grup ile görüştüğünü varsayabilir. Çünkü araştırmacının yapacağı başka görüşmeler kendisine tekrarı olan verileri verecek ve sayfalarca elde edilen verilerin daha da artmasından öteye gidilmeyecektir. Nicel anlamda çok veri seti olsa da nitel anlamda işine yarayacak olan veri setini kullanacaktır. Ne kadar çok olursa o kadar iyi olur düşüncesi odak grup görüşme tekniğinde yer almamaktadır (Morgan, 1998b). Listede yer alan 32 okul yöneticisi ile telefon görüşmeleri yapıp, odak grup görüşmesi için tarihler verilmiş, uygun olan tarihlere yönelik 6-8 kişiden oluşacak biçimde toplam dört oturum planlanmıştır. Okul müdürlerinin daveti kabul etmelerinin ardından Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırmanın bu okullarda yapılabilmesine ilişkin izin süreci başlatılmıştır. İzin sürecinin tamamlanması ile (EK I) odak grup görüşmesine katılım için onay veren okul müdürleri ile yeniden telefon görüşmeleri yapılmış, odak grup görüşme tarihleri hatırlatılmıştır. Odak grup görüşmelerinden bir hafta öncesinde okul müdürlerine e-posta yoluyla odak grup görüşmesinin yapılacağı yer, saat, gün ve konu ile ilgili bir bilgilendirme dosyası gönderilmiştir. Her bir odak grup görüşme oturumundan bir gün öncesinde oturum üyeleri olan okul müdürlerine telefon ile ulaşılarak hatırlatma yapılmıştır. Ancak 32 okul müdüründen yalnızca 14 okul müdürü katılım göstermiştir.

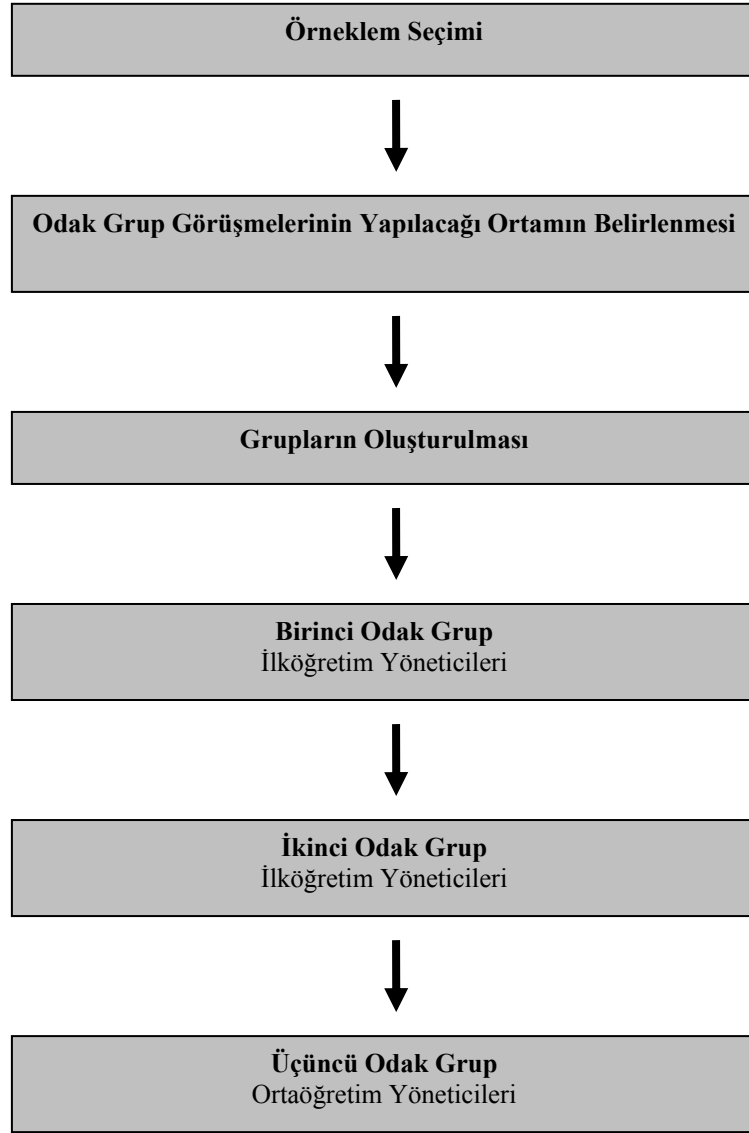
Odak grup görüşmelerinde, görüşmeyi yöneten kişinin rolü son derece önemlidir. Yöneticinin iletişim becerileri konusunda uzman olması, katılımcıları amaç doğrultusunda yönlendirmesi, onlarla empati kurabilmesi ve katılımcıları cesaretlendirmesi sağlıklı verilerin toplanmasında çok önemli bir yere sahiptir. Ayrıca odak grup görüşmelerinde, yöneticinin uygun bir rehberlik sağlaması durumunda, grup üyeleri var olan konu ile ilgili karmaşık deneyimlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler sağlayabilirler. Etkinliklerinin, inançlarının algılarının ve tutumlarının arkasındaki mantık örüntülerini kolaylıkla belirtebilirler. Bu durumda grup ortamının etkisi ile toplanan verinin kalitesi artırılabilir (Krueger, 1998b). Temelde odak grup görüşme tekniği kişilerin dinlenilmesi ve onlardan bir şeylerin öğrenilmesi temeline dayanmaktadır. Odak grup görüşme ile bir iletişim ağı yaratılabilmektedir. Odak grup görüşmesini yöneten kişinin yüksek etkinliği ile yaratılan bu iletişim ağı yoluyla araştırmacı ulaşmak istediği bilgiler dizisine ulaşabilecektir. Katılımcıların araştırmaya katılmaları gönüllülük temeline dayalı olduğundan dolayı, araştırmacının sosyal yönünün güçlü olması ve ikna becerisinin olması gerekmektedir (Morgan, 1998a).

Araştırmacı 2004-2005 öğretim yılında bahar döneminde doktora öğrencisi olarak Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Değişim Programı aracılığı ile Almanya'da Vechta Üniversitesinde bulunmuştur. Araştırmacı bu süre içerisinde üniversitede "Nitel Araştırmalar" dersine devam etmiştir. Ders kapsamında odak grup görüşme tekniği ile öğretmen ve okul müdürleri ile görüşme gerçekleştirmiştir. Ayrıca uluslararası bir proje kapsamında 2008 yılında farklı ortam ve gruplarla odak grup görüşmesi tekniğini kullanarak çalışmalar gerçekleştirmiştir. Tüm bu deneyimler ve Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nın kazandırmış olduğu yönetim becerilerinin temeline dayalı olarak bu araştırmada odak grup görüşmelerinin yönetimini araştırmacının kendisi yapmıştır. Görüşmeler sırasında kullanılan video kayıt cihazlarından elde edilen görüntüler, tez çalışma ekibi ve tez danışmanı ile birlikte izlenmiş ve araştırmacının odak grup görüşmelerinin yönetimi ile ilgili deneyimi değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelerde araştırmacının odak grup görüşmeler sırasında etkili bir iletişim ağını yaratabildiği, katılımcıların konu dışına çıkmadan araştırmanın amacına hizmet edecek veriler sunmalarını sağlayabildiği, görüşme süresini etkili ayarlayabildiği konusunda görüş birliğine ulaşılmıştır.

Odak grup görüşmesinin etkili olabilmesi için tüm aşamalar etkili bir biçimde planlanmalıdır. İzleyen başlıklarda odak grup görüşmesinin planlanması başlığı altında sırasıyla katılımcılar, ortam, araştırmacı, raportör ve teknolojik düzenden sorumlu yardımcı açıklanmıştır.

2.3.1.1. Odak Grup Görüşmesinin Planlanması

Her eylemde olduğu gibi araştırmalarda da planlamanın yapılması önemlidir. Odak grup görüşmesine katılacak kişilerin belirlenmesi ile birlikte sürecin etkililiği için aşama aşama uygulama planı oluşturulmuştur. Şekil 7’de görüldüğu gibi araştırmanın uygulaması örneklem seçimi ile başlamakta, uygulamanın yapılacağı ortam ve grupların oluşturulması ile devam etmektedir. Odak grup görüşmesine katılacak kişilerin belirlenmesinden sonra uygulamanın gerçekleştirileceği ortam planlanmıştır. Odak grup görüşmesinin yapılacağı ortam olarak Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nün 65 no’lu dersliği belirlenmiştir. Bu ortamın seçilmesinde katılımcıların kolaylıkla ulaşılabileceği bir yer olması etkili olmuştur.



Şekil 7. Odak Grup Görüşme Planı

Uygulamanın yapılacağı yer belirlendikten sonra, ortamın kullanımına ilişkin Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden gerekli iznin alınması için her bir odak grup için katılımcılar, tarih ve saat belirlenmiştir. Gerekli izin alındıktan sonra katılımcılara bu tarihler seçenek olarak sunulmuş, kendilerine uygun olarak tarihi seçmeleri sağlanmıştır. Bu araştırmada başlangıçta en az dört grup amaçlanmış olmasına karşın, ilköğretim okul yöneticilerinden oluşan üçüncü grup üyelerinden yalnızca iki kişi katılım gösterdiğinden bu oturum iptal edilmiştir. Bu oturuma gelemeyen yöneticiler ile görüşülmüş ve sonra ileri bir tarihe bir oturum planlanmıştır.

Ancak, İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ndeki çalışmalarından dolayı okul yöneticileri bu tarihte de gelememişlerdir. Dolayısıyla araştırma üç odak grup ile tamamlanmıştır. Şekil 7'de görüldüğü gibi ilk iki odak grubunu ilköğretim okulu, üçüncü odak grubunu ise ortaöğretim okulu müdürleri oluşturmuştur. Odak grup görüşmesini gerçekleştirmek üzere okul yöneticilerine odak grup görüşmesi için grupların belirlenmesinden sonra araştırmanın uygulanması ile odak grup görüşme programı oluşturulmuştur. Çizelge 2'de görüldüğü gibi her bir oturum iki bölümden oluşmaktadır.

Çizelge 2. Odak Grup Görüşme Programı

- I. Bölüm (60 dakika)
 - Araştırma hakkında bilginin verilmesi
 - Araştırmaya katılımın sözlü ve yazılı olarak onaylanması (EK IV)
 - Görüşmecilere ait kişisel bilgilerin alınması
 - Okul yöneticilerinin yaşadıkları yönetsel sorunlar ve çözümlerine değinilmesi
 - Araştırmacının “Okul geliştirme danışmanlık hizmetini” tanıtması (sunu)
 - Ara (15 dakika)
- II. Bölüm (60 dakika)
 - Okul geliştirme danışmanlık hizmeti hakkındaki görüşlerin alınması
 - Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerin alınması
 - Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin Türk eğitim sistemine getireceği katkıların tartışılması
 - Teşekkür
 - Kapanış

İzleyen başlıklarda sırasıyla katılımcılar, ortam, araştırmacı, raportör, teknik yardımcı ve araç-gereçlere ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.3.1.2. Katılımcılar

Araştırmanın temel veri toplama tekniği olan odak grup görüşmeleri toplam üç oturumda gerçekleştirilmiştir. Birinci oturumda ilköğretim okul müdürlerinden toplam yedi kişi davet edilmiş, ancak yalnızca üç kişi katılım göstermiştir. İkinci oturumda ilköğretim okul müdürlerinden davet edilen sekiz kişiden yedisi katılım göstermiştir. Üçüncü oturuma ortaöğretim okul müdürlerinden toplam altı kişiden dördü katılmıştır. Birinci oturumda katılımcı sayısı, görüşmeye gelemeyen okul yöneticilerinden dolayı önerilen sayının altında kalmıştır. Bu durum Jordan, Lynch, Moutray, O'Hagan, Orr, Peake ve Power (2007)'ın katılımcılar ile ilgili yaşadıkları sorun ile benzerlik göstermektedir. Araştırmacılar üç odak grup görüşmesi gerçekleştirebilmişlerdir. Birinci odak gruba altı, ikinciye dört ve üçüncüye iki kişi katılım göstermiştir. Araştırmacılar iki kişiyle odak grup görüşmesini gerçekleştirmiş, elde ettikleri verileri araştırmalarında kullanmışlardır.

Görüşme dökümlerinde, analizlerde ve raporlaştırmada araştırmaya katılan yöneticilerin isimleri gizli tutulmuş, tüm veri setinde ve analizlerde kodl isim kullanılmıştır (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14). Çizelge 3'de katılımcılara ilişkin genel bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 3. Odak Grup Görüşmesinde Yer Alan Katılımcılara İlişkin Genel Bilgiler

Odak Grup	Cinsiyet	Katılımcı	Öğrenim Durumu	Öğretmenlik Kıdemi (yıl)	Yöneticilik Kıdemi (yıl)
I. Grup (İÖÖ)					
Tarih: 5.11.2008	Erkek	K1	Yüksek Lisans	1	11
Saat: 10.00-12.30	Erkek	K2	Yüksek Lisans	13	7 (İÖÖ+OÖÖ)
Yer: EBE 65 no'lu derslik	Erkek	K3	Yüksek Lisans	6	7
	Erkek	K4	Lisans	23	5
II. Grup (İÖÖ)					
Tarih: 6.11.2008	Erkek	K5	Lisans	10	10 (3 yılı OÖÖ)
Saat: 10.00-12.30	Erkek	K6	Yüksek Lisans	10	4
Yer: EBE 65 no'lu derslik	Erkek	K7	Yüksek Lisans	17	8
	Erkek	K8	Lisans	9	5
	Erkek	K9	Yüksek Lisans	17	5
	Erkek	K10	Lisans	15	8
III. Grup (OÖÖ)					
Tarih: 17.11.2008	Erkek	K11	Yüksek Lisans	14	8
Saat: 10.00-12.30	Erkek	K12	Lisans	4	26
Yer: EBE 65 no'lu derslik	Bayan	K13	Yüksek Lisans	10	8
	Bayan	K14	Yüksek Lisans	11	7
Toplam				14 Katılımcı	

Çizelge 3’de görüldüğü gibi, 12’si erkek ve 2’si bayan olmak üzere toplam 14 kişinin katılımı ile toplam üç oturum yapılmıştır. Birinci odak grubun katılımcıları ilköğretim okullarında yöneticilik yapmaktadırlar. Bu grupta yer alan katılımcıların üçü de yüksek lisans öğrenim derecesine sahiptirler. En düşük öğretmenlik ve en yüksek yöneticilik kıdemi K1 sahiptir. K2’nin altı yılı ortaöğretim düzeyinde yöneticilikle geçmiş daha sonra ilköğretim düzeyinde yöneticiliğe geçmiştir.

K1 ve K2 Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümünde, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD’da yüksek lisans yapmışlardır. K3 ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD’da yüksek lisans yapmıştır. İkinci grup katılımcıları da ilköğretim okul yöneticileridir.

İkinci grup katılımcılarından en düşük öğretmenlik kademine K8 sahipken en yüksek öğretmenlik kademine 23 yıl ile K4 sahiptir. K5 3 yıllık ortaöğretim yöneticiliğinden sonra 7 yıllık ilköğretim yöneticiliği kademine sahiptir. Bu grubun katılımcılarından üçünün öğrenimi yüksek lisans düzeyindedir. Bunlardan ikisi Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümünde, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD’da yüksek lisans yapmışlardır. Diğer ise Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD’da yüksek lisans yapmıştır.

Araştırmanın üçüncü odak grubunu ortaöğretim okul müdürleri oluşturmuştur. Çizelge 3’de görüldüğü gibi toplam dört okul müdürü katılım göstermiştir. Bunlardan K12’nin dışında diğer üç katılımcının yüksek lisans düzeyinde öğrenime sahip oldukları görülmektedir. Her üç katılımcı Anadolu Üniversitesi’nde lisansüstü eğitimlerini tamamlamışlardır. Bunlardan ikisi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümünde, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD’da yüksek lisans yapmışlardır. Diğer katılımcı (K13) ise Resim-İş öğretmenlik Programında yüksek lisans yapmıştır. K12 en düşük öğretmenlik ve en yüksek yöneticilik kademine sahiptir.

Odak grup görüşmelerinde tüm katılımcılar sorulan sorulara katkı sağlamışlardır. İzleyen başlıkta katılımcıların katkı sağladığı bu araştırmanın gerçekleştiği yer ve ortam ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.3.1.3. Odak Grup Görüşme Ortamı

Nitel araştırmalarda araştırmacılar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin içinde buldukları ortamlar ya da üzerinde araştırma yapılan konu, olay ve olguların geçtiği yerlerin geniş bir biçimde betimlemesini yaparak, verilerin hangi ortamlardan elde edildiğini ya da benzeri ortamlar için hangi anlamları ifade ettiğini belirlemiş olmaktadır (Ekiz, 2003). Bu araştırmada odak grup görüşme tekniğinin uygulanmasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 65 no'lu derslik seçilmiştir. Bu salonun fiziksel özellikleri ve ortamda yer alan katılımcılar, araştırmacı, raportör, teknolojik araç-gereçlerin düzenlenmesine ilişkin bilgiler odak grup görüşmeleri sırasında çekilen fotoğraflar aracılığı ile betimlenmiştir. Her grup için ayrı ayrı betimlemeler yapılmıştır. İzleyen başlıklarda her bir oturuma ilişkin iki farklı perspektiften çekilen fotoğraflar aracılığı ile ortamın betimlemelerine yer verilmiştir. Fotoğraflar, odak grup görüşmesinde teknolojik düzenden sorumlu uzman tarafından görüntülenmiştir.

I. Odak Grup Görüşme Ortamı: I. odak grup görüşmesine toplam üç katılımcı gelmiştir. Diğer katılımcılar farklı nedenlerden dolayı gelememişlerdir. Resim 1'de görüldüğü gibi araştırmacının katılımcılara hazırladığı dosyalar gelmeyen katılımcılara ait yerlerde durmaktadır. Resim 1'de de görüldüğü gibi uzun dikdörtgen masada herkesin birbirini rahatlıkla görebileceği bir oturma düzeni bulunmaktadır. Masanın başında araştırmacı oturmakta, araştırmacının sağında ise raportör oturmaktadır. Raportör görüşme sırasında not almaktadır.

Raportörün sağında görüşmeye gelemeyen iki katılımcıya ait iki sandalye boştur. Boş sandalyenin sağında K1 oturmakta, masanın diğer başında kamera2 konumlandırıldığından dolayı kimse oturmamaktadır. K1'in karşısında K2, K2'nin sağında ise K3 oturmaktadır. K3'ün sağında gelemeyen iki katılımcıya ait boş sandalyeler görülmektedir. Görüşmeyi görüntülemek için hemen araştırmacının solunda K1, K2, K3 ve raportörün görüş alanında tripod üzerinde kamera1 görülmektedir. Araştırmacının arkasında beyaz yazı tahtası görülmektedir. Tahtada projeksiyondan yansıyan görüntü görülmektedir. Masanın üstünde, araştırmacı ve raportörün önünde kayıt cihazı1 görülmektedir. K1, K2 ve K3'ün seslerini yakından kayıt etmek amacıyla

kayıt cihazı 2 bulunmaktadır. Tavanda asılı projeksiyon cihazı vardır. Projeksiyon araştırmacı tarafından konu ile ilgili sunumun yapılmasında kullanılmıştır. Araştırmacının arkasındaki beyaz tahtanın arkasında giriş kapısı görülmektedir. Kamera2'nin görüş alanına giren araştırmacı, K2, K3 ve raportör SK. Dersliğin aydınlatmasını sağlayan lambaların yanı sıra iki adet pencere görülmektedir. Kamera2'nin yer aldığı alanda kolęaklı sandalyeler, sandalyelerin arkasında kara tahta yer alıyor. K1, K2 ve K3 araştırmacıya yüzleri dönük biçimde oturmaktadırlar.

Resim 1-2. I. Odak Grup Görüşme Ortamı



II. Odak Grup Görüşme Ortamı: II. odak görüşmesinde Resim 3-4'de görüldüğü gibi araştırmacının sağında sırasıyla K10, K9, K8, K7 oturmaktadır. K7'nin yanında ise raportör oturmaktadır. Raportörün karşısında K7, K7'nin sağında sırasıyla K6, K5 ve K4 oturuyor. Araştırmacının sağında, kapının önünde tripod üzerinde kamera1 görülmektedir.

Resim 3-4. II. Odak Grup Görüşme Ortamı



Araştırmacının, K10, K9, K4 ve K5'in seslerini kayıt etmek üzere kayıt cihazı1 masanın üstünde, kayıt cihazı2 ise K8, K7 ve K6'nın seslerini kayıt etmek üzere masada yerini aldığı görülmektedir. Raportörün arkasında sandalye üzerinde konumlandırılmış kamera2'nin yer aldığı görülmektedir.

III. Odak Grup Görüşme Ortamı: III. odak grup görüşmesi Resim 5-6'da görüldüğü gibi araştırmacının sağında salon kapısının önünde tripod üzerinde kamera1 görülmektedir.

Resim 5-6. III. Odak Grup Görüşme Ortamı



Araştırmacı masanın başında oturmakta, araştırmacının sağında sırasıyla K14, K13, K12 oturmaktadır. K12'nin karşısında K11 oturmakta, K11'in sağında gelemeyen katılımcıya ait sandalye, boş sandalyenin yanında ise raportör görülmektedir. Araştırmacı, K14 ve K13'ün önünde kayıt cihazı1, kayıt cihazı2 ise K12 ve K11'in ortasında masada görülmektedir. K12'nin arkasında sandalye üzerinde kamera2 görülmektedir.

2.3.1.4. Araştırmacı

Araştırmacı 2 yıl Türkiye Halkbankasının yürüttüğü Türk-Alman Teknik İşbirliği projesi kapsamında Türk-Alman Teknik Danışmanlık Merkezi'nde eğitim program ve uygulamalarından sorumlu eğitimci ve çevirmen olarak görev almıştır. 11 yıllık akademik ortamda eğitimci olarak görevini sürdürmektedir. Araştırmacı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisansını tamamlamıştır. Yüksek lisans tez sürecinde nitel araştırmalara karşı ilgisi başlamış, tezini durum çalışması modelinde tamamlamıştır. İlk deneyimlerini bu tez ile yaşayan araştırmacı doktora ders aşamasında Avrupa Birliği Erasmus Öğrenci Değişim Programı ile gittiği Almanya Vechta Üniversitesi'nde "Nitel Araştırmalar" dersine katılmış, ders kapsamında Vechta'da bulunan bir okulda odak grup görüşmeleri, fotoğraf analizi ve gözlemler gerçekleştirmiştir. Araştırmacı "Nitel Veri Analizi" seminerine katılmıştır. Ayrıca uluslararası bir proje kapsamında farklı illerde bulunan okullarda ve farklı gruplarla odak grup görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

Araştırmacı ayrıca bir araştırma grubu ile doküman taraması tekniğinin kullanıldığı bir araştırmada görev almıştır. Araştırmacı derslerin yanı sıra doğrudan uygulamalara katılarak nitel araştırma yöntemi, veri toplama teknikleri ve süreci ile ilgili bilgi ve deneyimler elde etmiştir. Araştırmacının alan olarak Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ABD'indeki akademik görevinden ve yine aynı alanda lisansüstü eğitim sürecinden dolayı yönetsel ve iletişimsel beceriler kazanmış olduğu düşüncesinden hareketle bu araştırmanın uygulama boyutunda görüşme etkinliklerini etkili bir biçimde yerine getirdiği söylenebilir. Araştırmacı ders aşamasını tamamladıktan sonra tez danışmanı Prof.Dr. Esmahan Ağaoğlu danışmanlığında oluşturulan çalışma ekibi ile haftalık tez toplantılarında bulunmuş, araştırma ile ilgili gerçekleştirilen eylemler ve ürünler tartışılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmacının bu araştırma kapsamında gerçekleştirdiği tüm veriler ve kayıtlar bu çalışma ekibi tarafından değerlendirilmiş iyileştirmelere gidilmiştir. Punch (2005)'ın dediği gibi araştırmacı veri toplama sürecinde görüşmeyi gerçekleştirenenden çok idare edici ve kolaylaştırıcı rolünü sergilemiştir.

2.3.1.5. Raportör ve Teknolojik Düzenen Sorumlu Yardımcı Eleman

Odak grup görüşmeleri süresince görüşmeyi yöneten araştırmacıya yardımcı olan raportör Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında doktora yapmaktadır. Raportörün alana hâkim olmasından dolayı konuşulanları ve ortamı değerlendirme konusundaki notları etkili olmuştur. Teknolojik düzenen sorumlu uzman ise farklı etkinliklerde kamera ve fotoğraf çekimlerinde bulunmuştur. Teknolojinin kullanımında deneyimli olan uzman odak grup görüşmelerinde kayıtların etkili olabilmesi ve görüntülerin her açıdan elde edilebilmesi için katkıda bulunmuştur (Punch, 2005). Araştırmanın amacına hizmet etmesi ve daha derinlemesine veri elde etmek için yazılı görüşme formu aracılığı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İzleyen başlıkta gerçekleştirilen yazılı görüşme tekniği ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

2.3.2. Yazılı Görüşme Formu

Araştırmacı odak grup görüşmelerinin analizinden elde edilen sonuçlara ve alanyazın taraması ile ilgili başlıklara göre yazılı görüşme formu hazırlamıştır (EK V). Yazılı görüşme formu Kişisel Bilgiler Bölümü ve Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmeti Bölümü olmak üzere toplam iki bölümden oluşmaktadır. Yazılı görüşme formunda 10 adet açık uçlu ve yedi adet çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Bu görüşme formunun geçerlik çalışması için tez danışmanı ve tez izleme komitesi üyesi Yrd. Doç. Dr. Abdullah KUZU'nun görüşlerine sunulmuş daha sonra gerekli düzeltmeler yapılarak beş ayrı uzmanın (U2, U5, U6, U7, U9) görüşüne sunulmuştur. Araştırma öncesinde, araştırma sürecinde karşılaşılabilecek problemleri görmek amacıyla pilot uygulama desenlenmiş ve uygulanmıştır. Pilot çalışma için üç ilköğretim ve bir ortaöğretim okullarında görevli toplam dört müdür ve dört müdür yardımcısı seçilmiştir. Pilot uygulamanın sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak son biçimi verilen yazılı görüşme formu araştırma grubuna uygulanmıştır. Yazılı görüşme formu odak grup görüşmesine gelen 14 okul müdürüne ve bu okullarda görevli müdür yardımcılarında gönüllü olanlara uygulanmıştır. Ayrıca odak grup görüşmesine gelemeyen müdür ve müdür yardımcılara da uygulanarak daha geniş bir örnekleme ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda toplam 24 müdür, 14 müdür yardımcısı ile yazılı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Zaman sıkıntısı ya da araştırmaya katılmayı istememe gibi

durumlardan dolayı müdür yardımcıları sayısı daha az olmuştur. Çizelge 4’de yazılı görüşmelere katılan müdür ve müdür yardımcılarının ilişkin bilgiler verilmiştir.

Çizelge 4. Yazılı Görüşmeye Katılan Müdür ve Müdür Yardımcılarına İlişkin Genel Bilgiler

Katılımcı	Unvan	Öğrenim Durumu	Öğretmenlik Kıdem (yıl)	Yöneticilik Kıdem (yıl)
K1	Müdür	Yüksek Lisans	1	11
K2	Müdür	Yüksek Lisans	13	7 (İÖÖ+ÖÖÖ)
K3	Müdür	Yüksek Lisans	6	7
K4	Müdür	Lisans	23	5
K5	Müdür	Lisans	10	10 (3 yılı ÖÖÖ)
K6	Müdür	Yüksek Lisans	10	4
K7	Müdür	Yüksek Lisans	17	8
K8	Müdür	Lisans	9	5
K9	Müdür	Yüksek Lisans	17	5
K10	Müdür	Lisans	15	8
K11	Müdür	Yüksek Lisans	14	8
K12	Müdür	Lisans	4	26
K13	Müdür	Yüksek Lisans	10	8
K14	Müdür	Yüksek Lisans	11	7
K15	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	17	8
K16	Müdür Yardımcısı	Lisans	16	4
K17	Müdür	Lisans	10	19
K18	Müdür	Lisans	16	12
K19	Müdür Yardımcısı	Lisans	11	7
K20	Müdür Yardımcısı	Lisans	12	6
K21	Müdür Yardımcısı	Lisans	10	2
K22	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	12	4
K23	Müdür	Lisans	16	10
K24	Müdür Yardımcısı	Lisans	9	5
K25	Müdür	Yüksek Lisans	18	9
K26	Müdür	Lisans	14	10
K27	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	12	4
K28	Müdür Yardımcısı	Lisans	34	18
K29	Müdür Yardımcısı	Yüksek Lisans	10	7 ay
K30	Müdür	Lisans	15	6
K31	Müdür	Yüksek Lisans	18	9
K32	Müdür	Lisans	15	9
K33	Müdür Yardımcısı	Lisans	15	7 ay
K34	Müdür	Lisans	13	7
K35	Müdür Yardımcısı	Lisans	17	7
K36	Müdür Yardımcısı	Lisans	7	3
K37	Müdür Yardımcısı	Lisans	11	1
K38	Müdür	Lisans	17	8
Toplam		38 Katılımcı		

Çizelge 4’de görüldüğü gibi yazılı görüşmeye toplam 24 okul yöneticisi ve 14 müdür yardımcısı olmak üzere toplam 38 kişi katılmıştır. Okul yöneticilerinden 13’ü lisans ve

11'i yüksek lisans derecesine sahiptir. Müdür yardımcılardan 10'u lisans, 4'ü yüksek lisans mezunudur.

2.3.3. Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı günlüğü, düşünceler, gözlemler, yorumlar, açıklamalar, denenceler ve tepkiler gibi bireysel notları içeren düşüncelerin yazıya dökülmesidir ve süreklilik gerektirir. Araştırmacı günlük ile araştırma sürecindeki algılarını, deneyimlerini ve düşüncelerini yansıtabilmekte, araştırmanın raporlaştırılmasında kaynak olarak kullanabilmektedir (Ekiz, 2003; Gay ve Airasian, 2003). Araştırmacı tarafından araştırma süresince tüm aşamaları yansıtabilecek günlük tutulmuş ve bu günlükten verilerin analizinde ve yorumlanmasında yararlanılmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Okul geliştirme danışmanlık hizmetine olan gereksinimin belirlenmesi bu hizmetin uygulanabilirliğinin araştırmaya katılan okul müdürlerinin kendi deneyim ve algılarına göre belirlenmesi amacıyla olgubilim modelinin kullanıldığı bu araştırmada verilerin analizinde de olgubilim modelinden ve odak grup analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri çözümlemesi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir, odak grup çözümlemesi ise grup içi etkileşimin de değerlendirmesini içermektedir. Bu etkileşimden doğabilecek durumlar da analizin bir parçasıdır. Dolayısıyla odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler diğer bireysel görüşme verilerinin çözümlenmesinden farklı çözümleme tekniğinin uygulanarak çözümlenmesi gerekmektedir. Odak grup görüşmelerinde verilerin elde edildiği katılımcılar ortamdaki öğrenilebilmekte, görüş ve düşüncelerini grup dinamiğine göre biçimlendirebilmektedir (Krueger, 1998b; Yıldırım ve Şimşek, 2008)

Olgubilim modeline göre desenlenen araştırmalarda, verilerin çözümlenmesinde farklı yaklaşımlar söz konusudur. Van Kaam, Giorgi ve Colaizzi'nin yaklaşımları olgubilimsel verilerin analizinde kullanılan yöntemlerdir (Tezer, 2007). Bu araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde olgubilimsel çözümlemeye ilişkin

dokuz adım belirleyen Colaizzi'nin (Akt. Tezer, 2007) yaklaşımı benimsenmiştir. İzleyen paragraflarda verilerin çözümlenmesi sunulmuştur;

1. Araştırmacı tarafından ilgilenilen olgunun tanımlanması: okul yöneticilerinin okul yönetim hizmetlerinde yaşadıkları sorunlar ve sorunları çözme durumlarına ilişkin algı ve deneyimlerinin değerlendirilmesinin gerçekleştirilmesi için odak grup görüşmelerden elde edilen her bir görüşme kaydıyla ilgili veriler her bir oturum yapıldığı günün akşamı hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi yazıya dökülmüş ve indekslenmiştir; raportörün notları ile desteklenerek veri analiz paketi olarak dosyalanmıştır. İndekslemenin yapıldığı formda; katılımcı kişi/durum, yer ve saat gibi bağlamsal veriler, betimsel indeks, betimsel veri, araştırmacı yorumu, raportör notları ve sayfa yorumu gibi başlıklar bulunmaktadır. Dökümler araştırmacı tarafından kontrol edildikten sonra kayıtlar dökümler ile birlikte uzman (U4, U5, U8) değerlendirmesine verilmiştir. Uzmanlar, kendilerine verilen kayıtlar ile yazılı dökümler arasında farklılık olup olmadığını kontrol etmiştir.

2. Olgu konusunun, tanımlarının derlenmesi: olgubilim araştırmalarında verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Bu aşamada; araştırma verilerinin hangi temalar altında toplanacağı ve sunulacağına karar vermek temel amaçtır. Bu nedenle toplanan verilerin önce kavramlaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Araştırmanın problem durumu ve amaçlarına ilişkin dosya ile birlikte veri seti iki uzmana verilmiştir (U2, U4). İki uzman ve araştırmacı, görüşme anahtarlarını birbirlerinden bağımsız olarak doldurmuşlar, olgular ve tanımları derlemişlerdir. Kavramlara ilişkin liste ortaya çıktıktan sonra, okul müdürlerinin kendi algı ve deneyimlerini yansıtan ifadeler bütüncül ve seçme yaklaşımıyla yeniden incelenmiştir. "Geri ve ileri adımlarla" incelenen dökümler hermeneutic döngü oluşturmuştur. Bu döngüyü Kvale (1983) görüşme dökümlerinden çıkan temaların ve özel ifadelerin kendine özgü anlamların çıkarılması ve bunların yeniden bütünsel anlama dönüştürülmesi işlemi olarak açıklamaktadır (Akt. Lien, 2005). Bu işlem sonucunda

görüşme verilerini açıklayan tema ve alt temalar (EK VI) çıkarılmıştır (Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

3. Olgu konusuna ilişkin tanımların okunması: tüm kodlama işlemleri tamamlandıktan sonra uzmanlar ve araştırmacı bir araya gelerek, her sorunun yanıtını tek tek incelemişlerdir. Uzmanlar ve araştırmacı arasındaki görüş birliği doğrultusunda kodlama anahtarına son biçimi verilmiştir.

4. Önemli ifadelerin orijinal kopyalarına dönülmesi ve elde edilmesi: uzman ve araştırmacılarca olguları yansıtıcı katılımcı ifadeleri dökümler ile birlikte yeniden incelenmiştir.

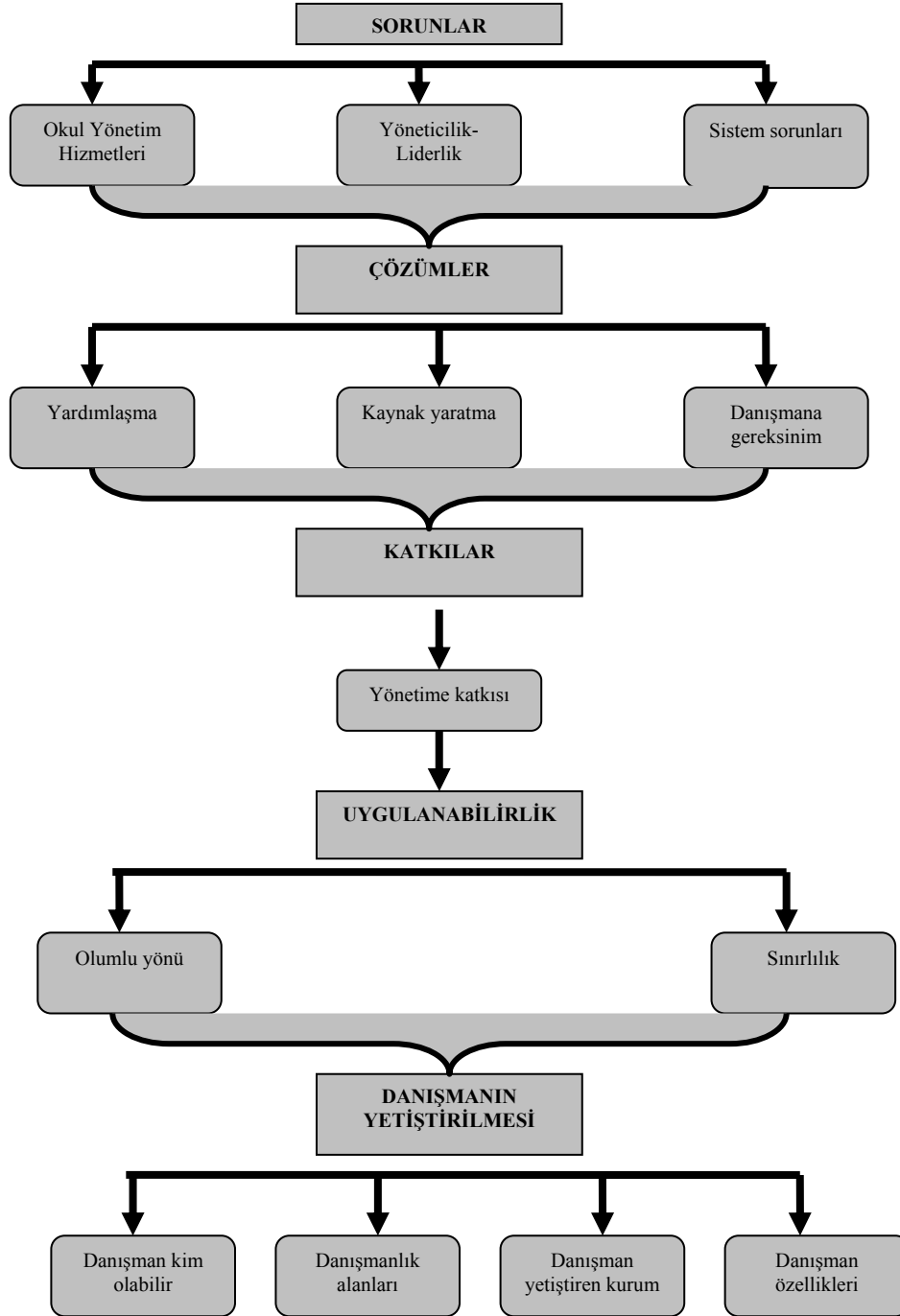
5. Her bir önemli ifadenin anlamının ayrıntılarıyla açıklanmaya çalışılması: kodlama anahtarı ile birlikte dökümler yine farklı iki (U3 ve U10) uzmana verilmiştir. Araştırmacı ve uzmanlar birbirlerinden bağımsız olarak, kodlama anahtarına göre kodlamalarda bulunmuşlardır.

6. Temaların gruplar içinde biçimlendirilmiş anlamlarını bir araya getirmek için düzenlemenin yapılması: uzmanlar ve araştırmacının oluşturdukları tema ve alt temalar bir araya getirilerek karşılaştırılmıştır. Ortak görüşler doğrultusunda birlik sağlanarak, tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde, temalar arası ilişkiler saptanmış ve temalar, araştırma soruları altında düzenlenmiştir. Veriler, temalara göre betimlenirken araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

7. Ayrıntılı bir tanımlama yapmak için yazıya dökülmesi: Görüşme verileri, oluşturulan tema ve alt temalara göre düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Tema ve alt temaların oluşumu Şekil 8’de gösterilmiştir.

8. Tanımların geçerliliği için araştırma katılımcılarına geri dönülmesi: odak grup görüşmesi ve yazılı görüşme formu ile elde edilen temalar, olgular ve alt temalar ulaşılabilen katılımcılara gösterilmiş, tanımlamalara ilişkin onay alınmıştır.

9. Geçerlilik-güvenirlilik çalışmaları sırasında yeni verilerin ortaya çıkarılması durumunda bunların ayrıntılı olarak tanım içine alınması: katılımcılardan, uzmanlardan ve raportörden gelen dönütler doğrultusunda tema ve alt temaların son biçimi verilmiş, olgu ve tanımlamalara ilişkin kullanılacak betimsel veri olan katılımcı ifadeleri derlenmiş ve yorumlamalar örneklendirilerek görselleştirilmiştir.



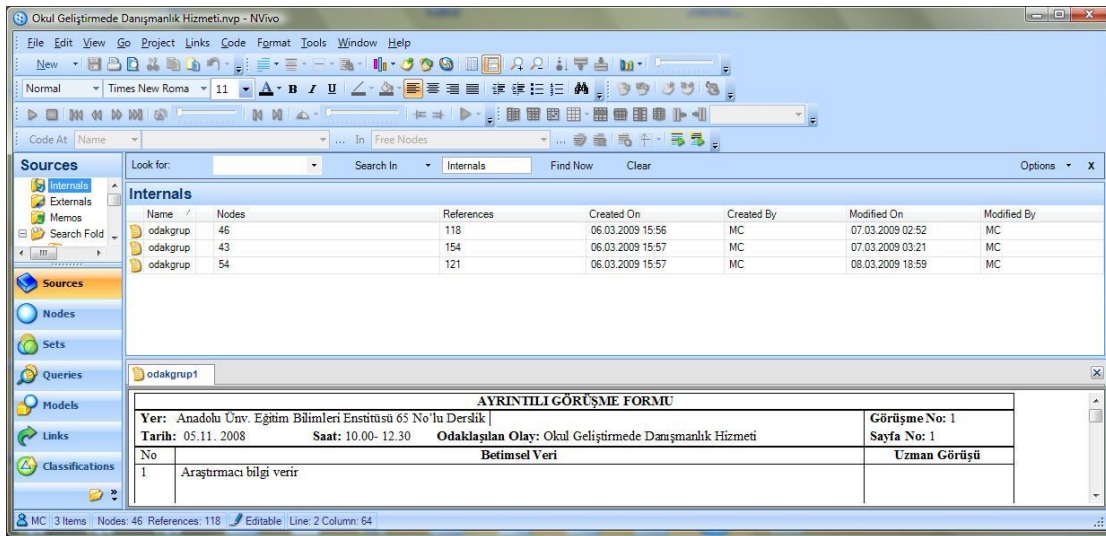
Şekil 8. Tema ve Alt Temaların Oluşumu

Araştırmacı elde edilen veri analizi sonuçlarından bir senteze giderek katılımcıların deneyimlerinin gerçek anlamlarını tanımlamak durumundadır (Patton, 1990). Bu araştırmada da araştırmacı bir senteze gitmiş ancak verilerin yorumlanmasında genellenebilir yaklaşım benimsememiştir. Olgubilim araştırmaları nitel araştırmanın doğasına uygun olarak kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabilir. Ancak bir olgunun daha iyi tanımlanmasına ve anlaşılmasına yardımcı olacak sonuçlar sağlayan örnekler, açıklamalar ve yaşantılar ortaya koyabilir. Bu yönüyle hem bilimsel alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar getirebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yazılı görüşme formu ile elde edilen veriler ise odak grup görüşmeden elde edilen verilere destek veri seti olarak oluşturulmuştur. Burada açık uçlu sorulara verilen yanıtlar sınıflandırılarak, diğer sorulara verilen yanıtlar için ise yüzde ve frekans analizi yapılarak çözümlenmiştir.

Verilerin kodlanması: araştırmacı tüm kodlama işlemini QSR-Nvivo 8 paket programı aracılığı ile gerçekleştirmiştir. QSR-Nvivo paket programı araştırma süresince elde edilen zengin veri paketlerini sistematik olarak çözümlenmeye yarayan bir programdır. Orijinal program olan NUD*IST Lyn ve Richards tarafından 1980'li yılların başlarında geliştirilmiştir. Bu araştırmacılar bu programı, ellerindeki verilerin çözümlenmesinde fotokopi ile çoğaltma, kes-yapıştır, kalemlerle renklendir ve elle kodlama gibi uzun zaman alan işlemlerden daha işlevsel ve kolay çözümlenme tekniği arayışına girdiklerinde geliştirmişlerdir. Daha sonra 1999 yılında Richards tarafından QSR NUD*IST VIVO programı geliştirilmiştir. 2008 yılında ise QSR-NVivo 8 piyasaya sürülmüştür. Bu program araştırmacıya veriler arası geçişi ve verilere kolay ulaşım gibi pratiklik kazandırmıştır. Bu program araştırmanın şeffaflığını sağlayan bir araç olarak da nitelendirilmektedir (Bringer, Johnston ve Brackenridge, 2004). Nitel araştırmalarda inandırıcılık önemli bir unsurdur. Bu bağlamda da araştırmacı inandırıcılığı sağlamak için ve veri kaybına neden olmamak için bu programdan yararlanarak verileri çözümlenmiştir (Berg, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Resim 7'de Nvivo programında işlem yapılan görüntü verilmiştir. Araştırmacı ile paralel çalışan uzmanlar çıktılar üzerinde elle kodlama yapmışlardır.

Resim 7. Nvivo: Nitel Veri Analiz Paket Programı Analiz Sayfası



Araştırmanın güvenilirliği: araştırmacının odak grup görüşme ve yazılı görüşme boyutlarında elde edilen kodlamalar temalar ile birlikte üçü alan uzmanı diğeri farklı alan uzmanı olmak üzere 4 uzman (EK II) tarafından incelenmiş “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olan konular tartışılarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği aşağıdaki uyum yüzdesi kullanılmıştır.

$$\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

Okul yöneticilerinin okul yönetim hizmetlerinde yaşadıkları sorunlar, bu sorunları çözümlene yollarının ve bu bağlamda okul geliştirme danışmanlık hizmetine olan gereksinimin saptanması ve bu hizmetin eğitim sistemine getirebileceği katkının neler olabileceğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmeler doğrultusunda oluşturulan temaların tümünde görüş birliğine varılmıştır. Alt temaların oluşturulmasında araştırmacı ve alan uzmanı iki kişi arasında iki alt temada farklılık oluşmuştur. Bu doğrultuda Miles ve Huberman’ın uyum yüzdesi formülü ile yapılan hesaplamada odak grup görüşme sonuçlarının güvenilirliği .98 olarak bulunmuştur. Yazılı görüşme verilerinin değerlendirilmesinde ise güvenilirlik %100 bulunmuştur.

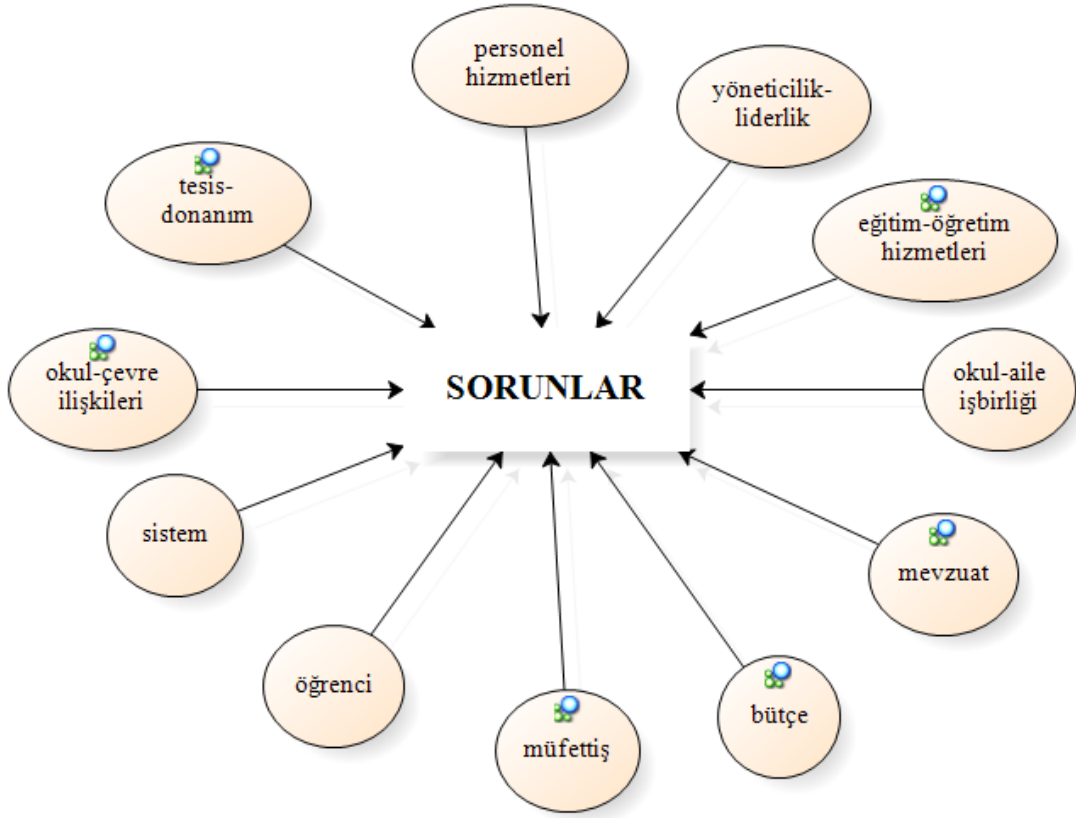
BÖLÜM III

3. BULGULAR VE YORUMLAR

Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin okul yöneticilerinin okul yönetim hizmetlerinde yaşadıkları sorunların çözümünde ve Türk eğitim sistemine getireceği katkı ile uygulanabilirliğinin belirlenmesini amaçlayan araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar bu bölümde sunulmuştur. Odak grup ve yazılı görüşme formu aracılığı ile toplanan verilerin çözümlenmesi doğrultusunda elde edilen bulgular ve yorumlar, katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiş olup, ayrıca alan yazında bu konu ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile tartışma yoluna gidilmiştir. Bulgular ve yorumlar beş başlık altında sunulmuştur.

3.1. Okul Yöneticilerinin Okul Yönetim Hizmetlerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak “Okul yöneticileri, okul yönetimi işlerinde hangi sorunları yaşamaktadırlar?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla odak grup görüşmelerinden ve yazılı görüşme formu aracılığı ile gerçekleşen görüşmelerden okul müdür ve müdür yardımcılarında elde edilen veriler doğrultusunda okul yönetim hizmetlerinde yaşanan sorunların sınıflandırılması Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Okul Yönetiminin Okul Yönetim Hizmetleri İle İlgili Yaşadıkları Sorun Alanları

Şekil 9’da görüldüğü gibi okul müdürleri ve müdür yardımcıları personel hizmetleri, eğitim-öğretim hizmetleri, öğrenci hizmetleri, tesis donanım ile ilgili işler, okul, aile ve çevre işbirliği, müfettiş, sistem, yönetici-liderlik, bütçe ve mevzuat konularında sorunlar yaşamaktadırlar. Katılımcılar sorunları dile getirirken tesis, donanım, bütçe ve okul-aile ilişkileri konularında yoğunlaşmışlardır. Katılımcılardan K4 okul yönetim hizmetleri ile ilgili yaşadığı sorunları aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

“Okul yöneticileri arkadaşlarımız, okuldaki kapıdan girdikten sonra, bütün sorunlarla ilgilenmek zorunda. Bizler bunu evde dahi ilgilenen, düşünen insanlarız. Bir sürü sorun; öğrencide sorun, öğretmende ayrı bir sorun, üstteki idarecilerle ayrı bir sorun, velilerle ayrı bir sorun... Bunların hepsi bizim için çözülmesi gereken bir sorun.” (K4, s. 46, satır: 221).

Katılımcılardan K5 ise okulda yaşadığı sorunları aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

Okulda birçok sorun var. Bunları sınıflandırırsak: mali sorunlar var, yönetsel sorunlar var, insan kaynakları sorunları var. Ama ben bunları başlıklar altında toplamaktansa genel olarak kendi sorunlarımı söyleyeyim. Birincisi çok ağır bir sorumluluk var üzerimde. (...) Özel yaşantımı dahi etkiliyor. (...) çeşitli sebepleri var, politik sebepler, personel rejiminden kaynaklanan sıkıntılar var. (...) benim kendi okulumdan söyleyeyim yaşadığım sorunlar mali sorunlar, bize bu anlamda devletin bir desteği maalesef ki yok, olacağını da zannetmiyorum. Sıkıntılarımızın temelini mali sorunlar teşkil ediyor. Ama biz mali sorunlarla uğraşmaktan diğer sorunları göz ardı ediyoruz. Diğer sorunlarımız da çok fazla ama mali sorunlar onların önüne geçiyor maalesef. (K5, s. 48, satır: 230-231).

K28 ve K25'e göre yaşanan sorunların kaynağı bürokrasidir:

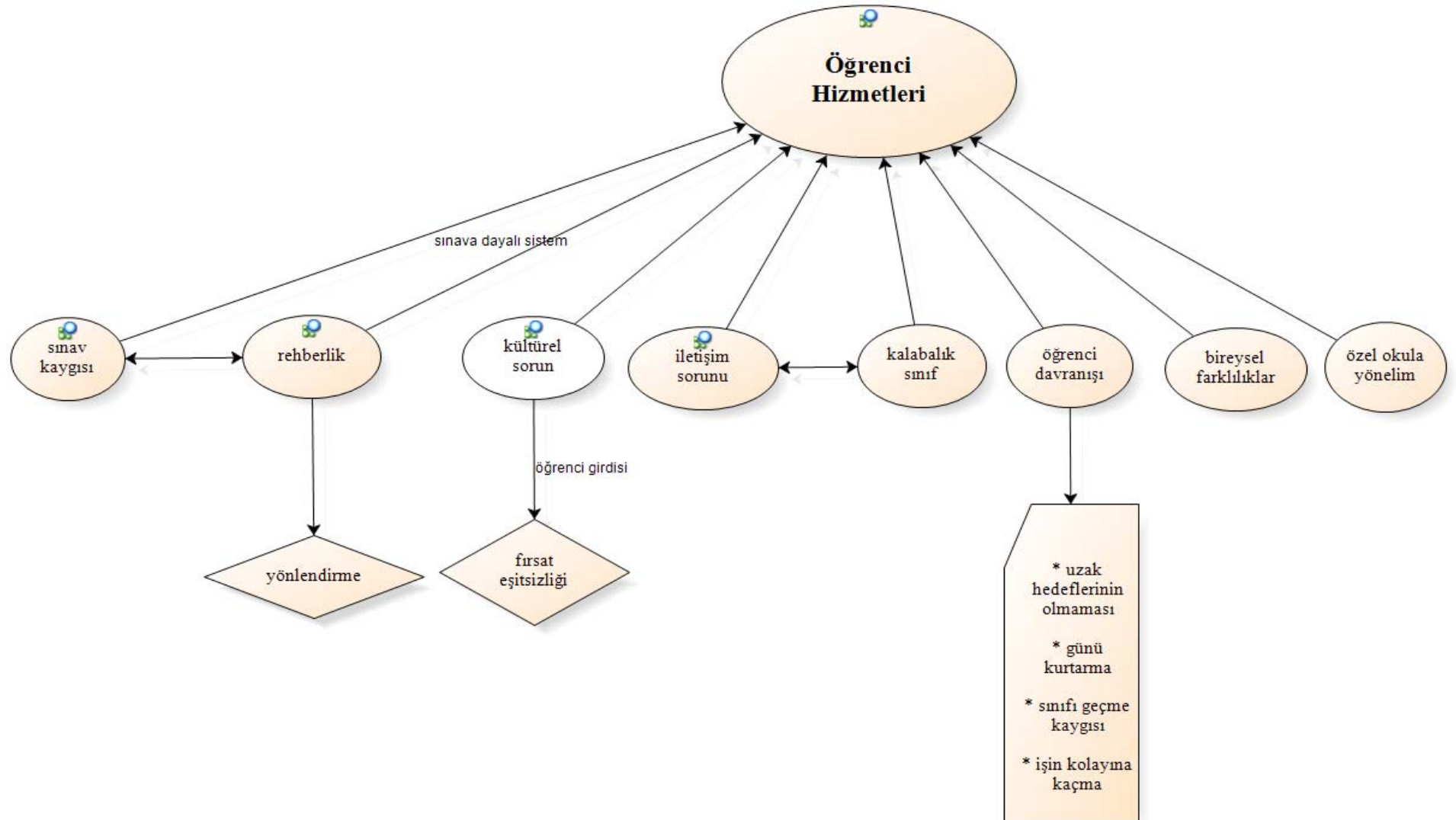
...“idareciler sadece emirleri uygulayan birer emireri gibi görüüyor. Bu nedenle idarecilerin kendi tecrübelerini hayata geçirmelerine pek imkân verilmiyor”. (K28).

...“çalışanların direnci, fiziki ortamın gelişebilmesi için ihtiyaç olan maddi kaynağın kolay ve zamanında yaratılmaması başta gelen sorunlar olarak sayabilirim. Ha bir de üst kademenin vizyoner liderlik eksikliği, bunu sistemin gereğinden hızlı değişmesinde görebiliriz”. (K25).

Katılımcıların görüşlerine ilişkin alıntılarda görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticilerinin birçok sorun yaşadıkları görülmektedir. Şekil 9'da verilen sorun başlıkları ayrı başlıklarda sunulmuştur.

3.1.1. Öğrenci Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Okul yönetiminde en önemli öge okulun yetiştirmekle yükümlü olduğu öğrencilerdir. Öğrencinin kaydolduğu okula uyumu ile başarısı arasında sıkı bir ilişki olduğu göz önünde bulundurulduğunda okul yönetiminin, öğrenci aday kaydı ile başlayan ve mezun oluncaya kadar devam eden süre içinde öğrencinin rollerini ve beklentilerini dengeli olarak sürdürme görevi çok önemlidir. Ancak okul yöneticileri öğrenci hizmetleri ile ilgili kimi sorunlar yaşayabilmektedirler. Bu bağlamda araştırmaya katılan okul yönetici ve yardımcılarının öğrenci hizmetleri ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular Şekil 10'da verilmiştir.



Şekil 10. Öğrenci Hizmetleri İle İlgili Sorunlar

Şekil 10'da görüldüğü gibi okul yönetiminin öğrenci hizmetleri ile ilgili yaşadığı sorun kaynakları, öğrencilerin sınav kaygısı, rehberlik servisinin yetersizliği, kültürel sorunların varlığı, öğrenci davranışı, iletişim, kalabalık sınıflar, bireysel farklılıklar ve özel okula kaçışlardır. Çizelge 5'de ise okul müdür ve müdür yardımcılarının öğrenci hizmetleri ile ilgili yaşadıkları sorun alanları ve bu alanlara yönelik yoğunlaşma yüzdeleri verilmiştir.

Çizelge 5. Öğrenci hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlar

Temalar	Müdür		Müdür Yardımcısı	
	N	%	n	%
Disiplin uygulamaları	14	60,9	7	50,0
Ulaşım	--	--	4	28,6
Rehberlik	20	87,0	7	50,0
Özel eğitim	6	26,1	1	7,1
Yönlendirme	8	34,8	3	21,4
Sosyo-kültürel durum	22	96,0	10	71,4
Akademik başarı	8	34,8	5	35,7
Motivasyon	16	70,0	8	57,1
İletişim	5	21,7	3	21,4
Diğer	--	--	1	7,1

Çizelge 5'de görüldüğü gibi hem okul müdürleri (%96,9) hem de müdür yardımcıları (%71,4) öğrenci hizmetlerinde sosyo-kültürel duruma ilişkin sorunlarda yoğunlaşmaktadırlar. Müdür yardımcılarında biri sosyo-kültürel durum ile ilgili sorunun yanı sıra sosyo-ekonomik durumu da belirtmiştir. Rehberlik ve yönlendirme konularında da sorun yaşadıklarını ifade eden yöneticiler öğrencilerin sınav kaygıları ve sosyo-ekonomik durumları öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini düşünmektedirler. Öğrenci hizmetleri kapsamında okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri şu şekildedir:

...“Öğrencilerle ilgili tabi, bizler çoğumuz kenardaki okulların idarecileriyiz. İyi çocuklarımız, varlıklı ailelerin çocukları zaten merkezdeki okullara gidiyor. Yani burada öğrencilerimizle sıkıntılarımız var. Köyden gelmiş; ne köy yaşantısını bırakmış, ne şehirli olmuş, arasında bocalayan bir kültürle uğraşıyoruz. Bundan yana öğrencilerimizde de sıkıntılarımız oluyor eğitim açısından, ahlaki yönden. Ama onlar yine iyi; velilere göre öğrencilerimiz daha iyi. Ben öyle görüyorum kendim”. (K4, s. 47, satır: 223).

K4 öğrenci hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci profilinden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Öğrencinin aileleri ile ilgili özellikle sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzeyinin düşük olduğu ve eğitim açısından sorunlarla karşı karşıya kaldıklarını belirttiği görülmektedir. K4 öğrenci hizmetleri ile ilgili sorunların nedenini kenar semtte bulunmaları ile açıklarken K6 parçalanmış ailelere değinmiştir:

...“Mesela bende parçalanmış aile çok fazla. Çok çok var. Gerçi Eskişehir’in tamamında var bu problem ama bizlerde çok fazla. Biz öğretimden ziyade eğitime daha çok önem vermeye başlıyoruz. Elimizden geldiğince. Mesela benim okulunda dershaneye giden öğrenci yok, özel ders alan hiçbir öğrencimiz yok. Okulda takviye yapmaya çalışıyorum”. (K6; s. 50, satır: 236).

K7 ise eğitimden çok öğretime ağırlık verildiğini K3 ise öğrenci başarısında ailenin önemini vurgulamaktadır. K7 ve K3’ün görüşleri aşağıdaki gibidir:

...“Eğitim öğretimin nihai amaçlarına baktığımızda iyi insan, iyi iş gücü, iyi vatandaş yetiştirme diye özetlenen temel eğitim amaçları şuanda terk edilmiş bir durumda. Demin arkadaşımın dediği gibi biz eğitimle uğraşıyoruz çünkü bize çok eğitimsiz geliyor. Öğretime geçemiyoruz gibi algıladım ben söylediği ama benim kişisel görüşüm tam tersi bir yöne doğru gidiyoruz. Her şeyi öğretime odakladık. Öğrencilerle birlikte biz de sınav kaygısı yaşar olduk. Eğitimle ilgili her şeyi bıraktık gibime geliyor. **İyi vatandaş yetiştirme kaygımız yok**”. (K7, s. 53, satır: 255).

...“yani onunla ilgili olarak çocuğun başarısı da aslında ailesiyle ilgili oluyor. Sadece o değil tabi biz sadece eğer ailesine göre zaten çocukları eğitsek dersek biz ne işe yarıyoruz. Veli var ama çok elit kesimden eğitilmiş ve de kültürlü bir aileden çocuk geliyorsa hemen belirliyoruz. Zaten fark ediyor her şekilde zaten okumasından varıncaya kadar bulunduğu yere göre şey değil arası değil (...) velilerle yani velinin durumuyla öğrencinin okula hazırbulunuşluk diyelim ona o çok etkili oluyor...(...) (K3, s. 14, satır: 62).

K3, K4, K6 ve K7’nin görüşleri incelendiğinde okul yöneticilerinin öğrenci hizmetleri ile ilgili yaşadıkları sorunların daha çok aile ve sınav sisteminden kaynaklandığı vurgulanmaktadır. Öğrencilerin sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik durumlarından dolayı öğrencilerin kendi olanakları ya da okulun sunduğu olanaklar ile sınavlara hazırlandıkları belirtilmiştir. K7’nin “iyi vatandaş yetiştirme kaygımız yok” sözü ele alınacak olursa, bir özdeğerlendirmeden söz edilebilir. Sınav sisteminden kaynaklanan akademik başarının yüksek olması gerekliliğine ilişkin kaygıdan dolayı eğitimin ikinci

plana atılmış durumda olduğunu vurgulayan K7'nin nitelden ziyade nicele önem verildiğini vurguladığı söylenebilir. K7'nin bu ifadesini K2 şu şekilde desteklemiştir:

...”...sınav sisteminde en kenardaki okuldan da aynı başarı bekleniyö merkezdeki okuldan da başarı bekleniyor. Merkezdeki okullar kendi içinde kıyaslanmasını istiyö sınavlarla fakat öğrenci girdilerinde sınavda farklılık var zaten ister istemez (...) sonuçta hazırbulunuş öğrenciler davranışlarını ölçecek kazanımlarını ölçecek bir sınav var ve ister istemez siz onu yakalayamayacaksınız. Siz ne kadar hedef korsanız koyun sizin bir bünyeniz var bir elinizdeki sermaye var o sermayede siz sürekli bir adım öne diyoruz biz onlara mevcut nedir 1 soru yapıyorsa 2 soru yapıcak ama oradaki çocuk 15 soru yaparak başlıyo (...).” (K2, s. 11, satır: 51-53)

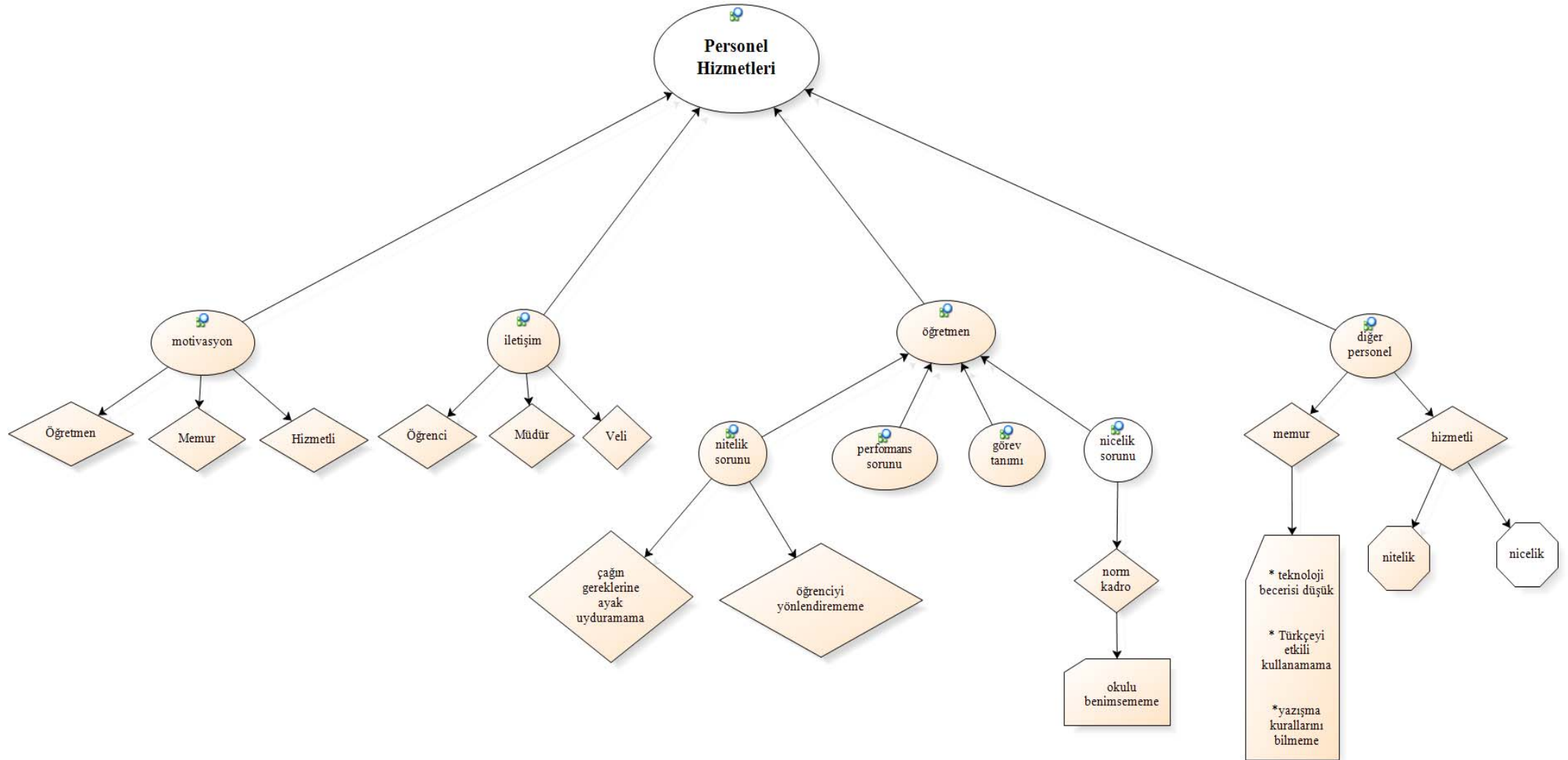
Okul yöneticilerinin temelde öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin ağırlık verildiğinden, onların sosyal yönlerine zaman ayıramadıklarından, eğitim etkinliklerinin amaca uygun gerçekleştiremediklerinden yakındıkları söylenebilir. Öte yandan okul müdür ve müdür yardımcılarının öğrenciler ile ilgili disiplin sorunlarına yoğunlaşma oranlarına bakıldığında %60 ve %50 olduğu Çizelge 5’de görölmektedir. Okul yöneticilerinin öğrenci hizmetlerine ilişkin yaşadıkları sorunlara yönelik belirttikleri eğitim sorunlarını Özdayı, Uzunçarşılı ve Uzunçarşılı (1997)’nin araştırması destekler niteliktedir. Bu araştırmaya göre, okul yöneticileri en çok öğrenci sorunları ile ilgili zaman harcamaktadırlar. Okul yöneticilerinin öğrencileri yönlendirmede sorunlar yaşadıklarına ilişkin bulgu Okutan ve Kalyoncu (2001)’nin araştırmaları ile benzerlik göstermektedir.

Okutan ve Kalyoncu (2001)’nin araştırmasına göre de okul yöneticileri öğrencileri yönlendirmede yetersiz kalmakta ve sorunları açıklamakta güçlük çekmektedirler. Oysa okul yönetimi öğrenciyi iyi tanımalı ve anlamalıdır. Karşılaşılan sorunların çözülmesine yardımcı olabilmeli ve öğrencinin okula kolaylıkla uyum sağlamasına katkı sağlayabilmelidir. Öğrencilerin okula kaydı ile başlayan ve mezuniyeti ile sona eren süreçte onların özlük işlerinin yanı sıra akademik ve sosyal anlamda onları destekleyecek önlemler alabilmelidir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğrenci hizmetlerinde yaşadıkları sorunların en aza indirgenmesinde bir desteğe gereksinim duydukları söylenebilir.

Öğrencilerin akademik ve sosyal anlamda gelişimlerini sağlamak ve başarı düzeylerini artırmak için okulda görev yapan personelin etkili yönetimi önemli bir etkidir. İzleyen başlıkta okul yöneticilerinin personeli hizmetleri ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1.2. Personel Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Okul, eğitimin önceden belirlenmiş amaçlarına uygun olarak öğrencilerin davranışlarını değiştirecek ya da yeni davranışlar kazandıracak yaşantılar hazırlayıp sunan sosyal ve açık bir sistem olarak değerlendirildiğinde okulun alt sistemlerinden olan personel hizmetlerinin etkili yönetimi için, okul yöneticisi okulu amaçlarına ulaştırmakla görevlidir. Bu bağlamda okul müdür ve müdür yardımcıları ile yapılan görüşmeler sonucunda okul yönetim hizmetlerinden personel hizmetlerine ilişkin sorunların yaşandığı ve bu sorunların genelde iletişim, personelin motivasyonu, öğretmenler ile ilgili performans ve nitel ve nicel sorunların yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri memur, hizmetli gibi diğer personel ile de sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Personel hizmetleri ile ilgili okul yönetiminin yaşadığı sorunlara ilişkin bulgular Şekil 11’de verilmiştir.



Şekil 11. Personel Hizmetleri İle İlgili Sorunlar

Şekil 11’de görüldüğü gibi personel hizmetleri ile ilgili okul yöneticileri personelin motivasyon düzeyi, öğretmen, iletişim ve diğer personel açısından sorunlar yaşamaktadırlar. Okul yöneticilerine göre, öğretmenlerin, memur ve hizmetlinin motivasyon düzeylerinin genelde düşük olması, özellikle öğretmenlerde okula karşı bir bağlılık hissinin olmaması büyük bir sorundur. Personel hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin okul müdür ve müdür yardımcıları görüşlerine dayalı bulgular ise Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Personel Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Temalar	Müdür		Müdür Yardımcısı	
	N	%	n	%
Personelin mesleki gelişimleri	21	87,5	8	57,1
Personelin okul üyeleri ile iletişimleri	3	13,0	4	28,6
Personelin öğrenci ile olan iletişimleri	4	17,4	6	42,9
Personelin aile ile olan iletişimleri	11	48,0	4	28,6
Personelin okula olan adanmışlıkları	8	34,8	5	35,7
Personelin motivasyonu	19	82,61	8	57,1
Personelin işdoymu	16	69,6	6	42,9
Diğer (<i>personelin ekonomik yetersizliği</i>)	--	--	1	7,1

Çizelge 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan 24 okul müdürünün %87,5’i ve 14 müdür yardımcısının %57,1’i personel hizmetleri kapsamında, personelin mesleki gelişimleri ile ilgili sorunlar üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Okul müdürlerinin en az yoğunlaştıkları ise personelin okul üyeleri ile olan iletişimleridir (%13,0). Okul müdür yardımcılarında bir tanesi personel hizmetlerinde yaşanan sorunlar ile ilgili diğer seçeneğinde personelin ekonomik yetersizliğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre, öğretmen ile ilgili performans, nitelik, görev tanımı ve nicelik sorunları söz konusudur. Öğretmenlere yönelik etkili performans değerlendirmenin olmamasından dolayı kendini geliştirme çabasının olmadığı, dolayısıyla öğretmenin çağın gereklerine ayak uyduramaması, öğrencileri yönlendirememesi vurgulanmaktadır. Okul müdürlerinin öğretmenlerin kendilerini

geliştirmeleri ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin deneyimlerini şu şekilde paylaşmışlardır:

...”Öğretmenin kendini geliştirmeye ilişkin tutumu da çok önemli, oda eksiklik diye düşünüyorum. Tabi ki öğretmenliği suçlamak anlamında değil idare anlamında var bu eksiklik, öğretmenin konuya yöneltememe, motive edememe, öğretmene yol açamama tabi ki bu niyete bağlı niyete ve sorumluluğa bağlanıyor, finansal kaynakların yeterliliğine bağlanıyor”. (K7, s. 52, satır 246).

...“...bu yeni şeyler mesela bakanlığın yeni uygulamaları oluyor yeni söylemleri oluyor bunları okulda anlarken veya anlatırken ben bizim arkadaşlarımızın bizlerin bu tür eğitimden geçmiş olanların daha çabuk anladıklarını ya da önemsediklerini görüyorum. Bunu önemsemek önemli bırak ya dediği anda bitiyor ne kadar güzel olursa olsun yani o yöneliş meselesi bunu önemsemek gerekiyor (...). Bu da eğitimle olur hizmet içi eğitimle şu anda benim okulda hizmetiçi eğitim var. Ben de gidiyorum en öne oturuyorum 5 gün sürecek, öğretmenleri zor tutuyorum nerdeyse gelen adamı dövecekler gene de en iyi grupmuşuz ha. yani şimdi bir angarya olarak algılanmaya başladığı zaman yeniliklere açık olmak haberdar olmamak (...) eğitim tabi eğitim şart”. (K3, s. 43, satır: 201-202).

...”İşte hiçbir şey olmazsa 20 seçenek var. 18 miydi bizim o yıllarda, 18 seçenek vardı. 18 tercih eden öğretmenliği işaretlerdi, doğru değil mi?. İşaretlediler ama bugün son 5 yılda artık bir tıpla bir hukukla eşdeğerde puanlarla öğretmenlik tercih edilmeye başlandı. Bunu da biz örnek verilerden görüyoruz. Uygulamaya geliyorlar okullarımıza Anadolu Üniversitesinden olsun Osmangazi'den olsun. Pırıl pırıl, hazır, hatta ben birkaç tanede konuşmamda da şunu söyledim. Bu çocuklar rehberlik yapan öğretmenlerden öndeler dedim. Açık söylemek gerekirse öğretmenler arasında bu birşey var, yetersizlik var”. (K12, s. 90, satır: 410-411).

...“personelimiz eski alışkanlıklarından vazgeçemiyorlar, değişime açık olmayan öğretmenlerimiz var. Statükocu olarak değerlendiriyorum onları...”. (K26)

Elde edilen bulgular sonucunda, okul yöneticilerinin personel hizmetleri ile ilgili yaşadıkları sorunların okul yöneticilerinin personele yaklaşım biçimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin **mesleki gelişim** amaçlarının belirlenmesinde okul yönetiminin etkisi büyüktür, ancak okul yöneticilerinin bu etkiyi yaratmada sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir. Okul yöneticilerinin personel hizmetlerinde yaşanan sorunları sisteme bağlamaları dikkat çekmektedir. Örneğin öğretmenler ile ilgili yaşanan sorunları K12'nin öğretmen yetiştirme sistemi ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Okuluna gelen stajyer öğretmenlerin önceki yıllara göre mesleki anlamda daha parlak olduklarını ancak sistemin içindeki öğretmenlerin bu anlamda yetersiz olduklarını vurgulayan K12'nin kendi öğretmenlerine karşı hissettiği yeterlik duygusunun ve beklentisinin düşük olduğu söylenebilir. Buna karşın okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerine ilişkin etkinliklerde bulunma eğiliminin olduğu ancak yaşama geçirilmede sıkıntılar yaşadıkları söylenebilir.

K2'nin öğretmenlerin geliştirilmesi ve değişime ayak uydurmaları konusundaki görüşü şu şekildedir:

...“(…) bizim istediğimiz şey şu değişim. Bir öğretmen ilk girdiği gün gibi 15.yılında da çalışıyor ve kendinde herhangi bir değişiklik yapmıyorsa büyük bir sıkıntı vardır. Biz kendi kendimize evet iyi yapıyoruz bizim orda öyle karşılıklı pohpohlamayla da götürebiliriz Ancak o değişim dünyasına ayak uyduracak öğrencileri yetiştirecek bir profili ancak yetişen bir öğretmen karşılar. Öğretmenin yetiştirilmesi için yetişcek o kurslara seminerlere katılım gönüllü biliyorsunuz bazen reysen alıyorlar var ama onu alanlar da pek fazla dinlemiyor. Çünkü kendi gönüllü değil o gönüllülük esasında (...) eğer öğretmen o gelişime inanmazsa sizin ona emanet ettiğiniz çocuklar ne kadar vizyoner liderlik yaparsanız yapın veliyi ne kadar pohpohlarsanız pohpohlayın nihayetinde örgün olarak zaten gördüğü 6 saatlik bir dersi, 6 saatlik derste öğretmen inanmadığı için çok fazla bir şey vermeyecek sizin lideriniz o sizin lideriniz o ama ben inanıyorum ben kendime inanıyorum ama velileri ikna etmem lazım (...)”. (K2, s.41-42, satır: 196-200).

K2'nin ifadesi incelendiğinde, yönetici öğretmenlerin **mesleki gelişimlerine** yönelik neler yapabileceğini belirtmiştir. Buradan yapabileceklerini yaşama geçiremediği sonucu çıkarılabilir. K2'nin kendisini vizyoner lider olarak nitelendirmesi de dikkat çekmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin personel ile ilgili yaşadıkları diğer önemli sorun ise personelin **motivasyon** düzeyleri ile ilgilidir. Okul müdürlerinin %82,62'i ve müdür yardımcılarının %57,1'inin bu konuda yoğunlaştıkları Çizelge 6'da görülmektedir. Okul yönetiminin diğer yoğunlaştığı konu ise personelin **işdoyumları** ile ilgili sorunlardır. K7 öğretmenlerin motivasyonu konusundaki görüşü şu şekildedir:

...”Personel sorunumuz çok fazla özellikle benim okulum açısından bahsetmem gerekirse; bakanlığın güzel politikası. Verimliliği insan kaynaklarına uygulamada güzel bir yaklaşım norm kadro uygulaması. Ancak benim gibi her sınıfı tek şube olan okullarda öğretmenin ders yükü sayısı yeterli olmadığı zamanlarda öğretmen açığımız çok fazla oluyor. Bir öğretmen iki, üç okul gezmek durumunda kalıyor. Ne kendi okuluna ne gittiği diğer okullara faydalı olamıyor. Öğretmeni motive edemiyoruz bu anlamda. (...)”. (K7, s. 51, satır: 243-245).

K7'nin norm kadro uygulamasından kaynaklı motivasyon sorunu yaşadıklarını düşündüğü görülmektedir. K4 ise örgütsel bağlılığın olmamasına şaret edebilecek görüşü şu şekildedir:

...“Köyden veya başka illerden gelen öğretmen arkadaşlarımız, Eskişehir’e gelelim de, bu şehirde neresi olursa olsun düşüncesi var. Fakat Eskişehir’e geldikten, bizlerin okuluna geldikten 1 ya da 2 yıl sonra bizim okullardan bir sirkülasyon oluyor, şehir içindeki okullara gitme çalışması oluyor. Bu da özellikle de birinci kademedeki çok etkiliyor çocukları, alıyor öğretmenine, öğretmen öğrencilerine, öğrenciler öğretmenine alıyor. 1 ya da 2 yıl sonra bir bakıyorsunuz öğretmen gidiyor. Başka bir öğretmen, olmadı ücretli öğretmen, olmadı başka şekilde bir öğretmen geliyor. Bir kurumsallaşma yok yani. Merkezi okullara göre bizim okullarımızda böyle bir kurumsallaşma pek oluşmadı”. (K4; s. 47, satır: 224)

Okul yönetiminin örgütsel bağlanmayı sağlayacak önlemler alamadığı bu bağlamda öğretmeni harekete geçirecek eylemleri yerine getiremediği, personelin **motivasyonlarının** ve dolayısıyla **işdoyumlarının** yükseltilmesinde etkin rol üstlenemedikleri söylenebilir.

Araştırmaya katılan yöneticilerinin, yönetim işlevlerinden biri olan **iletişim** ile ilgili uygulamada sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Çizelge 6 ve Şekil 11’de görüldüğü gibi okul yöneticileri iletişimden kaynaklı sorunların varlığını paylaşmışlardır. Buna göre okul müdürleri personelin aile ile olan iletişimlerinde %48,0 olarak yoğunlaşırken, müdür yardımcılarının %42,9 ile personelin öğrenci ile olan iletişim sorunlarında yoğunlaştıkları görülmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin kendi deneyim ve algılarına göre iletişim ile yaşadıkları sorunlara ilişkin K7’nin görüşü şu şekildedir:

...”Okul içini oluşturmada, okul içi iletişimde çok önemli sorunlar var. Şu çağda bir toplantıya gelemeyeceği haberini ulaştıramayan öğretmenimiz memurumuz çalışanımız var. Okulda yapılması gereken bir etkinliği çalışanlarına duyuramayan bir idare var. Bu çağda iletişimin aksıyor olması kabul edilir gibi değil diye düşünüyorum ama aksıyor mu aksıyor ve bu sorunları çözebilmek için yine yetki sorumluluk finansman üst taraflarına personel yeterliliği ile ilgili soru yumağı büyüyor”. (K7, s. 52, satır: 226-247).

K7’nin ifadesi değerlendirilecek olursa, okulunda yaşadığı **iletişim** sorununun yetki, sorumluluk ve finansman ile ilişkili olduğunu düşündüğü ancak okulda iletişim ağını etkili işletmede yasa ve yönetmelik açısından hiçbir engel olmadığını farkında olmadığı söylenebilir.

Şekil 11’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticileri, diğer personel olan memur ve hizmetli ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Bu sorunlar nicel ve nitel olarak belirtilmiştir. K7’nin bu konu ile ilgili görüşü ise:

...“Personel eğitimle ilgili sıkıntılarımız var. Çok yakın zamanda okulların idare işlerini yürüten personel yeterlilik, birikim, dil bilgisi, yazışma kuralları, teknoloji kuralları gibi pek çok anlamda eksik. Bu bütün eksikliklere rağmen bu kişiler idari personel olarak devam ediyorlar. Yeniden onlara işi öğretmek gibi bir sürecin içerisindeyiz. Eğitim teknolojilerinin kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitimler çok sağlıklı olmuyor”. (K7, s. 51, satır: 243-246).

Okul yönetiminin, personel hizmetlerinde belli ve sınırlı konulara ağırlık verdikleri görülmektedir. Okul yöneticilerinin personel hizmetleri ile ilgili **mesleki gelişim**, **motivasyon-işdoymu**, **okula bağlılık** ve **iletişim** konularında yaşadıkları sorunları sisteme ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkililiğine bağlamaları dikkat çekicidir. Çalhan, (1999), Hamarat (2002) ve Zencirci (2003)'nin araştırmalarına göre okul yöneticileri personel hizmetlerini yönetmede sorun yaşamaktadırlar. Personel hizmetlerinde yaşanan sorunlardan **mesleki gelişim** ile ilgili bulguyu ise Bakioğlu ve İnandı (2001)'nin ve Şisman (1997)'nin araştırmaları destekler niteliktedir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri öğretmenlerin kariyerini geliştirmede yeterli çabayı gösterememekte; okul müdürlerinin öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirilmesi, düzenli öğretme-öğrenme çevresinin ve ikliminin oluşturulmasına yönelik davranışları ara sıra yerine getirmektedirler. Bu bağlamda okul yöneticileri personelde mesleki gelişim için bir gereksinim yaratarak onları mesleki amaçların belirlenmesinde cesaretlendirebilir. Bunu ise okula karşı bağlılık duygusunu artırarak gerçekleştirebileceği söylenebilir. Ancak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin motivasyon-işdoymu ve okula bağlanma konularında da sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Oysa okul yöneticileri personelin **motivasyon**, **işdoymu** ve **okula bağlılıkları** ile ilgili etkinliklerde bulunabilir, onların içsel motivasyonlarını sağlayacak önlemler alarak, personelin sosyal-psikolojik gereksinimlerini karşılayarak okula bağlanmasını sağlayabileceği düşünülmektedir. Altunok (2003)'un araştırmasında, öğretmenlerin mesleki doyumunda içsel (bireyin kendisi ile ilgili olan) doyum kaynaklarının dışsal doyum kaynaklarından daha etkili olduğu ve okul yönetiminin bu yönde iyileştirme yapması gerektiği vurgulanmaktadır.

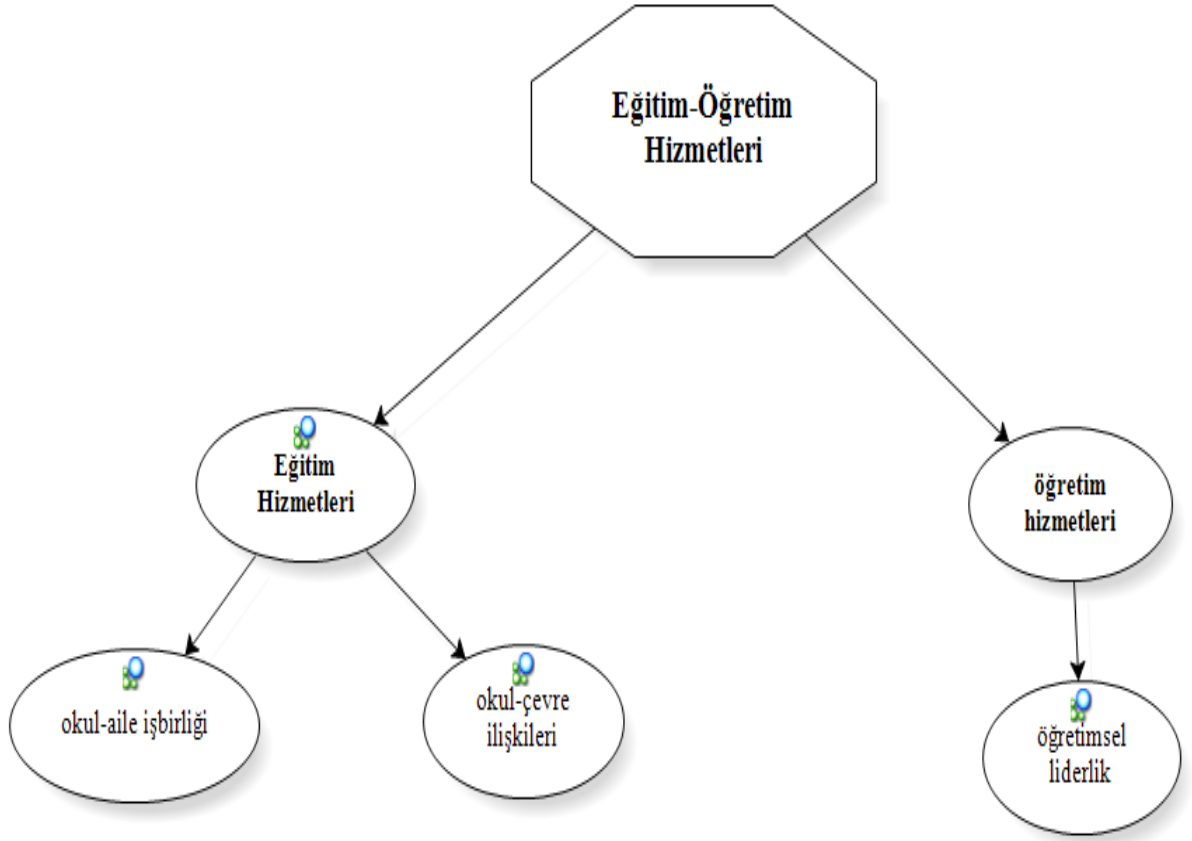
Okul yöneticilerinin personel hizmetleri ile ilgili **iletişim** sorunları yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Okulda iletişim ile ilgili eksiklik başka sorunları da beraberinde getirebilmektedir. Okul yöneticilerin iletişimin çift yönlü bir süreç olduğunu göz önünde bulundurarak (Gökdağ, 2008: 111) iletişim ağını etkili işletilmeli, olumlu bir

iklim yaratabilmelidir. Okulda personel-personel, personel-yönetim, personel-öğrenci, personel-aile arasındaki iletişim engellerini kaldıracak ve etkili bir iletişim ağını işletecek olan okul yönetimidir. Okul yöneticilerinin personel hizmetleri ile ilgili yaşadıkları sorunlar değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin personel hizmetlerini etkili bir biçimde gerçekleştirebilmeleri için iletişim-psikoloji ve personeli yönlendirme gibi konularda destekleme gereksinimlerinin olduğu izlenimi uyandırmaktadır. Araştırmacının günlüğüne göre, *okul yöneticileri personel hizmetleri ile ilgili genelde şikayette bulunmuşlar, personelin okula bağlılıklarının ve motivasyon düzeylerinin düşüklüğünün sistemden kaynaklandığını vurgulamışlardır. Okul yöneticilerinin “öğretmenlerimizi ve müdür yardımcılarımızı kendimiz seçemiyoruz, her türlü kişilikteki insanlarla çalışmak durumunda kalıyoruz” ifadeleri araştırmacıda bu izlenimi yaratmıştır* (GMC: 15-25-35). Okul yönetiminin tanımına göre amaca ulaşmada en önemli öge insan kaynağıdır. Bu insan kaynağının amaca uygun biçimde yönetilememesi, okulun amaca ulaşmasını da engelleyecektir.

Okulda hem akademik hem sosyal anlamda başarı eğitim-öğretim hizmetlerinin etkililiği ile doğrudan ilişkilidir. Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim hizmetleri ile ilgili hangi sorunları ve bu sorunları nasıl yaşadıklarına ilişkin bulgular izleyen başlıkta sunulmuştur.

3.1.3. Eğitim-Öğretim Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarının eğitim hizmetlerinde en çok okul-aile ve çevre ilişkilerinde; öğretim hizmetleri kapsamında ise en çok yeni uygulamaları yaşama geçirme konusunda sıkıntı yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Şekil 12’de eğitim-öğretim hizmetleri ile ilgili bulgular verilmiştir.



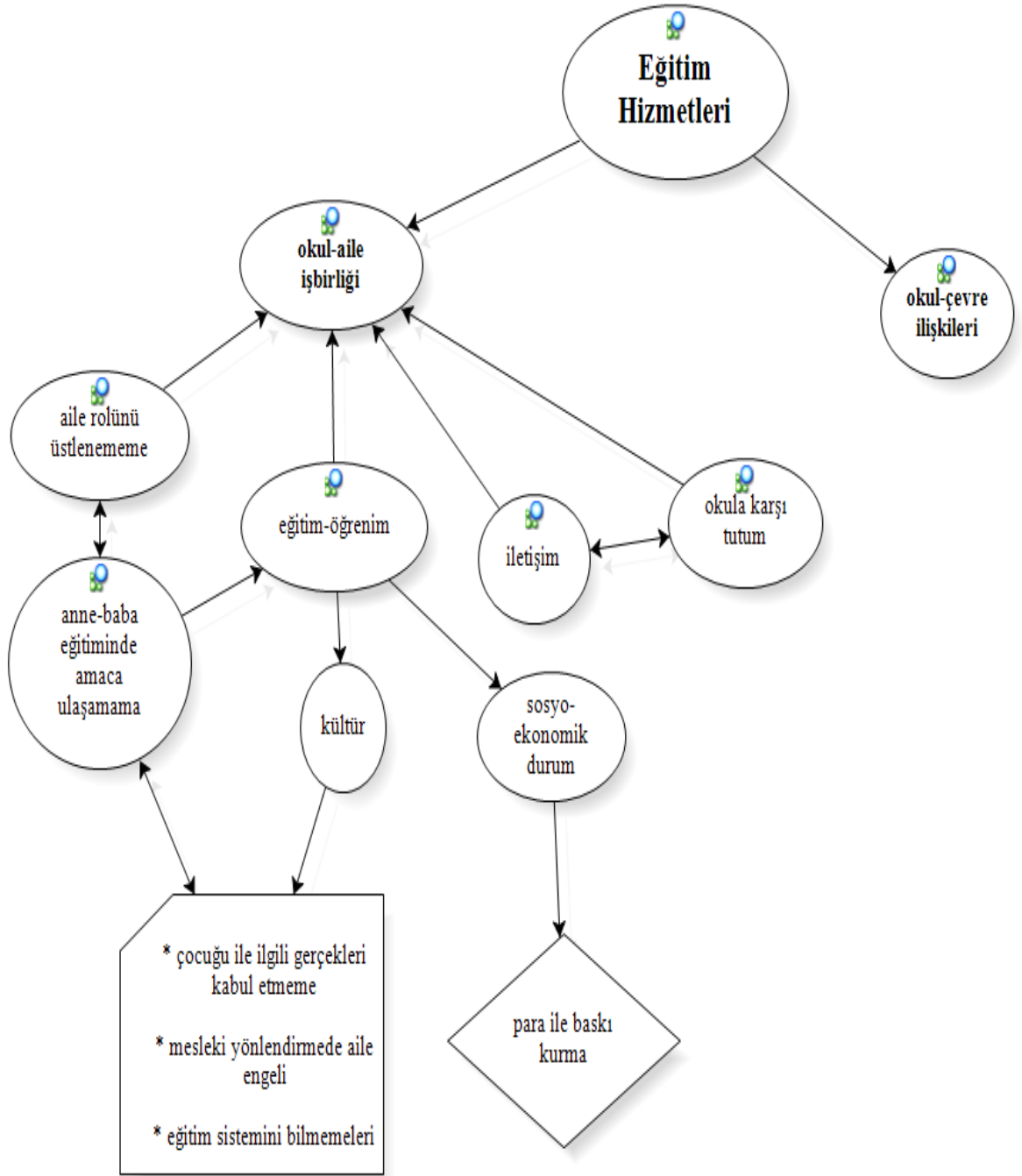
Şekil 12. Eğitim-Öğretim Hizmetleri İle İlgili Bulgular

Şekil 12’de görüldüğü gibi okul yöneticileri eğitim-öğretim hizmetleri ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar. Yaşadıkları sorunların çözümüne ilişkin çok zaman harcadıkları, önlemler almaya çalıştıkları ancak istedikleri sonuca ulaşamadıkları söylenebilir.

Okul yöneticileri eğitim-öğretim hizmetlerine ilişkin iki başlıkta görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla yaşanan sorunlara ilişkin bulgular eğitim ve öğretim hizmetleri olmak üzere iki başlıkta incelenmiştir.

3.1.3.1. Eğitim Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Şekil 13’de görüldüğü gibi okul yönetimi eğitim hizmetlerinde en çok okul-aile ilişkileri ile ilgili sorun yaşamaktadırlar. Yaşanan sorun olarak ailelerin ilgisizliklerinden, eğitim-öğrenim, kültür farklılıklarından, iletişim ve okula karşı tutumlardan kaynaklanan sorunların olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



Şekil 13. Eğitim Hizmetlerinden Okul-Aile Ve Çevre İlişkileri İle İlgili Sorunlar

Şekil 13’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan yöneticiler ailelerin rollerini etkili bir biçimde yerine getiremedikleri, dolayısıyla anne-baba eğitiminde amaca ulaşamadıklarını, bunun eğitim-öğretim sürecini etkilediğini düşünmektedirler. Ailenin kültürel farklılığından, sosyo-ekonomik düzeyinden kaynaklanan sorunların ağır bastığını, kimi ailelerin okula para ile baskı kurma eğiliminde olduklarını belirten okul yöneticilerine göre okul-aile ilişkilerinde okula karşı tutum ve iletişimde olumsuzluklar yaşanmaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin eğitim hizmetlerinde yaşadıkları sorunlara ilişkin yoğunlaşma oranları Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Eğitim Hizmetlerinden Okul-Aile Ve Çevre İlişkilerinin Düzenlenmesi İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Temalar	Müdür		Müdür Yardımcısı	
	Sayı	Oran (%)	Sayı	Oran (%)
Sağlık kuruluşları ile işbirliği	6	26,1	--	--
Özel sektör ile işbirliği	6	26,1	4	28,6
Yerel yönetim ile işbirliği	9	37,5	5	35,7
Sivil toplum örgütleri ile işbirliği	5	21,7	2	14,3
Okulun yakın çevresi ile ilişkiler	--	--	6	42,9
Okul-aile ilişkileri	13	56,5	10	71,4
Aile toplantıları	7	30,4	7	50,0
Diğer	--	--	--	--

Çizelge 7’de görüldüğü gibi okul yöneticileri okul-aile ilişkilerine diğer çevre ile olan ilişkilerine göre daha fazla yoğunlaşmaktadırlar. Yapılan görüşmeden elde edilen bulgulara göre müdürlerin %56,5’i, müdür yardımcılarının da %71,4’ü bu konuda yaşanan sorun üzerinde yoğunlaşmışlardır. Yine aileler ile ilgili yaşanan iletişim sorunlarına bağlanabilecek aile toplantıları ile ilgili sorunlarda yoğunlaşma görülmektedir. Okul müdürlerinin %30,4, müdür yardımcılarının %50’sinin aile toplantıları ile ilgili sıkıntıların olduğunu belirtmişlerdir.

Okul yöneticilerinin eğitim hizmetleri ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin K3'ün aileden kaynaklı yaşadıkları soruna ilişkin görüşü şu şekildedir:

...“... 2.85lik bir çocuğun üniversiteyi kazanma ihtimali nedir? Biz bu işin içindeyiz. İnsan olarak şey sıfır diyemeyiz belki sonuçta insan varsa her zaman bir ihtimal vardır. Ama yani yoktur yani bu üniversiteyi kazanması mümkün değildir. Peki, yazık olacak genel lisede biraz önce sizin söylediğiniz gibi veli öğrencinin durumundan haberdar değil 2.85 in ne ifade ettiğini bilmiyor. Öğrenci meslek lisesine gitseydi hiç olmazsa o meslekle ilgili atölyelerde bulunacak bir şekilde bedeni olarak iyi birşeye alışacaklar. Veli farkında değil bu bize düşer. Ama yani bu şimdi ilköğretimdeyiz ilköğretimden başlıyor daha liseye gitmeden halletmemiz gerekiyor. Böyle bi problemimiz başlıyor velileri eğitmemiz veliye anlatmamız ikna etmemiz gerekiyor. Bu da bi problem olarak yöneticilerin karşısına çıkıyor (K3, s. 15, satır: 66-69).

K3'ün özeleştiride bulunarak ailenin eğitimine ilişkin yapılması gerekenlerin olduğu ve bu görevin de yöneticilerde olduğunu belirtmiştir. K3'e göre bu durum ailenin eğitimi ile iyileşebilecektir. Bu bağlamda bir eğitim süreci işletme girişiminde bulunduğunu ve sonuca ulaşamadıklarını şu şekilde belirtmiştir:

“... geçen sene ben rehber öğretmenimizle bu sene yok ama neyse şeye başlamıştık veli eğitimine. Milli eğitimde toplantıya çağırıldılar gittim uı şey yani önce veliyi eğitmemiz gerekiyor diye düşünmüştük. Bu da veliyle idarecilerle diğer veli ve öğretmenle ilişkisinin velinin de belirli bi yerde olması gerekiyor diye başka yerde duyduklarını gördüklerine şey yapmaya başlıyor. Şu okulda şöyle yapıyorlar diye başladığı anda sizin bütün planınız programınız kafanızda ki işte ayrı bir okul düşünüyordum. Başka bir proje hazırlamıştım bir bakmışsınız göçmüş” (K3, s, 9,satır: 44).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul-aile ilişkilerinde, iletişimden kaynaklı sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin aile ile olan iletişim sorunlarına ilişkin K3'ün görüşü örnek olarak verilebilir:

“...(...) çok farklı şimdi yönetim onunla da ilgilenmek zorunda çağırıyorsun bak senin çocuk okuma yazma öğrenemiyor diyorsun bunu anlayamayan var (...) hiç farkında değil söyleyince kızıyor kaynaştırma olması gereken öğrenci var onu RAMa gönderemiyoruz. Gönderdik velisinin imza atması gerekiyor. Kaynaştırmaya alsın diye birisiyle 3 aydır uğraşıyorlar galiba imza attırmak için veli bunu farketmemiş hadi, başka bir veli geliyor. Yine diyor ki benim çocuğum kaynaştırma öğrencisidir doktor raporu var işte RAM raporları var herşeyi kendisi söylüyor daha baştan yani şimdi bununla yapacağımız bu çocukla ilgilenmemiz bu çocuktan haberdar olmamız ya da onunla ilgili yapacağımız çalışmalara veliyi katmamız çok rahat olacağını şimdiden umuyorum. Yani ama zaten kabul etmeyen sürekli benim çocuğum deli değil diyor onu ikna etmek için uğraşıyoruz. Bu da çok zamanımızı alıyor” (K3, s. 14, satır: 62-63)

K3'ün ifadesinde yer alan “benim çocuğum deli değil diyor” ifadesi ailenin çocuğunu savunmaya geçtiğini göstermektedir. Ailenin çocuğunu “deli” olarak nitelendirilmesi, onunla iletişime geçen kişinin onda böyle bir algıyı doğurduğu söylenebilir. Bu da iletişim engelleri ile ilişkilendirilebilir. Öte yandan bir iletişim sorunu olarak nitelendirilebilecek konu da; okul yöneticilerin ailelerin okula gelmemeleri konusundaki görüşleridir. Ailelerin çocukları ile ilgilenmemeleri konusunda rahatsız oldukları K13'ün görüşü ile örneklendirilebilir:

...“velilerimizin hani okula gelmelerinin 4 yıl boyunca ben mesela ilk defa geçen hafta bir velimle karşılaştım. Dedi ki benim kızım sizden geçen yıl mezun oldu. Öylemi dedim. Şimdi birinci sınıfa öğrenci kaydettirmiş. İlk defa görüyorum sizi dedim. Hiç uğrayamıyorum dedi.-ben ne diyeyim ki? Şimdi böyle bir sıkıntımız var. Velilerimizin tabii büyük bir kısmı bunda aslında maddi sıkıntı yaşadıkları için hani okulda böyle bir şey isteyebilir diye kaçıyorlar. Ya da herkes artık hayat şartları çok ağır. İnsanların çıkıp izin alıp gelebilecekleri işlerde çalışmıyorlar. Ama sonuç olarak bizim okullarımızda velinin öğrenciye vereceği tek katkı karnını doyurmak gibi bir şey. Onun için biz o rolü de üstlenmek zorunda kalıyoruz”. (K13, s. 102, satır: 438-439).

Araştırmaya katılan yöneticiler ailenin okula ilişkin olumsuz tutumunun ve ilgisizliğinin olmasındaki nedenin maddi sıkıntılar olduğunu düşünmektedirler. Okul yöneticileri okulun maddi sıkıntılarından dolayı aileyi kaybettikleri, onlara ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri bu sorunu bir özeleştirici şekilde belirtmişlerdir. Bu özeleştiriciye ilişkin olarak K6 ve K24'ün görüşleri örnek olarak verilebilir:

...“biz Eskişehir’de su paralarını, fotokopi paralarını, telefon faturalarının paralarını velilerin üzerine yıktık ve en büyük sıkıntıda işte buradan kaynaklanıyor. Biz velilerimizi kaybettik. En dinamik çocukların yanında olan, okul idarelerinin yanında olan velilerimizi kaybettik. Bütün arkadaşlar aynı sıkıntıları yaşıyor. Görüşme talep ettiğimiz zaman velilerin ilk aklına gelen yine para isteyecekler ve hep önyargıyla gelmeye başlıyor. Bu şekilde önyargıyla gelince çok küçük olaylar çok büyük sebebiyetler vermeye başlıyor. Eskiden bir velinin çocuğuna hafifçe: oğlum bunu yapma dediğin zaman öğretmen haklıdır deniyordu. Şimdi giderim, ben ona sorarım demeye başladılar. (K6, s. 49; satır: 232-233).

...“yönetim okulun unsurlarına liderlik etmesi gerekirken, maddi sorunlar nedeniyle veli unsurlarına yeterince liderlik edememekte; Yapılacak etkinliklerle kaynaşma sağlamaya çalışıyoruz.(...)...” (K24).

K6'ya ekleme yapan K5'in görüşü ise şu şekildedir:

...“ben burada bir şey söylemek istiyorum. Ben bunu şu şekilde yorumluyorum. Benim öğretmenliğimin ilk yılında bize kalemler geliyordu. Devlet malzeme ofisinden verilen ve okuldaki masanın altında devlet malzeme ofisi yazıyordu. Devletin eğitime çok büyük bir desteği vardı. Ama devlet maddi anlamda okuldan elini çekince ve bizde aynı zamanda

*velinin gözünde öğretmenin çok ayrı bir yeri vardı. Ama mecbursunuz ki siz o masayı koymak zorundasınız. Bu seferde veliden para isteyince, bence, **parayı veren düdüğü çalar** oldu. Yani adam parasını verip hesabını sormaya başladı. Öğretmene saygının yitirilmesinin sebeplerinden birisi de budur diye düşünüyorum". (K5, s. 49, satır: 234-235).*

Araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının görüşleri incelendiğinde okul yönetiminin aile ile iletişim sorunlarının olduğu görülmektedir. Öte yandan okul yöneticileri Çizelge 7’de görüldüğü gibi yerel yönetim ile işbirliği konusunda da sorunların olduğunu vurgulamışlardır. Bu bağlamda okul yönetiminin çevreye kendini yeterince duyuramadığı, tanıtamadığı söylenebilir. Tan (2002)’ın yaptığı araştırma bunu destekler niteliktedir. Tan (2002)’ın ilköğretim okullarında halkla ilişkiler etkinlikleri için bir örgütlemenin oluşturulmadığı, okulların çevreye "nadiren" tanıtıldığı, dış hedef kitlenin "nadiren" tanındığı, halkla ilişkiler ilkelerine "genellikle" uyulduğu, halkla ilişkiler araçlarını "nadiren " kullandıkları sonucu elde edilmiştir. Okul-çevre ilişkilerinde yaşanan sorunlara ilişkin bulguyu Yemenici ve Bayrak (2001)’ın araştırmaları destekler niteliktedir. Araştırmaya göre okul, çevresindeki kişi ve kuruluşlardan yeterince yararlanamamaktadır.

Okul yöneticilerinin eğitim hizmetleri ile ilgili çok zaman harcadıkları ancak sonuca ulaşamadıkları söylenebilir. Ulaşılan bu bulgu Çukadar (2003)’ın araştırması ile benzerlik göstermektedir. Çukadar (2003)’ın araştırmasına göre okul yöneticileri aile-okul ilişkilerinden kaynaklanan sorunlarla zaman harcamaktadırlar. Demirtaş ve Çınar (2004)’ın araştırmasında ise eğitimde başarıyı engelleyen en önemli etkenin, aile desteğinin yetersizliği, ilgisizliği ve bu konudaki bilgisizliği olduğu belirlenmiştir.

Okul yönetiminin eğitim-hizmetleri ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, sorunların temel kaynağının iletişim ve iletişim engellerinin olduğu söylenebilir. Ailelerin okula ve çocuklarına karşı ilgisiz davranmaları, ailelerin geçmişte okul ile ilgili olumsuz deneyim yaşamış olabilecekleri neden olarak düşünülebilir. Diğer yandan okul yönetiminin aileyi yalnızca maddi sorunlarda ya da çocuklarının akademik-sosyal konularında olumsuzluk olduğunda okulda görmek istemeleri de ailenin okuldan soğumasına neden olmuş olabilir. Okul yöneticilerinin aile ile olan sorunlarına ilişkin elde edilen bu bulgu Çelikten (2001)’in araştırması ile benzerlik göstermektedir. Çelikten (2001)’in araştırma sonuçlarına göre öğrenci aileleri

kendi çocuklarına karşı ilgisiz olup, her şeyi okuldan beklemekte ve tüm yükü okula yüklemektedir. Ayrıca aile okul yönetimine yardımcı olmamakta, idareci ve öğretmenlerle gerekli iletişimi kurmamakta, suçu hep okulda ve öğretmenlerde aramaktadırlar. Okul yöneticilerinin aile ile ilgili yaşadıkları soruna ilişkin bu bulguyu Nural (2000)'ın araştırması destekler niteliktedir. Nural (2000)'ın araştırmasına göre, öğrenci aileleri okul yöneticilerinden yüksek beklenti içindedir, ancak okul yöneticileri, ailelerden istediklerini açıkça söyleme davranışını gösterememekte ve aile beklentilerinin oldukça gerisinde kalmaktadırlar.

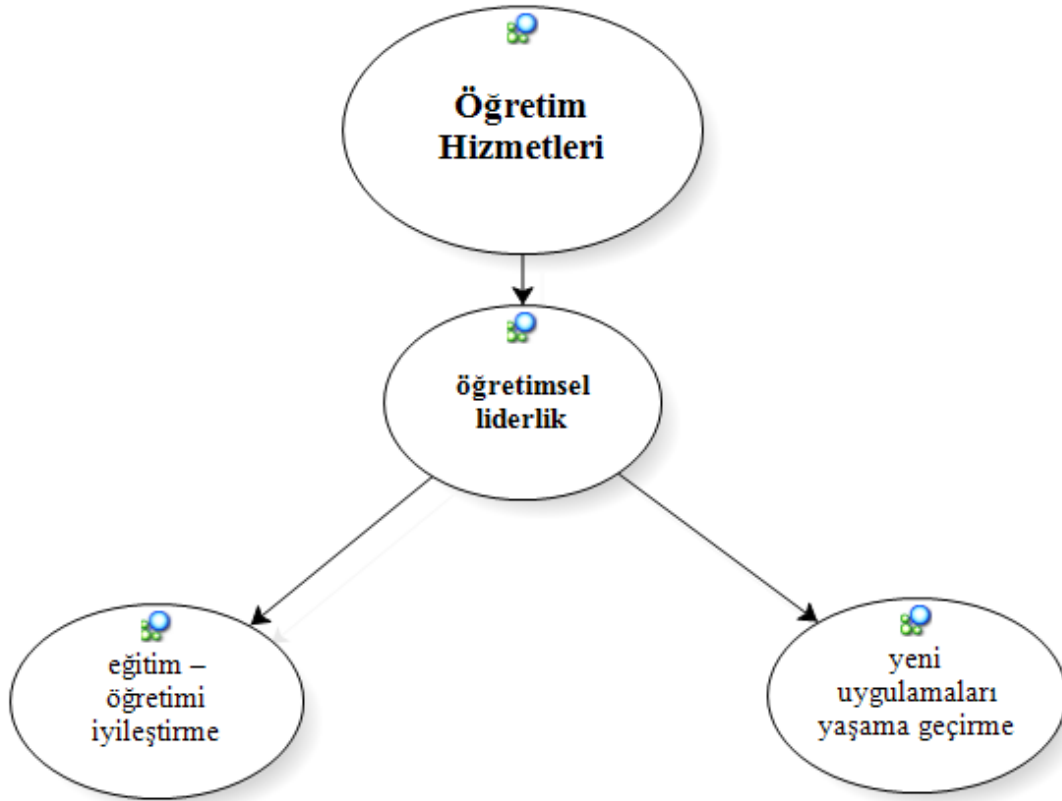
Eğitim hizmetlerinde sorunlarla karşılaşma nedeni olarak okul-aile ilişkilerinin zayıf olmasına bağlayan okul yöneticilerinin bu anlamda daha girişimci olmaları ve etkili iletişim için daha işlevsel araçlara başvurmaları gerektiği söylenebilir. Okul yönetimi eğitim hizmetlerini etkili işletebilmek için okul-aile ve çevre ilişkilerini iyileştirme yollarını bulmalıdır. İletişimden kaynaklanan bu sorunun iki taraflı değerlendirilmesi gerekse de, iletişim sürecini iyileştirecek kişi yöneticidir.

Okul yönetimi maddi sıkıntılarında aile ile yakın olup, çocuğu ile ilgili yaşanan sorunda ya da başarıda uzak olursa ailenin okula bakış açısının olumsuz olması doğal karşılanabilir. Dolayısıyla okul yönetimi öğretmenler ile işbirliğine giderek aileyi okula bağlayacak, onları değerli kılacak etkinlikler düzenleyebilmeli ve onları motive edebilmelidir. Yönetim bu bağlılığı sağlayabildiğinde aileden talep etmese de ailenin her türlü desteği vermek için gönüllü olabileceği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin eğitim-öğrenimi için okul yöneticilerinin aile ile olan iletişimlerinde bir iyileştirmenin yapılması kaçınılmaz olduğu düşünülmektedir. Bunun için ise okul-aile ilişkilerinde aileyi okula katmak, onun okulun en önemli bir üyesi olduğunu vurgulayacak önlemler, etkinlikler planlanmalı ve yürütülmelidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin en başta iletişim becerilerinin güçlü olması ve kimi stratejilerin belirlenmesinde ve uygulanmasında yetkinlik göstermesi gerektiği düşünülmektedir. Taş (2003)'ın araştırmasına göre de öğrencinin akademik başarısı için aile ile iletişimin iyileştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Şahin (2002)'in araştırmasında, kaliteye, verime ve başarıya odaklanmış bir okulda, yönetsel, eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için, üst kurumlar, öğretmenler, okulun psikolojik danışmanı,

öğrenciler ve aileler ile iletişim kurulmasının, etkileşim içinde bulunulmasının gerekliliği belirtilmiştir. Etkileşime geçme ve güçlendirme görevini ise yöneticilerin etkili iletişim kurabilmeleri ve mantıklı kararlar alıp problemleri çözümlenebilmeleri ile olanaklı olabileceği vurgulanmıştır.

3.1.3.2. Öğretim Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin öğretim hizmetleri ile ilgili özellikle yeni ilköğretim programının uygulanmasında sıkıntılar yaşadıklarını belirttikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Şekil 14’de öğretim hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin bulgular sunulmuştur.



Şekil 14. Öğretim Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Öğretim hizmetleri ile ilgili olarak yazılı görüşme formu aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular ise Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge 8. Öğretim Hizmetleri İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Temalar	Müdür		Müdür Yardımcısı	
	n	%	n	%
Eğitim – öğretimi iyileştirme	16	69,6	9	64,3
Yeni uygulamaları yaşama geçirme	18	78,3	11	78,6
Öğretimsel liderlik	3	13,0	5	35,7
Denetim ile ilgili sorunlar	4	16,7	3	21,4
Diğer	3	12,5	3	21,4

Çizelge 8’de görüldüğü gibi müdürlerin %78,3’ü ve müdür yardımcılarının %78,6’sı eğitim-öğretim hizmetleri kapsamında yeni uygulamaları yaşama geçirme konusunda yoğunlaşmışlardır. Ayrıca görüşmeye katılan yöneticiler diğer sorunlar olarak ailelerin ekonomik durumunun yetersizliği, programı yetiştirmede zamanın yetersiz olması, yalnızca akademik başarıyı ölçüt alan, anti-sosyal bireylerin yaratılması ve motivasyon sorunlarını belirtmişlerdir. Eğitim-öğretim hizmetlerindeki sorunlardan diğerinin de yine teknik donanım-malzeme sıkıntısı olduğu belirtilmiştir.

K7’nin öğretim hizmetleri ile ilgili yaşadığı sorunlara ilişkin görüşünü şu belirtmiştir:

...“müfredatla program sorunlarımız var. Okullarda eğitim öğretim programları özellikle son dönemlerde büyük bir değişim yaşadı, ilköğretim okulları için söylüyorum. Şimdi orta öğretilere de yayılıyor ama. Değişimin olması kaçınılmaz. Ama üst taraf başka yere alt taraf başka yere gidiyor. Bakanların istediği bu hızlı değişimi ne okullarımız ne öğretmenlerimiz yakalayamadı diye düşünüyorum. Bakanlarımız hızlı bir şekilde program değişimini sağladı. Ama bakanlık bir başka bir şeyi sağlayamadı. Bu söylenene geçiş sistemindeki rehabilitasyonu sağlayamadı. (...) Bireysel yetenekleri, becerileri ön plana çıkarmayı hedefliyor hep. Öğrenmeyi, kişileri kurumsallaştıran bir yaklaşıma sahip ama önüne koyduğumuz bir sürü geçiş sınavları bu yönetim uygulamalarından uzaklaşıp öğretmenleri, idarecileri, il yöneticilerini, eğitim yöneticilerini sürekli olarak programdan uzaklaşıp sınava odaklı çalışmaya yöneliyor. (K7, s. 52, satır: 248-250).

Araştırmaya katılan K1 ise sınıftaki uygulamalara yönelik sıkıntısını şu şekilde paylaşmıştır:

...“okulların genellikle en büyük sorunu ve de Türk milli eğitimin de en büyük sorunu sınıf içidir sınıf içinden hiç kimsenin haberi yok ne bakanın haberi var ne de en düşük en alt kademedeki büyüklerin haberi var. Sınıfın içinde zaman zaman katliamlar oluyor ya bunu da TC devletinin bakanının hiçbirinin haberi yoktur. Sınıf içini düzelttiğiniz zaman Türk

milli eğitim sistemi kesinlikle kağıt üzerinde çok güzeldir ve çok düzgün gidecektir. Sınıf içinde neler olduğunun farkına vardığımız an işler problemler çözülmüştür. Üniversite dâhil sınıf içinde neler olduğunun farkında değil üniversitede bilmiyor bunu. Onun da gözünün önünden kaçıyor. Bu sınıfın içi çok önemlidir. Üniversite de bilmiyor farkında değil milli eğitim bakanlığı da farkında değil aslında hakikaten çok iyi şeyler de oluyor çok kötü şeyler de oluyor. Bütün problem sınıf içindedir olayı bir şekilde çözmemiz lazım". (K1, s. 20, satır: 82-83)

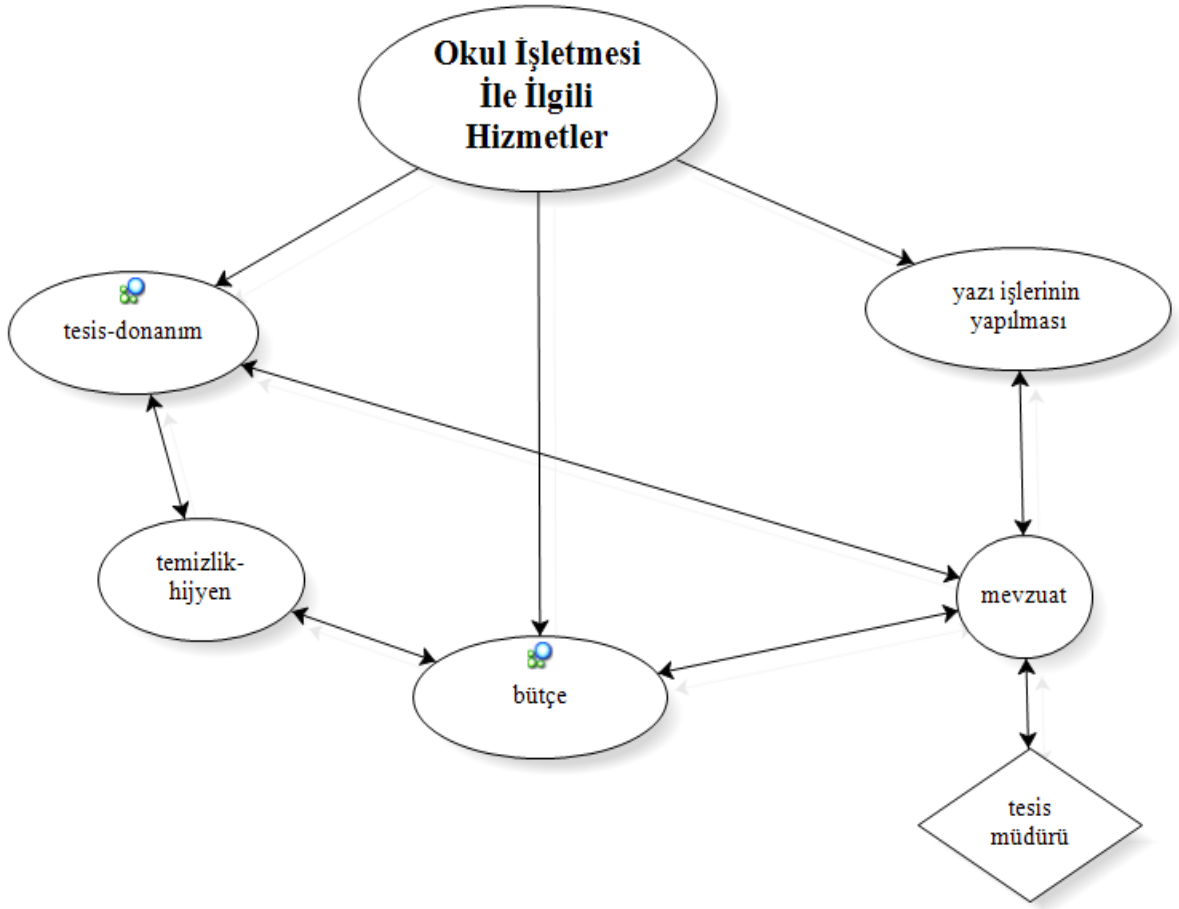
Eğitim-öğretim ile ilgili hizmetlere ilişkin bulgular Güleş ve Ardahan (1998)'in araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Güleş ve Ardahan (1998)'in araştırmalarında eğitim kalitesini artırma boyutunda yöneticiler kendilerini yeterli bulurken, öğretmenler yöneticileri bu boyutlarda yetersiz bulmuşlardır. K1'in ifadesini Demir ve Bedir (2005)'in araştırmaları destekler niteliktedir. Demir ve Bedir (2005)'e göre dersin geliştirilmesi ile ilgili yapılması gereken etkinlikler yeterli düzeyde uygulanmamaktadır. Öte yandan Barış (2002)'in araştırmasında sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışların önlenmesine ilişkin iyileştirme çalışmalarının yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerin etkili öğretim liderliği yaparak eğitimin kalitesini artırabilirler. Buna göre Alıç (1990)'in çalışmasında Türkiye'deki eğitim örgütlerinin etkililiğinin artırılması için, okul yöneticilerinin öğretime dönük liderlik becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Okul yöneticilerinin eğitim-öğretim ile ilgili yaşadıkları sorunlar ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, bu hizmetlerin iyileştirilmesine yönelik çabalarının olduğu, ancak sosyo-kültürel nedenlerden ve sistemden kaynaklanan nedenlerden dolayı amaçlarına ulaşamadıkları söylenebilir. Araştırmanın eğitim-öğretim hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin bulguyu Akçay ve Başar (2004)'in araştırması destekler niteliktedir. Akçay ve Başar (2004)'in araştırmasına göre okul yöneticileri eğitim ve öğretim hizmetlerine çok zaman harcamaktadırlar. Elde edilen bulgular, okul yönetiminin eğitim-öğretim hizmetlerini amaca ulaştıracak biçimde eylemlerde bulunabilmesini, onların zamanlarını daha etkili kullanmalarını ve yaşanan sorunların en aza indirgenmesini sağlayacak bir destekleme hizmetine gereksinim duydukları izlenimi uyandırmaktadır.

Okul yönetim hizmetleri ile ilgili okul yöneticilerinin yaşadığı sorunlardan bir tanesi de okul işletmesi ile ilgili hizmetler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İzleyen başlıkta bu hizmete ilişkin bulgular ve yorumlar sunulmuştur.

3.1.4. Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetler Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Okul işletmesi alanına giren hizmetler, eğitim programlarının amaçlarını gerçekleştirmeye dönük olması gereken, destek ya da yardımcı birim hizmetleridir. Okulların başarılı olarak işlevini yerine getirmesi bir bakıma parasal durumları ile yakından ilgilidir. Okul için gerekli olan maddi kaynaklar zamanında ve yeterince sağlandığında okulun başarılı olma olasılığı artar. Okullarda öğretim dersane, laboratuvar, resimhane ve atölyelerde yapılır. Bu öğretim yerlerinin her birinin aranılan özelliklere göre yapılanması, donatılması ve öğretime hazır bulundurulması okul yönetiminin görevidir (Başaran, 2000; Şişman ve Taşdemir, 2008; Taymaz, 2000;). Yapılan odak grup görüşmesinde okul işletmecisi ile ilgili olarak donanım, onarım işleri ile bütçe/kaynak sıkıntıları vurgulanmıştır. Şekil 15’de okul işletmesi ile ilgili hizmetlerde yaşanan sorunlar verilmiştir.



Şekil 15. Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetlerde Yaşanan Sorunlar

Şekil 15’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticileri okul işletmesi ile ilgili hizmetlerde tesis-donanım, temizlik, bütçe, mevzuat ve yazı işlerinde sorun yaşandığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi bu sorunların yaşanmasının nedeni olarak okullarda bir tesis müdürünün olmayışını göstermiştir. Çizelge 9’da ise okul yönetiminin okul işletmesi ile ilgili hizmetlerde yaşadıkları sorunlara ilişkin yoğunlaşma oranları verilmiştir.

**Çizelge 9. Okul İşletmesi İle İlgili Hizmetler Konusunda
Yaşanan Sorunlar**

Temalar	Müdür		Müdür Yardımcısı	
	N	%	n	%
Bahçe, Bina Tesis, Donanım, Bakım ve Onarım İşlerinin Yapılması	21	87,5	10	71,4
Okulun Bütçe İşlerinin Yapılması	13	54,17	4	28,6
Sınıflar-temizlik-hijyen	17	70,83	4	28,6
Güvenlik	12	50,0	3	21,4
Diğer	--	--	2	14,3

Çizelge 9’da görüldüğü gibi hem müdür (%87,5) hem de müdür yardımcılarının (%71.4)’ünün okul işletmesi ile ilgili en çok bahçe, bina, tesis, donanım vs. işleri ile ilgili sorunlarda yoğunlaşmaktadırlar. Okul müdürlerinin %70,83’ünün temizlik sorununda yoğunlaştıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan okul yöneticileri, okul işletmesi ile ilgili hizmetlerde yaşadıkları sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

...”...kaynak sorunu oluşturuyor okullarımızda hangi düzeyde olursa olsun okulların tabii çevre özellikleri de çok etkileyicidir. Kaynak sorunlarında okullarda bir plan yaparsınız sene başında bazı arkadaşlarımız da bilimsel olarak sorduklarında bazı arkadaşlarımız dinleme yöntemiyle gelen şikayetleri derler toparlar bi tarafa korlar. Bunun okul aile birliği bütçesinde tahmini bütçe oluşturulurken kaynaklar sıralanırlar oluşur. Fakat belirlediği kaynaklar gelmemiştir. Çünkü siz dışarıya bağımlısınız dışardan geleceğini ümit ederek yaparsınız bazı kaynaklarda onlar gelmediği anda eğitim araç gereçlerin temini olsun, seminerler geziler vs. Kulüp çalışmalarındaki faaliyetler gerçekleştirilmesi için bir takım kaynağa ihtiyaç duyarsınız. O kaynakları eğer siz velilerin bağışına gönüllü bağışlarına veya dışardan birilerinin aynı bağışlarına şeklinde düşünürsünüz. Fakat bunlar zamanla gelmez gelmediği zaman da sistem yıl içerisinde bazı etkinlikleri ya kaldırırsınız veya daha makul olan etkinliklerin şekline dönüştürsünüz aynı işleve göre...” (K2, s. 7, satır: 42-43)

K2’nin ifadesini destekler nitelikte K3’ün ifadesi ise şu şekildedir:

“...kaynak şimdi tüm okulların şimdi bütün okulların şeyi var ne kadar veliden karşılayabilirsen o kadar başarılı okulusun gibi bir hava var hava diyorum. Çünkü baş ağrısı olduğu gibi değil ama şimdi rüzgar da var paralel bu manada ki kaynağını sağlayabilen okullar biraz daha öne geçiyorlar. Bu şey yapıyor u aslında okullar arasında bazılarında yulguluk arkadaşında söylediği gibi bazı yerlerde çevreyi düşünürseniz bazı yerlerde zaten başlangıçta biliyorsunuz oradan bu çıkmaz diye bu problem yöneticinin problemidir. Çünkü u özünde bişey yapmak istiyor...” (K3, s. 8, satır: 44)

K13 ise tesis-donanım ile ilgili yaşadığı deneyimi şu şekilde paylaşmıştır:

...“...bütün okullara özürlü rampası yapılsın diyor. Tamam, çok güzel bir düşünce. Mahalli imkânlarla yapılsın diyor. Mahalli imkân nasıl birşeydir çözemedim zaten. Şimdi öyle bir şey diyor ki. Aslında çok güzel bir düşünce, tabii ki özürlü rampaları yapılsın, özürlü tuvaletleri her yerde olsun. Ama bir bina düşünün ki projesinde böyle bir şey yer almayan binaya, olmayan birşeyi koyabilmek o kadar zor ki. Benim merdivenlerim o rampayı yapmaya imkân veren bir merdiven değil. Bunun için gelip bir inşaat mühendisinin en azından keşif yapması lazım, çizim yapması lazım. Hani yapmış olmak için yapılmamalı bazı şeyler. Bunun için bir para, bir emek, zaman harcanıyorsa işe de yaraması lazım. Ama öyle bir şey yok ki. Yapacaksın kardeşim. Eee bunun için bir ödenek var mı? Yok, mahalli imkân.”. (K13, s. 93, satır: 414)

Araştırmaya katılan yöneticilerin örnek ifadelerinde görüldüğü gibi, okul yöneticileri mali konularda sıkıntı yaşamaktadırlar. Yaşanan mali sorunların aile ile ilişkilerini de zedelediğini vurgulayan okul yöneticilerinin okulun tesis donanım ile ilgili yapısal sorunların çözümünde zaman harcadıklarından dolayı diğer yönetim hizmetlerine yeterince yoğunlaşamadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin bu anlamda mali sorunlar ile ilgilenmekle zaman harcadıkları, diğer maddi olmayan sorunlardan kaçındıkları izlenimi yaratmaktadır. Bu bağlamda K13’ün ifadesi örnek olarak verilebilir:

*...“okulun kırılan camları, kapıları, tamiratları, tuvaletleri bunlarla uğraşmaktan biz çocukların sınavlarına, onların eğitimine katkıda bulunacak ek bir çalışma ne yapsak gibi bir şey planlamak için vakit ayrıca bulamıyorum açıkçası. Okulun bu tip sorunlarıyla, yani biz daha çok okulun müdüründen çok **okulun babası** konumundayız hepimiz. Hani Türk toplumunda babalar ilgilenir ya bunlarla, resmen okulun babası, çünkü yani alıyorum artık. Hizmetlilerin gelip, herkesin gelip, şurası kırıldı hocam, şunu yaptıralım, şunu alalım... Tamam, ben diyorum ben biraz daha para kazanayım, yaparız. Ya böyle bir şey yaşıyoruz. (K13, s. 85-86, satır : 400-402).*

Araştırmanın okul işletmesi ile ilgili hizmetlere ilişkin elde edilen bu bulguları Akçay ve Başar (2004); Kaykanacı (2000); Mirici, Arslan ve Özçelik (2003) ve Özdayı, Uzunçarşılı ve Uzunçarşılı (1997)’nin araştırmaları destekler niteliktedir. Bu araştırmalara göre de okul yöneticileri zamanlarının önemli bir kısmını okul binasının bakım, onarım ve temizlik işlerinin yürütülmesi gibi işletmecilik sorunlarını çözmek ve gerekli işleri yapmak için harcamaktadırlar. Okul yöneticilerinin okul işletmesi ile ilgili yaşadıkları sorunları çözmek için çaba ve enerji harcadıkları, ancak diğer hizmetleri ihmal ettikleri söylenebilir. Bu bulguya dayalı olarak okul yöneticilerinin yetki devretme, işbölümü ve girişimcilik yönlerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu

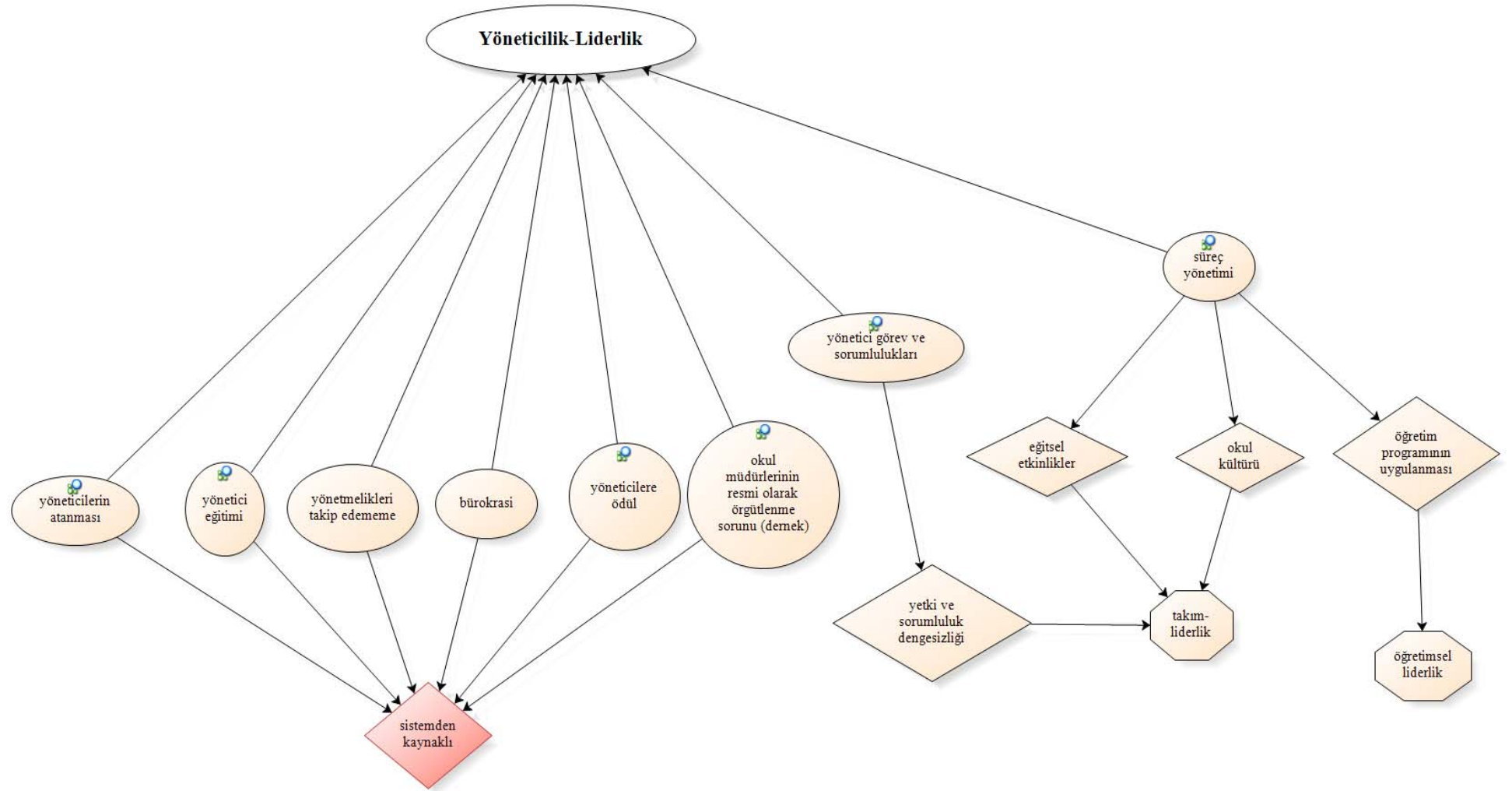
bağlamda okul yöneticilerinin bir desteğe, yönlendirmeye gereksinimleri olduğu izlenimi oluşturmaktadır.

Okul yönetim hizmetlerinin başarılı ve etkili yönetimi için, okul yöneticilerin yöneticilik ve liderlik becerilerinin üst düzeyde olması gerekmektedir. İzleyen başlıkta okul yöneticilerinin yöneticilik ve liderlik durumları ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

3.1.5. Yöneticilik-Liderlik İle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Okulun etkililiğinden, madde ve insan kaynağının yönetiminden sorumlu olan okul yöneticisinin okulun geliştirilmesinde ve okulun amacına ulaşmasında anahtar kişidir. Okul yöneticisinin okulda değişimi tetikleyecek, okulu geliştirecek vizyon sahibi lider konumunda olması beklenen bir durumdur. Şekil 16'da okul yöneticilerinin yöneticilik mesleği ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular sunulmuştur.

Şekil 16'da görüldüğü gibi okul yöneticilerine göre yöneticilik mesleği ile ilgili olarak yetki ve sorumluluk, liderlik, okul kültürü, eğitsel etkinlikler, öğretim programının uygulanması, bürokrasi, yönetmelikler ve yöneticilerin atanma ve geliştirilmesi ile ilgili sorunların yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır.



Şekil 16. Yöneticilik Mesleği İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarının, okul yöneticilik mesleği ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin yoğunlaşma oranları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. Okul Yöneticilik Mesleği İle İlgili Yaşanan Sorunlar

Temalar	Müdür		Müdür Yardımcısı	
	n	%	n	%
Liderlik	12	52,2	8	57,1
Zaman yönetimi	12	52,2	4	28,6
Toplantı yönetimi	6	26,1	6	42,9
Yönetim süreçleri	15	65,2	2	14,3
İnsan ilişkileri	--	--	4	28,6
İletişim	6	26,1	3	21,4
Okul kültürü	6	26,1	5	35,7
Motivasyon	12	52,2	8	57,1
Sorun çözme becerisi	3	13,0	2	14,3
Kriz yönetimi	2	8,7	3	21,4
Çatışma yönetimi	9	39,1	4	28,6
Yeni uygulamaları yaşama geçirme	21	91,3	9	64,3
Mesleki Gelişim	15	65,2	8	57,1
Diğer			1	7,1

Çizelge 10'da görüldüğü gibi okul müdürlerinin %91,3'ünün, müdür yardımcılarının ise %64,3'ünün yeni uygulamaları yaşama geçirme konusunda yaşadıkları sorunlarda yoğunlaşmaktadırlar. Okul müdürlerinin mesleki gelişim ve yönetim süreçleri ile ilgili sorunlarda %65,2 yoğunlaştıkları görülmektedir. Müdür yardımcılarının %57,1 oranında okuldaki liderlik, motivasyon, ve mesleki gelişim ile ilgili sorunlarda yoğunlaştıkları görülmektedir.

Okul yöneticilerine göre okul yönetim hizmetlerinde yaşanan sorunların temelinde yöneticilerin atanması ve eğitimi, yönetici görev ve sorumlulukları, süreç yönetimi ve sorunların varlığını hissetme konularındaki yetersizlikler yatmaktadır. Bu konuda K5 şu şekilde yorum yapmıştır:

“şimdi bence bütün sorunlar okul müdürü olduğunuz gün başlar. Çünkü Türkiye’de ki devletin, örgütlenmesinde, yapılanmasında, personel rejiminde, görevlendirmede çok büyük bir sıkıntı var. İlk başta okul müdürü olduğunuzda, yetkilendirilmiyorsunuz siz. Okulunu anahtarını veriyorlar, mührü veriyorlar diyorlar ki sen bugün okul müdürüsün. Bütün her şey sende ve yapılması gereken dünya kadar iş var ve hiçbiri hakkında bilgiye de sahip değilsin. Her ne kadar daha önceden ben okul müdürlüğü yaptım, açıkçası bir gün sabah kalktım, okul müdürüsün dediler bana. Bu yaptığım okul müdürlüğünde daha önceki bilgi deneyimlerimin bana çok büyük bir katkısı oldu ama sınavla müdür olduk, eğitimden geçtik. Hiç azımsanamayacak bir eğitimdi ama özellikle süreç yönetiminde çok büyük bir sıkıntı var maalesef. Ben bunu açıkçası kendimde yaşamadım ama ilk müdürlüğümde bahsettiğim gibi çok büyük bir eziyeti açıkçası, baya sıkıntı yaşadım. (K5, s. 47, satır: 226-229).

K11 ise kendi yöneticiliğini şu şekilde belirtmiştir:

...“(…) Ben 8 yıllık bir yöneticiyim ama daha yeni yeni bir okul müdürü olduğumu hissediyorum. Şimdi ihalelerden anlar hale geldim. Eğitim öğretimi biliyorum. Öğretmeni olumlu yönde motive edecek donanıma sahip oldum. Çağımı takip ettiğimi düşünüyordum. Şimdi gerçekten takip ettiğimi sanıyorum. Yani bir okul müdürlüğü, oldukça zor bir iş. Yani ben 8 yıldır gece gündüz düşünerek yapmama rağmen daha yeni yeni okul müdürlüğü yaptığımı görüyorum kendimce. (K11, s. 96, satır: 423)

K6’ya göre ise okul yöneticiliğinde yaşanan sorunların temelini şu şekilde belirtmiştir:

...“aslında vizyon oluşturma sıkıntısı yaşadığımızı düşünüyorum. (K6; s. 50, satır: 237).

K6’nın bu ifadesini Arslan ve Beytekin (2004)’in araştırma sonuçları destekler niteliktedir. Araştırmacıların eğitim liderliği ile ilgili gerçekleştirdikleri araştırmalarında okul müdürlerinin ‘vizyon geliştirme’ boyutunda en az etkili oldukları bulgusuna ulaşılmıştır.

K7 ise yetki ve sorumluluk konusunda kendi algısını şu şekilde belirtmiştir:

*...“yetkisiz ama sorumluyuz. Öğretmenlik görevlendirmesini Milli Eğitim Müdürlüğü yapıyor. Derdi tasası beni geriyor. **Davul benim boynumda, tokmak onların elinde ben taşıyorum onlar çalıyor misali.** Sıkıntı büyük. Yetki ve sorumluluk konusunda mevzuatta çok önemli düzenlemeler yapılmalı. (K7, s. 51, satır: 240).*

Gerçekleştirilen görüşmelerde okul yöneticileri, okul yöneticisi olmak için hizmet öncesi eğitimin olmayışını, hizmet içi eğitimlerde de sorunların yaşandığını vurgulamışlardır. Okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde izlenen politikaların kendilerini nasıl etkilediğine ilişkin K5’in görüşü şu şekildedir:

...“kuaforluk için halk eğitime gideceksiniz ya da kalfalık belgesi alacaksınız, bir sene gideceksiniz ustalık belgesi alacaksınız ki kuaforluk yapabilesiniz ama okul müdürü olabilmek için hiç böyle bir eğitim, ne bir planlama, ortada hiçbir şey yok. Yani bir kuaforluk yapabilmek için yıllardır yetiştiriyorlar, belki eğitimini almak zorundasın, belli bir aşamalardan geçirilmek zorundasın. Ama okul müdürü olmak için şu anda ne eğitim, ne bir doğru dürüst ortada bir yönetmelik falan mı var? Dolayısıyla içinden oluyor kendi yetenekleri doğrultusunda okullar gelişiyor.” (K5, s. 63, satır: 260)

K5’in okul yöneticiliği ile ilgili bir eğitim almamasından dolayı yaptığı özdeğerlendirme şu şekildedir:

...“ben de okul müdürlüğü için yetişmedim. Ben bunu hep söylüyorum. Ben bunu her yerde eklerim. Ben 4 sene motor teknik lisesinde okudum. Ondan sonra gittim 5 sene fizik okudum. Şu anda yaptığım iş hakkında hiçbir eğitim almadım ve ben bu işten eklemek istiyorum yani. Ne motor var benim hayatımda ne fizik var. Anlatabiliyor muyum? Ben şu anda yaptığım müdürlüğünde bir eğitimini almadım. Ben şu anda açık konuşuyorum. Birinci kademe, yani birinci ilkokul diyeyim yani, 1-5 arasında benim müthiş eksikliklerim var.” (K5, s. 80; satır: 367)

Yöneticilik mesleği ile ilgili yaşadıkları sorunların çözümlenmesinde yönetim ile ilgili sürekli eğitimi vurgulayan K11’in önerisi şu şekildedir:

...“Üniversite ile Bakanlığın yine yapacağı bir iş birliği ile bize uzaktan öğretim, yaşam boyu. Bu kapsamda yani sorunları alıp bunların nasıl üstesinden gelinebileceği konusunda hem sürekli eğitim alıp kendimizi eğitimi yönünde güncel tutabiliriz. Hem de okulumuza da oradan gelen okulları benzer, hepimiz maddi sorunlar söyledik hepimiz işte personel sorunu işte öğretmen yeterliliklerine, her okulun farklı profili olmasına rağmen yine de sorun odakları bir yerde ortaklaşıyor yani. Ortak özellikte taşıyor. (...) Yani 1 yıl 3 yıl o süre önemli değil ve okul yöneticilerinde sürekli bu kanaldan beslenmeleri yani keyfi değil, zorunlu. Bunun için de bir sistem getirilebilir. Bu şekilde olursa hem belki daha keyifli olur. Kendimizi yenilemek zorunda kalırız ki zorunda kalırız derken yanlış anlaşılmasın biz kendimizi yeniliyoruz aslında ama bilimsel olarak üniversiteden gelen bir esintiyle olursa daha iyi olur.” (K11, s. 119, satır: 521-523).

Okul yöneticilik mesleği ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin bulgularda ve doğrudan alıntılarda da görüldüğü gibi okul yöneticileri okul yönetimi alanında eğitim sürecinden geçmemekten yakınmaktadırlar. Diğer tüm mesleklerin lisans düzeyinde bir eğitimi olmasına karşın, okul yöneticiliğinde asıl olan öğretmenliktir anlayışı ile müdürlüğe atanmanın sakıncalarından söz etmişlerdir. Deneyimlerini paylaşan okul yöneticilerinin kendi çabalarıyla ve sınırlı hizmet içi eğitim olanağıyla okullarında başarıyı yakalamak için çalıştıklarını vurguladıkları görülmektedir. Okul yöneticilik mesleğine ilişkin yaşanan sorunların nedeni olarak uzun soluklu bir eğitim sürecinin olmamasını gördükleri söylenebilir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin vizyon oluşturma, yetki ve sorumluluk, liderlik, motivasyon, iletişim gibi konularda sorunlar yaşadıkları, bu

anlamda kendilerini geliştirme gereksinimi duydukları söylenebilir. Okul geliştirme etkinliklerinde okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin güçlü, motivasyon araçlarını etkili kullanan, okulun misyonuna ve vizyonuna yönelik çalışmalar yürütebilen lider olmaları gerektiği düşüncesinden hareketle okullarında yaşanan okul kültürü ile ilgili sorunların da bu becerilerle en az düzeye inebileceği söylenebilir. Şimşek (2003)'in araştırmasına göre okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında yüksek düzeyde pozitif bir ilişki vardır. Okul yöneticilerinin bu konularda kendilerini değerlendirdikleri bulgular ile Güleş ve Ardahan (1998)'in araştırma bulguları benzerlik göstermektedir. Güleş ve Ardahan (1998)'in gerçekleştirdikleri araştırmalarına göre, hoşgörülü olma, adil olma, dürüst olma, eğitim kalitesini artırma, zamanı iyi kullanma boyutlarında yöneticiler kendilerini yeterli bulurken, öğretmenler yöneticileri bu boyutlarda yetersiz bulmuşlardır. Bu sonuçlara ilişkin olarak; okul yöneticilerinin kendilerini yetersiz bulunan boyutlarda geliştirmeleri önerilmiştir. Araştırmanın okul yöneticilerinin motivasyon konusu ile ilgili bulgusu Akbulut (2004)'un araştırması destekler niteliktedir. Akbulut (2004)'un araştırmasında öğretmenlerin güdülenmesinde okul yöneticileri olumlu davranışlar sergiledikleri görüşünde olmalarına karşın, davranışlardan etkilenen kişiler olarak öğretmenlerin görüşlerine göre, okul yöneticilerinin öğretmenleri güdülemeye ilişkin olumlu davranışları daha düşük düzeyde gerçekleştikleri belirlenmiştir.

Araştırmanın okul yöneticilerinin süreç yönetimi ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin bulguyu ise Kapusuzoğlu (2004) ve Yıldızbaş (2004)'in araştırmaları destekler niteliktedir. Kapusuzoğlu (2004)'nin araştırmasında yönetimin değişmeye direnci, örgüt kültürüne önem vermeme, süreç geliştirmeyi tek yönlü görme, karara katılım ilkelerini uygulamama gibi yönetsel sorunlar; astların başarısından memnun olmama, yeterli eğitim vermeme gibi uzmanlardan kaynaklanan sorunlar ve çalışanların TKY felsefesini benimsememeleri sorunların kaynağı olarak saptanmıştır. Yıldızbaş (2004)'in araştırmasında ilköğretim okullarında TKY uygulamalarının başarı ile uygulanabilmesi için en büyük görevin okul yöneticilerine düştüğü belirtilmiş, okul müdürlerinin nitelikli bir eğitimden geçirilmesi, MEB tarafından TKY konusunda verilen hizmet içi eğitim kurs ve seminerlerinin daha çok yönetici ve öğretmenlerin birlikte katılabileceği biçimde düzenlenmesi önerilmiştir.

Okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluk ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin paylaşımlarını Üstün ve Bozkurt (2001) ve Oran (2002)'in araştırmaları destekler niteliktedir. Araştırmacıların, ilköğretim okulu müdürlerinin problem çözme becerilerini etkileyen kimi mesleki faktörlere ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan araştırmalarında Türkiye'de ilköğretim okulu yöneticilerinin problem çözme becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oran (2002)'in araştırmasında okulların kendilerine özgü belirli bir amaçlarının olmadığı, okul müdürlerinin var olan yapının değiştirilmesinden kaçındıkları, bunlara bağlı olarak model olma, destekleme, teşvik etme, birlikte çalışma ve yetkilendirme gibi dönüşümsel önderliğin uygulamalarının okullarda olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kendilerine sorumluluk verilmesine karşın yetkinin sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak okullarında yaşadıkları sorunun temelinde kendilerinin okul yönetim hizmetlerinde yetkelendirmeye etkili bir biçimde gidemedikleri, her sorunu kendilerinin çözmeye çalıştıkları izlenimi oluşmuştur. (GMC; satır: 48-61-83). Araştırmacıda oluşan bu izlenimi Aldemir (1996), Demir (2001) ve Can (2004)'ün araştırmaları destekler niteliktedir. Aldemir (1996)'in araştırmasında öğretmenlerin okul yönetimine düşük düzeyde katıldıkları, ancak okul yönetimine yüksek düzeyde katılmak istedikleri belirlenmiştir. Demir (2001)'in araştırmasında da yöneticilerin, yönetim görevlerini yerine getirirken öğretmenleri karara kattıkları, öğretmenlerse katılmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Can (2004)'in araştırmasına göre öğretmenler, okul yöneticilerinin değişim bilincine ve inancına sahip olma ve geçmişin alışkanlıklarını bırakarak değişimi sağlayacak yeni alışkanlıklar kazanma düzeylerini "orta" sınırlarında algılamaktadırlar. Okul yöneticileri personelin ve yerel yöneticilerin katkı ve katılımlarına inanmakla birlikte bunun gerektirdiği demokratik ve katılıma dayalı bir yönetici davranışını yeterince gösterememektedirler.

Okul geliştirme ve okul yönetim hizmetlerinde yaşanan sorunlarla ilgili ortaya çıkan bulgulardan biri öğretimsel liderlik ile ilgilidir. K5 öğretmene öğretimsel liderlik etme girişimlerini şu şekilde belirtmiştir.

“...Sen ne kazandırırsan bende onu kazandırmaya çalışıyorum. Ama şu var; ben birinci kademedeki bir öğretmenin teftişine girerken inanır mısın gidip başka bir birinci kademe öğretmenden, önceden bilgi alıp çünkü bu konuda yetiştirilmedim ki...” (K5; s. 80; satır: 370).

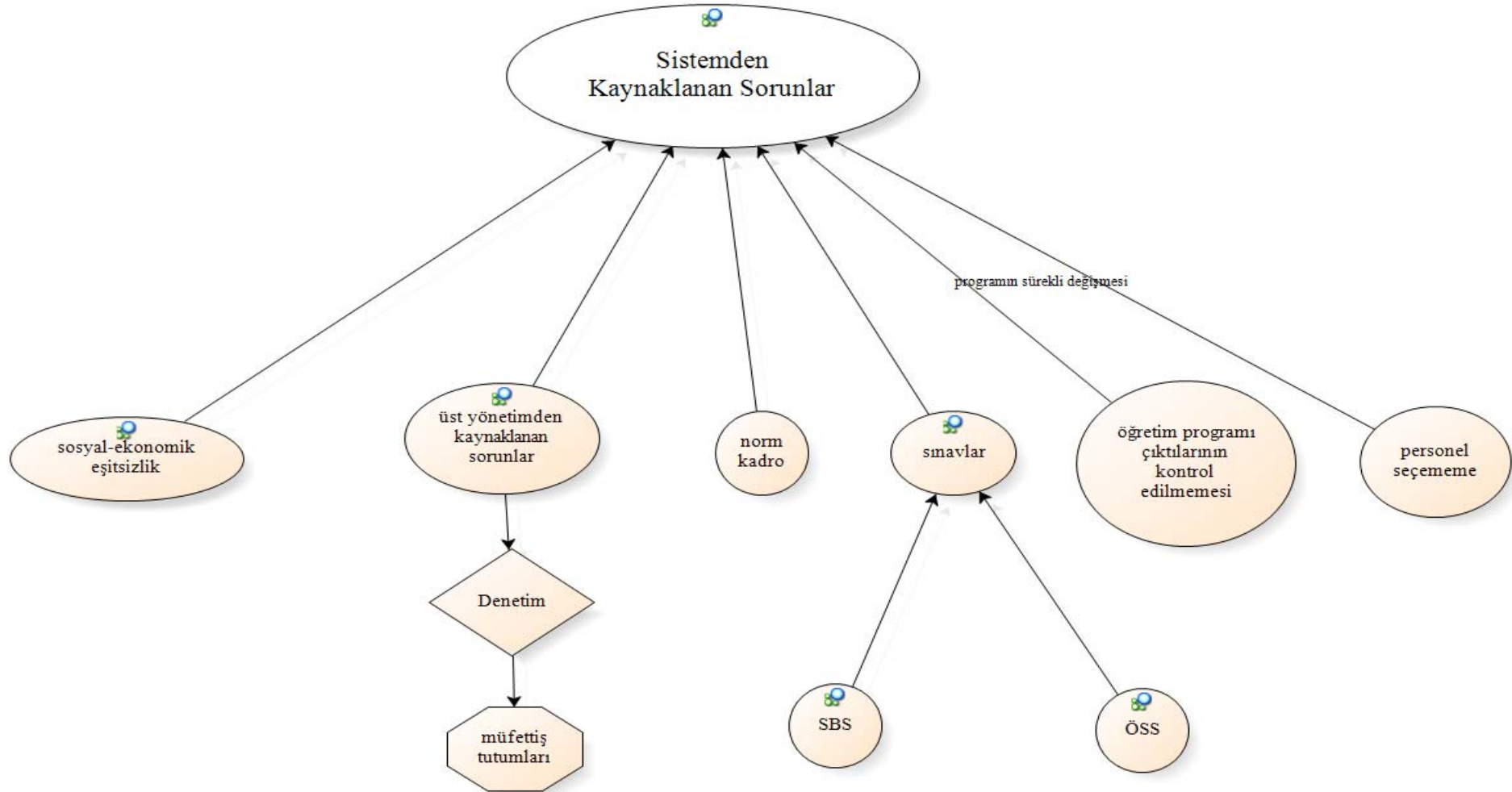
Öğretimsel liderliğe ilişkin bu bulgu Özmen ve Batmaz (2004)’in araştırması destekler niteliktedir. Özmen ve Batmaz (2004)’in araştırmalarında okul müdürlerinin, verimlilik yönünden okullarındaki öğretmenleri denetlemelerinde, beklentilerin gerisinde kaldığı ve denetimi gelişmenin bir aracı olarak çok fazla kullanamadıkları belirlenmiştir.

Okulun geliştirilmesi sınıfın geliştirilmesi ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda okul yönetimi etkili öğretimsel lider olarak etkinlik gösterebilmelidir. Ancak okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve atanmasında sürdürülebilir bir politika izlenemediği için okul yöneticileri uygulamada sorunlar yaşayabilmektedir. Özmen (2002)’in araştırması bu görüşü destekler niteliktedir. Özmen (2002)’in araştırmasında okullarda etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için, okul yöneticilerinin bir değişim ajanı olarak okulu öğrenen örgüt olarak yapılandırarak liderlik niteliklerini kazanmaları gerektiği vurgulanmış, okul yöneticiliğine yüklenen büyük sorumluluklar karşısında, etkili yetiştirme ve geliştirme programlarının henüz geliştirilemediğini saptanmıştır.

Araştırmaya katılan ilköğretim okul yöneticilerinin yeni ilköğretim programı ile ilgili sorunlar yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguyu Bulut (2008); Gelen ve Beyazıt (2007); Özpolat, Sezer ve İşgör (2007)’ün araştırmaları destekler niteliktedir. Bu sorunlar fiziksel yetersizliğin ve araç gereç eksikliğinin yanı sıra temelde okul yönetiminin öğretimsel liderliği ve iletişim becerileri ile ilişkilendirilebilir. Ayrıca öğretim ve yönetim alanındaki yeni uygulamaların yaşama geçirilmesinde yaşadıkları sorunlar liderlik, sorun çözme becerisi ve mesleki gelişime ilişkin eksikliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Oysa okul geliştirme denildiğinde okul yöneticisinin okul iklimi ve kültürünü geliştirici önlemler alabilecek, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirici etkinlikler planlayabilecek ve uygulayabilecek, öğrencilerin rehberlik hizmetinden yararlanmalarını sağlayabilecek, okul-çevre katılımını sağlayarak okula zenginlik katabilecek vizyon sahibi ve başarı odaklı liderlik özelliklerini sergilemesi beklenmektedir (Ağaoğlu, Şimşek, Ceylan, Kesim, 2006).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yöneticilik mesleği ile ilgili kendi algı ve deneyimlerine göre belirttikleri sorunların temelinde yaygın olarak sistemin yetersizliğine ilişkin görüşün olduğu görülmektedir. Buna göre okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı olarak okullarda sosyo-ekonomik eşitsizlik, yönetim ve merkezi sınavlardan kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlara ilişkin bulgular Şekil 17’de verilmiştir.

Şekil 17’de verilen sistem kaynaklı sorunlar ile baş etme konusunda okul yöneticileri kendilerini çaresiz hissetmektedirler. Sistemden kaynaklanan sorunları yine sistemin çözebileceği anlayışının yaygın olduğu söylenebilir. Okul yönetimi, var olan insan ve madde kaynağını okulun amacına ulaşmak için en etkili biçimde yönetmek ve kaynak yaratmak durumundadır. Okul yöneticileri bir eğitim-öğretim lideri olarak okulların etkililiği için vizyon ve misyon sahibi olmalı, öğretim ve öğrenme için gerekli her türlü kaynakları sağlayarak, gerekli ortamları hazırlamalıdır (Şişman, 2002b). Bu açıdan bakıldığında yöneticilerin sistemden kaynaklı sorunlar ile baş etmede yaşadıkları sorunların çözümünde çaresizlik duygusunu yansıtsalar da, okullarında eğitim-öğretim etkinliklerini geliştirici önlemler almaya çalıştıkları, bu yönetsel sorunların çözümlenmesini de önemli buldukları, ancak istedikleri düzeyde çözümleyemedikleri söylenebilir.



Şekil 17. Sistemden Kaynaklanan Sorunlar

Okul yöneticilerinin yaşadıkları birçok sorunun nedeninin maddi olanaksızlıklardan çok okul kültürü ve mesleki donanımla ilişkili olabileceğinin farkında olmadıkları söylenebilir. Bu bulguyu Akbaba-Altun (2003)'un araştırması destekler niteliktedir. Akbaba-Altun (2003)'un araştırmasında da okul yöneticileri dönüşümcü liderliğin öğelerini önemli bulduklarını, ancak verdikleri önem kadar uygulayamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Şekerci ve Aypay'ın (2009) gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen algılarına göre okul yöneticileri yönetim becerilerini iyi düzeyde sergiledikleri, ancak inisiyatif alma konusunda diğer becerilere göre daha düşük düzeyde sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bayrak (2008)'a göre okul sistem olarak içindeki baskın öge tarafından yönetilir ve temsil olunur. Dolayısıyla her sistemin bir merkezinin olduğu ve yönetimin buradan yapıldığı düşünülse de kimi zaman merkezkaç kuvveti sonucu bu merkez olması gereken yerde değil de o sistemin içerisindeki bir birimde olabilmektedir. Yönetimsel becerisine bağlı olarak okul yöneticisinin bu anlamda karar verme yetkisini kullanma durumları olabilmektedir. Ancak karar verme yetkisini kullanma risk almayı da beraberinde getirdiği için okul yöneticilerinin risk alma ve sürdürülebilir olma gibi liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir.

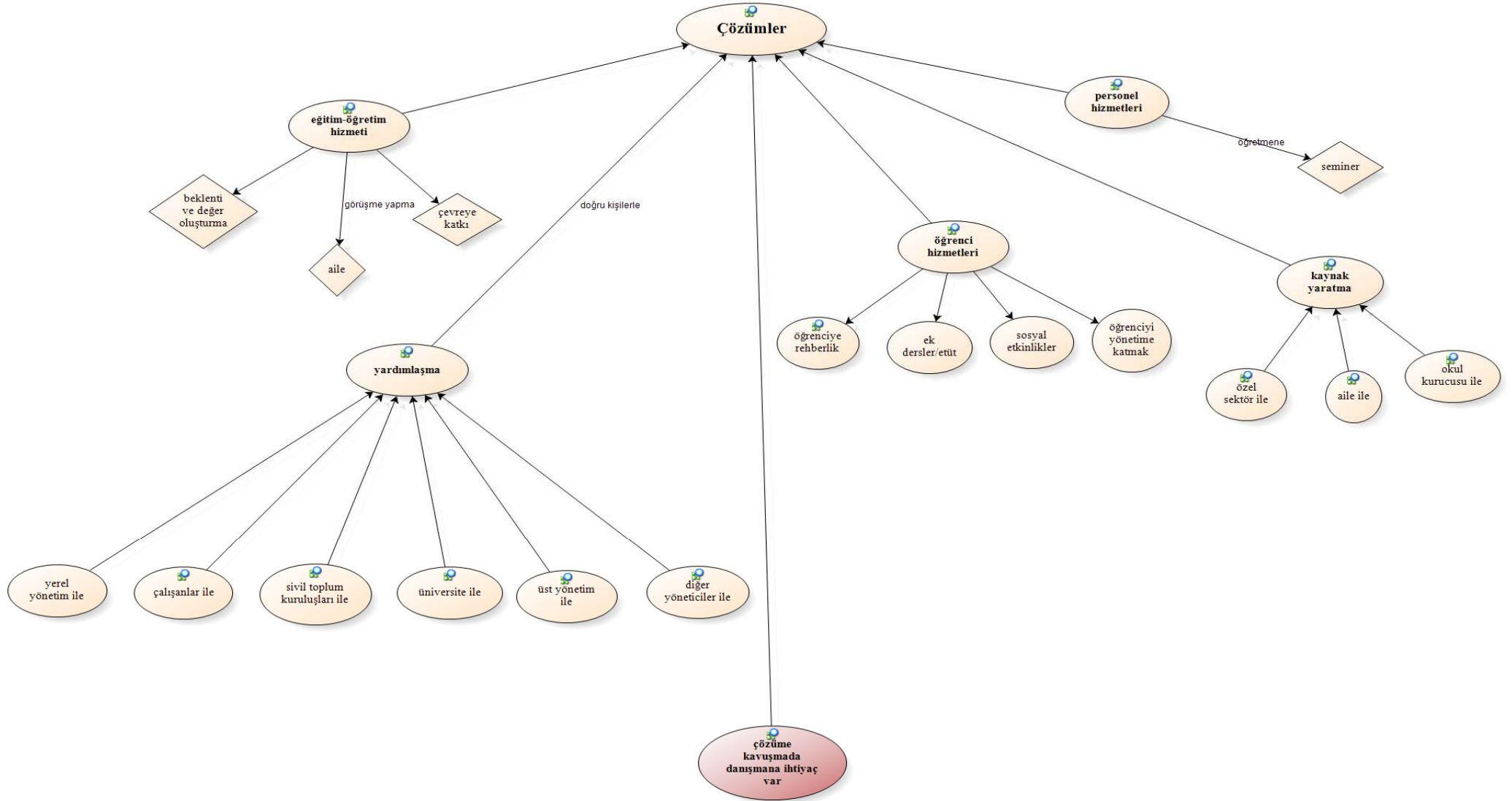
Araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri kendilerine sorumluluk verildiğini ancak yetki verilmediğini belirtse de, okul yönetim işlerinde yetki devrinden kaçınmakta ve her işin altından kalkmaya çalışmaktalar. Bu durum ise okul yöneticilerinin ekip çalışması, işbirliği ve güçlü okul kültürü yaratma konusunda girişimde bulunmadıkları izlenimi yaratmaktadır. Dolayısıyla okul yöneticilerin sorunlarla baş etme konusunda daha fazla çaba ve kendini geliştirecek etkinliklerde bulunmaları ve risk alma, yetkilendirme konularında cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular ve alanyazında ilgili araştırmalar kapsamında okul yöneticilerinin mesleki anlamda sürekli gelişimleri ile birlikte öğrendiklerini uygulamaya aktarma konusunda bir destekleme hizmetine ve işbaşında yetiştirilmeye gereksinimleri olduğu izlenimi oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri okul hizmetleri ile ilgili yaşadıkları sorunların çözümünde hangi girişimlerde buldukları ve nasıl bir yol izledikleri konusunda görüşlerine dayalı bulgular izleyen başlıkta sunulmuştur.

3.2. Okul Yöneticilerinin Okul Yönetim Hizmetlerinde Yaşadıkları Sorunları Çözme Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacına hizmet eden “Okul yöneticileri, yaşanan sorunları nasıl çözümlenmektedirler?” sorusuna yanıt aranmıştır. Okul yönetiminin yaşadığı sorunları nasıl çözdüklerine ilişkin bulgular Şekil 18’de verilmiştir.

Şekil 18’de görüldüğü gibi yöneticiler eğitim-öğretim ile ilgili yaşanan sorunların çözümünde ailelerle görüşme, öğrencilerde ve ailelerde değer yaratma, çevreye katkı getirme gibi etkinliklerde bulunmaktadır. Öğrenci hizmetleri ile ilgili olarak ise sosyal etkinlikler, ek dersler, rehberlik servisinden yararlanma gibi yaklaşımlarla sorunları çözmeye çalışmaktadırlar. Okullarda disiplin uygulamaları ile ilgili yaşanan sorunları olabildiğince öğrencileri yönetime katarak çözmeye çalışmaktadırlar. Personel ile ilgili yaşanan sorunları seminer düzenleme ya da yönlendirme gibi girişimler yoluyla çözdüklerine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Okul yöneticileri yaşanan sorunları genelde okul içinde yardımlaşarak çözmeye çalıştıklarını, daha sonra diğer müdürlere, yerel yönetime, üniversitelere, sivil toplum örgütlerine ve üst yönetime yardım için başvurduklarını belirtmişlerdir.



Şekil 18. Okul Yöneticilerinin Sorun Çözme Deneyimleri

Okul yöneticileri kendi deneyim ve algılarına göre yaşanan sorunların çözümüne ilişkin şu görüşleri belirtmişlerdir:

“bir şekilde çözülüyor yani kurumlar bir sonraki güne çıktığına göre sorunlarıyla da olsa sorunsuz da olsa bir sonraki günleri yaşıyor. Ama sorunlar bittiği zaman sistemden bir şekilde ya o idareci gidiyor ya o sorunu çıkaran gidiyor. İkisinin ortak noktaları çok fazla bulunmuyor iletişim eksikliği de varsa bazen çözüm önerisi olan sunduğumuz şey sorun olabiliyor bu anlamda”. (K2, s. 18, satır: 77).

K2'nin ifadesini K1 ise şu şekilde değerlendirmiştir:

“aslında okul müdürlerinin her şeyi çözmeleri sakıncalı yani (...) şimdi habire biz bu sorunları çözünce üsttekiler çok rahat ediyor. Türkiye’de zorunlu eğitim ilköğretimde kaynak sıfır ama zorunlu olmayan ortaöğretime habire para aktarıyor devletin parası yoksa yani ilköğretim 4 tane öğrencimin iki kuruluşluk aidatıyla geçiniyor. Yani fazla sorun çözmek lazım özellikle kaynak konusunda. Tabi ki diğerleri birisi bilmem ne şirketini tutmuş bilmem ne 3ü 5i 4ü haktan geçenlerden bıkmışlar. Yani bu bu üretim çözüm üretim iyi bir şey değil. Diğerleri de öyle bazı üst yöneticilerin problemlerini okul yöneticileri kendilerine bazen haktan görev ediniyor baya bir görevleri yüklüyor. Bir aferin her şeyi çözüyor zaten. Ama bu olmamalı bana öyle geliyor bir de böyle bir durum var” (K1, s. 17; satır: 71-74)

K1'e göre okul ile ilgili sorunların çözümlenmesinde çok da etkililik gösterilmemesi gerekiyor. Ancak sorunların çözümlenmesi için kendisinin çaba gösterdiği, okul üyeleri ile birlikte hareket etmeye özen gösterdiği söylenebilir.

K11'e göre de sorunlar bir şekilde çözülüyor. K11 bunu şu şekilde belirtmiştir:

“...Bu anlamda da bütün bu saydığımız sorunlar yumağının hepsinin üstünde de geliyoruz. Şimdi bu sorunlara rağmen bizim görevimiz bize emanet edilen gençliği, biz lise yöneticisiyiz, öğrencilerimizi hem üniversiteye hem de yaşama hazırlamak. Zaten bu bizim görevimiz. Bunu da yaptığımızı düşünüyorum buradaki insanlar olarak.

K2'nin sorunların çözümünde nasıl bir işbirliğine gittiğini şu şekilde belirtmiştir:

...“Biz çalışanlarımızla birlikte kalkıyoruz şimdi her yöneticinin kendine göre “bir yoğurt yiyişi var”. Kendine göre bi yönetim usulü var. Kendine göre belki üzerine atfettiği bir liderlik var. Vizyoner liderlik vardır hocamda. Hocam da kurumsal liderlik vardır. Sizde karizma liderlik vardır bi şekilde liderlik vasfını kullanarak örgütlerde çözersiniz. Bizdeki çözüme soruna sorunun çözümüne çalışanlarımızın ve bütün paydaşlarımızı katmaya çalıştığımızdan çözüm için verdiğimiz kararlar tekrar sorun olarak gelmiyor bize en azından, (...) bundan en rahat ettiğim konu iletişim konusu okul yöneticilerini kesinlikle dinliyor arkadaşlarımız kesinlikle anlatıyorlar ve aralarında iletişim konusunda çok fazla sıkıntı çekmiyorlar. Öğrenci anlamında sıkıntı var, ben bütün okullarda olduğumu düşünüyorum. Çünkü öğrenci girdisine göre hedefleri var o hedefler doğrultusunda hedeflere bir şekilde hedeflerden bir şaşma olacaktır. Buna eğer kendileri iş ediniyorsa yönetici sıkıntı duyacaktır; iş edinmiyorsa nasıl gidelim şöyle gidelim diye çok da fazla sıkıntısı yoktur zaten...”. (K2, s. 19; satır: 81-84).

Okulundaki personel ile iletişim sorunlarının olmadığını ancak öğrencilerle ilgili sorunların varlığına dikkat çeken K2'nin bu konuda tam bir çözüme ulaşamadığı söylenebilir. Araştırmaya katılan yöneticilerin yaşadıkları sorunların çözümünde destek alıp almadıklarına ilişkin yöneltilen soruya genelde okul yöneticilerinin birbirinden yardım aldıkları belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların çözümünde birbirlerine danışma durumlarını K13 şu şekilde belirtmiştir.

“Şimdi öncelikle bilindiği gibi birbirimizin tecrübelerinden faydalanıyoruz. Yani bizim yapmaya çalıştığımız şeyi daha önce yapan varsa ya da bizim yaşadığımız sorunu daha önce yaşayan varsa ki bizde büyük bir camiyiz. Birbirimizle de muhakkak bir şekilde haberleşebiliyoruz. Yani olmadı öbürü olmadı öbür arkadaşım” (K13, s. 108, satır: 467).

K2 ise yardım alma durumlarını şu şekilde açıklamıştır:

“Arkadaşlarımızla biz sürekli irtibat halindeyiz özellikle msnden herkes bir yazışma yapıldığında o yazışmayla ilgili nasıl olur nasıl olması gerektiğini söylerler. Bir program varsa programa katılıp katılmayacağına bile ilke olarak karar verirler. Siz de o grup içerisinde bir üyesiniz zaten ister istemez o üyelik üzerine düşen görevleri siz de yaparsınız. O anlamda okullarda bilmiyorum biraz daha genişlerse perspektif nasıl olur iyi mi olur kötü mü olur? Onu bilmiyorum ama biz şu ana kadar en azından Eskişehir için söylüyorum yardım alıyorum” (K2, s. 21, satır: 86-87)

K3 yaşadığı sorunların çözümünde hangi yöntemlere başvurduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“...tabi muhakkak tek başınıza yapmak mümkün değil. Şimdi plan program yaparken okuldaki personelle müdür yardımcısı arkadaşlarla ve şey diğer arkadaşlarla sorabileceğimiz kendimize göre fikirlerine güvendiğimiz kişilerle bunu muhakkak şey yapıyoruz paylaşıyoruz nasıl çözeceğimizi bazen daha tecrübeli olanlara göre klasik problemler oluyor bazen onları da biz görmüyoruz bizim başımıza gelmemiş onları bilenlere sormak şeklinde daha çok. İyi bir ekip oluşabilmişse, (...),...” (K3, s. 21; satır: 88-91).

Okulda yönetim hizmetlerinin bir ekip işi olduğuna dikkat çeken K3'ün ifadesini K7'nin ifadesi destekler niteliktedir:

“...geçen camlarımız kırıldı, velinin bir tanesini çağırdık dedik ki bu camların kırılmasını nasıl engelleriz? Sarhoşlar geliyor, içiyor, cam şişelerini atıp camları kırıyor. Bulduk çözümünü biz. Önce hareket sensorlu ışık projektör koyduk. Ardından da bir tane yarım santim aralıklı çelik kafes telle pencerenin üst tarafına 10 santim önüne kafesledik. Kazan dairesi olduğu için sorun olmadı...”. (K7, s. 72-73; satır: 299-301).

Örnek ifadeden de görüldüğü gibi, K7 okuldaki ilgili kişilerin yanı sıra ailelerin görüşlerine de başvurarak çözüm yolu aramaktadır. K11 ise çözüm üretmede izledikleri yolu şu şekilde paylaşmıştır:

“...(...) Şimdi öğretmenlere, (...). Hepsinin atölyelerinin içerisinde odaları var. Ağ kablosuyla bilgisayar aldım, internet döşedim. Müzik bölümünde yine öğretmen odaları var. İnterneti, bilgisayarı sağladım efendim donanım olarak ne istiyorlarsa aldım buna rağmen baktım. Başarılı bir kayıt var mı, yani burada da hep ben kendime şu soruyu sorarım. Ben ne hata yaptım. (...) baktım başarı düşüyor, neden olduğunu tespit etmeye çalıştım. Öğretmen gece nöbetçilikte yatılı okul. Odasına girip internette Chat yapıyor efendim oyun oynuyor. Nöbetinde veya dersinde de bu şekilde. Öğrenciyle ilgilenen zamanı kalmıyor yeterli bir şekilde. İşte atölyelerde temizlik sorunları çıkmaya başladı. Geldiğim zaman, ilk geldiğimde tertemizdi. (...)Arkadaşlarla birkaç toplantı yaptım temizlik konusunda, öğrenci başarısı, davranışındaki bozulmalar konusunda. Tabii müdür bey, evet haklısınız ama sonuçta değişen bir şey olmadı. Acı bir ilaç sundum. Nedir? Bireysel odaları, atölyedeki içi odaları yasakladım. İnterneti iptal ettim. Çok büyük tepki aldım.”(K11; s. 97-99; satır: satır: 428-431).

K11 kendini bu anlamda “klasik müdür” olarak değerlendirmiş ve temizlik konusunda nasıl sonuca ulaştığını şu şekilde belirtmiştir:

“...(...) Biraz işte klasik müdür derler. Sevilmez bu şeyler. Bende yöneticilik mesleğimin ilk yıllarında o şekilde düşünüyordum. Takip ettim, birkaç arkadaşı rahatsız etmek diye, hocam çöpleri niye temizletmediniz? Falan gibi. Sonra temizliği sağladık. Sonra atölyeler kapanınca dersin başında durmak zorunda kaldı. Ve öğrenci sorunlarının ben azaldığını görüyorum. (...). Öğrencilerimiz üniversite sınavlarına tekrar önceden de başarımız iyiydi ama derece yapmaya başladılar. Ceza vererek, böyle oldu. Ama bunun yanı sıra dönütlerine bakıyorum. Çok olumlu bir şey yaptığımı düşünüyorum.” (K11; s. 97-98; satır: satır: 431-433).

Eğitim-öğretim hizmetlerine ilişkin çözüm yolu aradığını belirten K11’in görüşü şu şekildedir:

“Yine kafamdaki proje daha henüz uygulamadım arkadaşlarla hazırlıyorum. Okulda zili kaldırmak istiyorum. Bir süre içinde belki sabah giriş ve öğlen zili olarak. Çünkü şartlanmış insan yetiştirdiğimizi düşünüyorum. Hem öğretmen hem öğrenci. Zil çalıyor gidiyorsunuz giriyorsunuz o meşhur deneyler olduğu gibi. Zil çalıyor çıkıyorsunuz bu öğrencilerimizde belki sorumluluk duygusunu geliştirmeyen bir şey. Yani benim şu saatte dersim var, orada olmalıyım düşüncesini geliştiremiyoruz. İleriki yaşamlarında da belki randevularında efendim planlamalarında olumsuz olduğunu düşündüm deneyeceğim. Eğitim öğretim açısından da yaptığımız bu şeylere düşüncelerimiz var. Ayrıca derslerin işlenişi konusunda yeni yöntemler deniyoruz. Bu tür şeylere de zaman bulmaya çalışıyoruz. Şuanda söyleyeceklerim bu kadar (K11; s. 98-99; satır: 433-436).

K12 personelin gelişimi ile ilgili sorunların çözümünde eğitim etkinlikleri düzenlediklerini, öğrenci ile ilgili sorunlarda onları yönetime katma girişimlerinin olduğunu belirtmiştir. K12 bu konudaki deneyimlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“...Bunun dışında biz öğretmenleri geçen sene bir birinci dönem veya iki ikinci dönem, iki defa topluca hizmet içi kendi çapımızda,(...). Öğrenme, öğretim yöntem ve teknikleri. Bununla ilgili baya bir sohbet havasında yaptığımız birşeydi.... (...). Seçimler var. Öğrenci temsilcisi seçimi var. Ben çok önemsiyorum, çokta hoşuma gidiyor. Özellikle onların propaganda konuşmalarını falan dinliyorum, böyle merasim halinde çıkan bakalım neler söyleyeceksiniz. Atıyorlar bize, tabi notlarımı alıyorum ben ondan sonra da seçilene gel bakalım hadi şimdi meydandasın ne yapacaksın gibi. Bizde ki bir de pansiyona temsilci kız seçiyoruz. O artık pansiyona neler hizmetler sunuyor artık daha kaloriferi bile yakamadın kız diye takılıyor. Yani öğrenciyi de biraz işin içine kattığımızda güzel şeyler oluyor. Hepsinin şeyi tecrübedir. Ne kadar tecrübe edinirsek o kadar uyguluyoruz...”. (K12; s. 99-100; satır: 440-444).

K13 ise öğrencilere yönelik deneyimlerini şu şekilde paylaşmıştır:

“...Tam gün öğretim uyguladığımız için 14.40'ta, 14,45'te bizim işimiz bitiyor okulda. Arkadaşlar kendilerinden fedakârlık yapıyorlar. Etüt çalışması yapıyorlar çocuklarla. İşte kimisi ÖSS'ye hazırlıyor. Kimisi kendi dersiyle ilgili eksik kalan konuları tamamlamaya çalışıyor çocuklara. Çocuklar birbirlerine şimdi bunları görerek birkaç senedir süren bu çalışmaları büyük sınıflar küçüklere ya da iyi bilenler bilmeyenlere bir şekilde yardımcı olmaya çalışıyorlar. Hani kendi kendimize böyle bir sistem kurmaya çalışıyoruz en azından. (...) Teknolojik anlamda her şeyi sağlamaya çalışıyoruz gördüğümüz, mümkün oldukça. Ama arkadaşlarımızın söylediği gibi bende sınıflara özellikle internet hattı çekmiştim. Şimdi kabloyu çıkarttık yani. Duruyor hat ama işlenmiyor. (...) Sosyal etkinlikler sağlamaya çalışıyoruz, o da imkânsızlıklarla. Şimdi benim öğrencilerim bizim ki gibi küçük ve fakir bir okulda tiyatro çalışması yapıyorlar, halkoyunları çalışması yapıyorlar. Bunları sağlamaya çalışıyoruz. Ama gel gelelim., sene sonunda yapmak istedikleri gösteriyi sunabilecek bir salonumuz yok.”(K13; s. 103-104; satır: 445-448).

K14 de öğrenciler ile ilgili yaşadıkları sorunların çözümünde onların sürece katılımlarını sağlamak gerektiğini vurgulamıştır. K14 görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“...“Öğrenciler kararlara katıldıkları zaman mutlaka sonuçlarını alıyor. Onlar daha önceden bir konuşuyoruz zaten öğrenci meclislerine aday olan çocuklarla yani vaatlerinizi benim haberim olarak verin ki tutamayacağınız şeyler söylemeyin. Olurda kazanırsanız bu sefer yalancı duruma düşmeyin diye vaatlerini önceden konuşuyoruz yani. İstediklerinizin şu kadarı olur. Bu kadarı olamaz, bunlar bizi de aşar. İşte kılık kıyafet konusunda istedikleri falan gibi. Yani öğrencimiz sistemi çalıştırınca öğrencilerle aramızdaki sorunlar daha aza iniyor. Onları evet işin içine katınca....”. (K14; s. 106; satır: 457-458).

K1 öğrenci hizmetlerine, aile ve çevre ile ilgili ilişkilerinin geliştirilmesine yönelik nasıl çözüm geliştirmeye çalıştığını şu şekilde belirtmiştir:

“...gelecekle ilgili bazen bilerek umut aşıyorum, hayaller üretiyorum, hayal veriyorum, yeni değer şeyler yaratıyorum bi bilgisayar kursu açıyorum, o mahalleye internet getirmeye çalışıyorum. Bu işte bizi öz yönetim dedim ya neyi biliyo neyi bilmediği olay 300 400 bilgisayar sıfırdan bilgisayar eğitimi yani interneti mahalleye ne kadar getirirseniz o kadar değişim olur diye bir babaanne yarattım benim babaannem 65 yaşında 70 yaşında internet ve bilgisayar kullanıyo bu çocukların populizm olduğu herkes babaannemi soruyo sonra veliler gelip sormaya başladı. Şimdi iki dönemdir baya yüksek oranda yaş ortalaması yüksek yani 40-45 50 yaşındaki bayanlara ben internet ve bilgisayar kursu veriyorum, bu değeri yaratıp da beklenti oluşturursanız kazanıyorsunuz (...).” (K1, s10, satır: 50-51).

Okullarında kaynak sorunu ile ilgili izledikleri çözüm yoluna ilişkin K2'nin görüşü şu şekildedir:

"(...). Şimdi kaynak sorunu az önceki notlarıma baktım bir yıl önceki notlarıma notlarımın %60'lık kısmı okul inşaat kısmına ait. Yani nedir logar taşmış belediyeden yardım almışız, okulun spor tesisi yokmuş, özel sektörden yardım almışız, donanım konusunda kurucumuzdan yardım almışız. Resmî anlamda bir takım yazışmayı aşmak için üst yönetimden yardım almışız sürekli. Aslında okul müdürü sürece birilerini katıyor o değil de eğer doğru kişiyi kattığınız zaman o sahada sorun çözülüyor doğru kişiyi doğru zamanda kattığınız zaman". (K2, s. 20; satır: 84)

K2'nin ifadesinden de görüleceği gibi, K2 okulunda yaşadığı sorunların çözümünde destek alma yoluna gittiğini vurgulamıştır. K13 de okulunda yaşadığı kimi sorunlarda destek alma gereksinimi duyduğunu şu şekilde belirtmiştir:

"...yaşanan bir sorun ve direkt okul idaresinin çözeceği bir problemse zaten onu hemen birbirimizden, diğer okul müdürlerimizden ya da üst düzey yöneticilerimizden, hatta gerekirse bakanlıktan bile cep telefonu ile arayıp bilgi alabiliyoruz. Bu imkânımız var en azından. Ama öncelikle okulumuza yeni oluşturmaya çalıştığımız birşeyse idareciler, yönetici arkadaşlarımız ve öğretmenlerimiz, hatta öğrencilerimiz işte öğrenci meclis temsilcileri, rehber öğretmenimiz... Öncelikle birbirimiz ile yardımlaştığımızı düşünüyorum. Yani onların fikirlerini alıyoruz, ne olur, nasıl olur? Sonuçlarını onlarla konuşuyoruz sonra konu oturduğu zaman da işte diğer arkadaşlarla, hatta velilerle (...)". (K13; s. 108-109; satır: 470-71)

K13, eğitim-öğretim ile ilgili yaşadığı soruların çözüme kavuşması için bulunduğu girişimleri şu şekilde belirtmiştir:

"...şimdi eğitimle ilgili bizi aşan bir şeye ihtiyacımız varsa, atıyorum öğretmenlerimizin eğitimi ya da kurmak istediğimiz mesela siz ölçme değerlendirme birimini kurarken, üniversiteye gelip danıştınız. Bunu kendi kafamıza göre yapabileceğimiz şeyler değildi. Neye ihtiyacımız olduğuna bağlı bu. Şimdi mesela üniversiteden faydalanmamız gerekiyor. Öncelikle yine yönetim ilişkilerimizden faydalıyoruz ama hepimiz büyük bir şanstır ki bir kısmımız burada öğrenci olup buradan mezun olduğumuz için. İşte sizler gibi pek çok öğretim görevlisi hocalarımız, arkadaşlarımız var. Bireysel bağlantılarımızla onlardan danışmanlık hizmeti alabiliyoruz ya da onların bizi yönlendireceği kişilerden, olmadı resmi yazışmalarla da bunu istiyoruz. Yani eğitimle ilgili olursa üniversite, sivil toplum kuruluşları". (K13, s. 110, satır: 479).

Okulda yaşanan sorunların çözümünde destek alırken deneyimli ve belli donanıma sahip kişileri tercih ettiğini belirten K11 bunu şu şekilde belirtmiştir:

...“Arkadaşlar söylediler işte hem bir şey yok ama yapacaksınız, işte imkânlar ölçüsünde, şu yönetmelikleri asla geçmeyeceksiniz ama iş yürüyecek. Biz kendimiz birlikte bir şeye sıkışırsam hemen ilk aklıma gelen müdür arkadaşım. Böyle bir konu var. Çünkü biliyorum ki o, bana destek verecek donanımına sahip...(...)”. (K11; s. 110; satır: 477-478).

Araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcılarının okulda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde, okul yöneticilerinin okullarında yaşadıkları sorunların çözümünde büyük çaba gösterdikleri söylenebilir. Kendilerinin çözemediği sorunlarda öncelikle okul üyelerinden daha sonra diğer okul yöneticilerinden bireysel ilişkilerini kullanarak ya da resmi prosedür uygulanarak üniversite, sivil toplum kuruluşları; daha üst düzeydeki eğitim yöneticilerinden destek aldıkları görülmektedir. Ancak yaşanan sorunların çözümlenememiş olduğu, kendilerine yöneltilen “okulunuzda ne tür sorunlar yaşamaktasınız, sizi en çok neler etkiliyor” sorusuna yanıt verirken belirttikleri görüşün sorunların çözümünde amaca ulaşamadıkları olduğu söylenebilir. Şekil 18’de görüldüğü gibi okul yöneticileri yaşadıkları sorunların çözümünde profesyonel anlamda bir danışmanlık hizmetinden yararlanabileceği, böyle bir hizmet aracılığı ile özellikle süreç yönetiminin, okul geliştirme ve yeni uygulamaların sağlıklı işletilebileceğini vurgulamışlardır. Öte yandan “destek alma” değişim yönetiminin de bir aşamasıdır (Karlı, 2004). Bu bağlamda araştırmaya katılan yöneticilerden K13’ün görüşü şu şekildedir:

...”(...). Yani okul müdürü bu danışmanlıktan yararlanırsa bu okuldaki bütün personelin lehine olacaktır bu gelişim. Aynı şekilde öğrenciler için. Öğrenciler ki bu değişim elbette ki ailelerine, dolayısıyla çevrelerine yansımış olacaktır. (K13, s. 124; satır: 545).

K13’ün danışmanlık hizmetinin okulda ve çevresinde bir değişim yaratabileceğini düşünmektedir. K2 bu görüşü destekler nitelikte görüş bildirmiş, okul yöneticilerinin liderlik özelliğini kazanma konusunda danışmanlık hizmetinin yararlı olacağını şu şekilde belirtmiştir:

“zaten eğer okul yöneticinin de sadece yönetici olarak duruyorsa orada bir gereği yok lider olma peşindeyse lider risk alır risk içerisinde de o kanun boşluklarında rahatlıkla dolaşabilen yöneticiye eğer lider olmak istiyorsa ihtiyaç vardır kuruma fırsat ve tehditleri hatırlatabilecek anlamında bence danışmanlığa ihtiyaç var” (K2, s.21; satır: 133).

K8 ise uygulamada karşılaşılan durumlara ilişkin danışmanlık hizmetinin yöneticilere katkı sağlayacağını düşünmektedir. K8'in bu bağlamda paylaştığı görüş şu şekildedir:

...“...Okul müdürlerinin felsefede değil de pratikte danışman desteği almaya ihtiyacı var. Yani meselenin özü bu. Şimdi ben zaten yönetim-felsefesini üç aşağı beş yukarı genel olarak bütün müdürlerin bildiğini düşünüyorum yani çok istisnalar dışında...” (K8, s. 68; satır: 276).

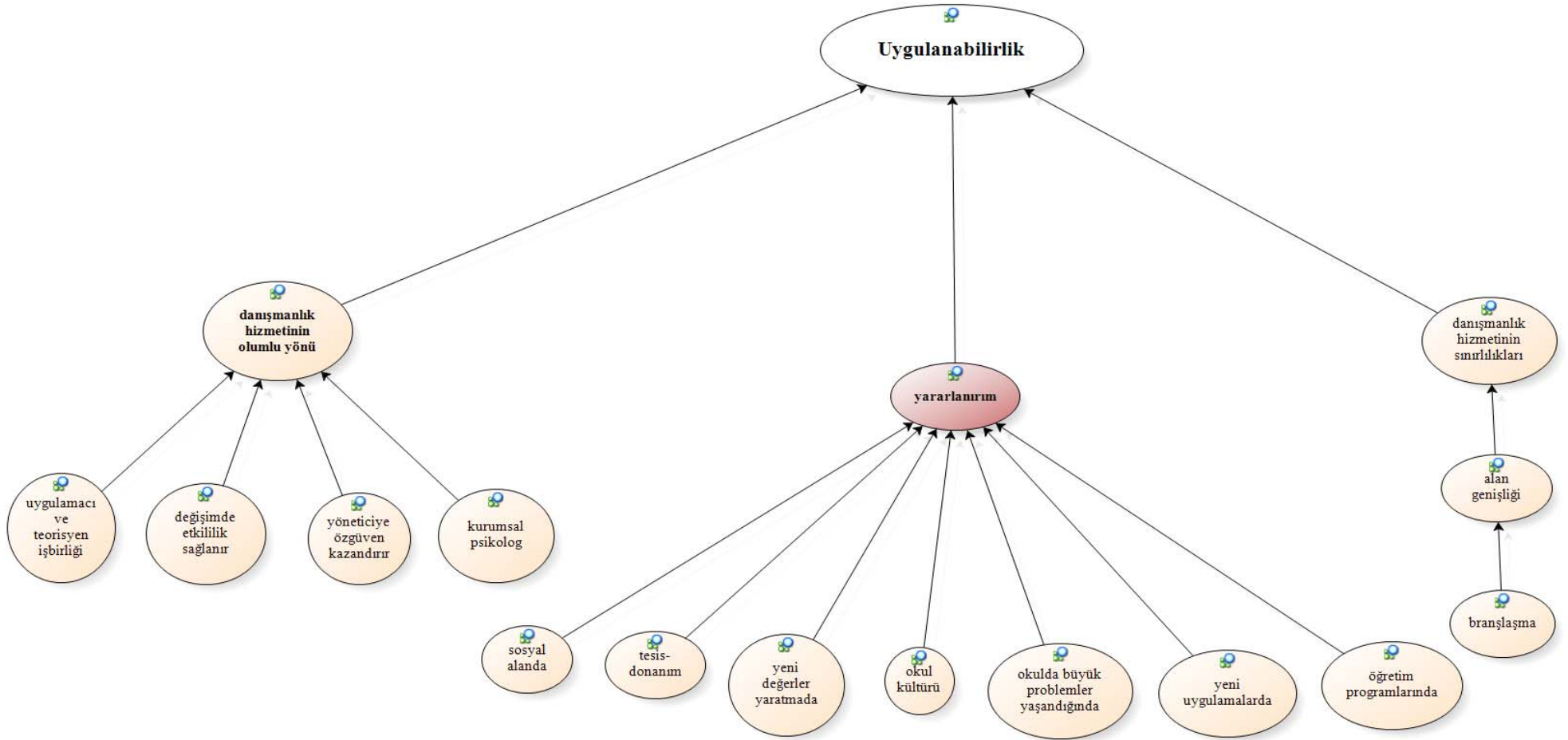
K10 çağın gerektirdiği insan profilini yaratmada okul yöneticilerine rehberlik edecek bir danışmana gereksinimin olduğunu şu şekilde belirtmiştir:

“Deneyimle ortaya çıkarılmış. Onun için diyorum ki uzun vadede mesela 20. Yüzyıl insanı başka, yetiştireceğiz, yetiştirmek zorundayız hepimiz okul müdürü olarak. Ya artık grafik okumayı bilen ondan yararlanabilen. Basit bir örnek olarak söylüyorum. Nesiller yetiştirmek zorundayız. Gelecek onlar için. Ben geçmişi şuanda aktarıyorum çocuğa. Dedim ya kültür aktarımı. Oysa geleceği ona hazırlamak zorundayım. Bu konu, burada da danışmanlığa ihtiyacımız var. Mutlaka var”. (K10, s. 75; satır: 316)

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin örnek görüşlerinde görüldüğü gibi bir danışmanın, öğrenci, öğretmen ve müdür olmak üzere tüm okul üyeleri için yararlı olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Elde edilen bu bulguyu Kapusuzoğlunun araştırması destekler niteliktedir. Bu bağlamda Kapusuzoğlu'nun (2004) araştırmasında yöneticilerin gereksinim duydukları konuda ve zamanda başvurabilecekleri danışmanlığın olması, okullara özel sorunların çözümlenmesinde yararlı olacağı vurgulanmaktadır. İfadelerden görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticileri bir danışmanlık hizmetinden yararlanabilecekleri konusunda hem fikirler. Ancak bu hizmetin uygulanabilirliğine ilişkin olumlu düşünen yöneticilerin yanı sıra olumsuz düşünen yöneticiler de vardır. Bu bağlamda okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulanabilirliğine ilişkin bulgular izleyen başlıkta sunulmuştur.

3.3. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Uygulanabilirliğine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu araştırmanın üçüncü alt amacına hizmet eden “Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmeti”nin uygulanabilirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda okul yönetiminden elde edilen verilere ilişkin bulgular Şekil 19’da verilmiştir.



Şekil 19. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Uygulanabilirliğine İlişkin Bulgular

Şekil 19’da verilen bulgular incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulamacı ve kuramcı işbirliğinin, değişim sürecindeki etkililiğinin, yönetime özgüven kazandırmanın sağlanması ve kurumsal psikolog olarak hizmet vermesinden dolayı olumlu değerlendirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda katılımcılar danışmanlık hizmetinden özellikle sosyal, tesis-donanım, yeni değerlerin yaratılmasında, okul kültürü konusunda, okulda yaşanan büyük problemlerin çözümünde, yeni uygulamaların yaşama geçirilmesinde ve öğretim programları ile ilgili konularda yararlanabileceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan yöneticiler, danışmanlık hizmetinin uygulanabilirliğine ilişkin öncelikle danışmanlık hizmetinin olumlu ve sınırlılı yönlerini ortaya koymuşlardır. Daha sonra bu hizmetten yararlanacakları alanları belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcıları, danışmanlık hizmetinin olumlu yönlerine ilişkin olarak uygulamacı ve teorisyen işbirliği ile değişim yönetiminde etkililik sağlanabileceğini, bunun ise süreç içerisinde okul yöneticisine özgüven kazandıracağını düşünmektedirler. Okul yöneticileri danışmanlık hizmetinin sınırlı yönünü alan olarak çok geniş olmasını göstermiş ve bu konuda bir branşlaşmanın olması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Böyle bir hizmetin araştırmanın yapıldığı dönemde etkili bir biçimde uygulanabileceğinden umutlu olmadığını ifade eden katılımcılar bu görüşlerinin nedeni olarak bireylerin danışmandan yararlanma anlayışına pek sahip olmadıklarını, bu anlayışın zaman içinde öğretmen yetiştiren kurumlarca kazandırılması sonucu yaygınlaşabileceğini belirtmişlerdir. Öte yandan okul yöneticileri danışmanlık hizmetini verecek kişilerin kendileri ile eşdeğer statüde olmasını tercih ettiklerini, ancak o zaman yararlanmayı düşünebileceklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcılarını, okul geliştirme danışmanlık hizmetinden öncelikle sosyal alanda olmak üzere, tesis donanım, okul kültürü, yeni değerler yaratmada, büyük sorunlar yaşandığında, yeni uygulamaları yaşama geçirmede ve öğretim programları konularında yararlanacaklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda yazılı görüşme formunda yer alan “bir okul geliştirme danışmanlık hizmet birimi ya da böyle bir uygulama olsa yararlanıp yararlanmayacakları” sorusuna müdürlerin %82,6’sı, müdür yardımcılarının ise %50’si yararlanacağını belirtmiştir. Araştırmaya katılan okul

yöneticilerinin danışmanlık hizmetinden yararlanma durumlarını gösteren veriler Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11. Okul Müdür ve Müdür Yardımcılarının Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinden Yararlanma Durumları

	Müdür		Müdür Yardımcısı	
	N	%	n	%
Yararlanırım	19	%82,6	7	%50,0
Yararlanmam	5	%20,83	7	%50,0
Toplam	24	%100	14	%100

Çizelge 11’de görüldüğü gibi okul müdürlerinden %20,83’ü, okul müdür yardımcılarında %50’si danışmanlıktan yararlanmayacaklarını belirtmişlerdir. Toplam 14 müdür yardımcısından dört tanesinin yüksek lisans derecesine sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda %50’sinin yararlanmayacağı yönünde görüş bildirmesi öğrenim düzeyleri ile ilişkilendirilebilir. Danışmanlık hizmetinden yararlanmam diyen yöneticilere “neden yararlanmazsınız” sorusu sorulduğunda aşağıdaki yanıtları vermişlerdir:

...“hayır, okul, yönetici öğretmenler, öğrenci ve velileriyle bir bütündür. Okul liderine yakışan, sorunlarını bu gruplarla iletişim kurarak çözmek olmalıdır. Okul ortamını yeterince tanımayan bir birimin faydalı olacağına inanmıyorum”. (K15).

...“hayır, zaten tüm birimlerimiz bizlere gereken desteği vermektedirler”. (K16).

...“hayır, danışman bizim yaşadığımız sosyal-kültürel-ekonomik sorunlara çözüm getirebilecek güce sahip olamaz”. (K28).

...“bence gerekli değil. Mevcut yöneticilerin liyakatlı olması ve sürekli eğitimle geliştirilmesi yeterli. Aksi halde bürokrasinin daha da artacağını düşünüyorum. Sorunlar en etkili yerinde çözülür”. (K24).

...“danışmanlık yapısına gerek yoktur. Okul içi insan ilişkileri ile ilgili yaşanan sorunlar anlık çözüm bekleyen sorunlardır. Yasal işleyişi de yasa ve yönetmelikler belirler, ayrıca diğer yöneticilerle geliştirilen formal ve informal ilişkiler bu ihtiyaca cevap verir durumdadır”. (K25).

...“hayır, okul yöneticileri iyi seçilmeli ve iyi bir donanıma sahip olmalı”. (K23).

...“hayır, dışarıdan gelen uyarı ve düzeltmelerin tepkiyle karşılanacağını düşünüyorum, bunun yerine özdeğerlendirme yöntemiyle yapılabilecek iyileştirmelerin daha uygun olacağına inanıyorum”. (K22).

... “hayır, diğer arkadaşlar bu konuda oldukça tecrübeli ve bilgili”. (K21).

... “hayır, yönetim şeması bu hizmet için yeterlidir”. (K20).

... “danışmanlık hizmetine sıcak bakıyorum ama ancak birde müdürlük görevi çok aykırı bir iş. Onun için bu yöneticilik deneyimi olmayan birinin bize danışmanlık yapabileceğini düşünmüyorum.” (K11, s. 110, satır: 477).

... ”hayır, çünkü üst yönetim yeterince engel oluyor, sistemi hantallaştırır.” (K38)

Okul geliştirme danışmanlık hizmeti verilecek olsa, böyle bir hizmetten neden yararlanmayacaklarını yansıtan görüşlerden örnekler incelendiğinde, bu yöneticilerin kendilerini ve çevrelerindeki yöneticilerin bilgi ve deneyimlerini yeterli gördükleri söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin danışmanlık hizmetini okula bir tehdit, yönetime bir tehdit olarak algıladıkları da söylenebilir. Bunun nedeni ise okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlığının kapsamını algılamamış olmalarında yatıyor olabilir. Öte yandan okul yöneticilerinin danışmanlık hizmetini günlük sorunların çözümünde etkili olabilecek ya da yöneticilerin “statü”lerine zarar verebilecek bir hizmet alanı olarak algıladığı görülmektedir. Oysa danışmanlık hizmeti bir süreçtir. Günlük çözümler üreten bir hizmet alanı olarak sınırlandırılmamalıdır. Ayrıca danışmanlık hizmeti okul yönetiminin yerine sorunları çözen bir uygulama anlamına da gelmemektedir. İşbaşında yetiştirme özelliği olan danışmanlık hizmetine olumlu bakan okul yöneticilerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin sunulmasını olumlu değerlendiren K13’ün örnek görüşü şu şekildedir:

...“(…) danışmanlık hizmeti olabilir. İşte birim kurulabilir. Burada ne olabilir? Üniversiteden aynı Üniversite öğrencilerinin okullara gelip staj yaptığı gibi protokol olabilir. Böyle bir üniversitede işte eski deneyimli okul yöneticilerimizden, il yöneticilerimizden kurulan bir komisyonla, bunun yanı sıra istatistikte üniversiteden yine yardım alınabilir. Bir uzman kadro, 5 – 10 kişi arasında. Müdürlerimiz zaten biz kendi aramızda iş birliği içindeyiz. Tesadüfen bu komisyon benim okuluma gelip benim okulumdaki sistemime katkı sunsalar ben hemen derim ya çok iyiymiş ya bak. Bizim yapmamız gereken şeylerdi ama düşünemiyorduk. Siz de çağırın gidin yardım alın ne güzel. Ancak hep birşeyi bizim ülkemizdeki demokrasinin yeni yeni oturuyor olması olabilir. O kaygılarımı hep saklı tutuyorum çünkü üst yönetim bakarken herhangi birşeye bizden ya da değil diye bakıyor”. (K13, s. 113; satır: 495-499)

K13’ün danışmanlık hizmetinin sunulmasında yapısal kimi öneriler getirdiği görülmektedir. Ancak danışmanlık hizmetinin etkili sunulmasında bazı engellerin

olabileceği yönünde kaygılarını da paylaştığı görülmektedir. K3 ise okul geliştirme danışmanlık aracılığı ile okulların amaçlarına daha hızlı ulaşabileceklerini şu şekilde belirtmiştir:

...“belirli konularda iyi olacak belki şu konu spesifik yeni bir uygulama vardır onunla ilgili olabilir veya gerçekten de büyük bir problem vardır işte okullarda olabilecek manada, yararlanıldığında daha hızlı ve daha etkili ulaşılabilir diye düşünüyorum”. (K3, s23, satır: 94)

K1 Eskişehir merkez ilçede görev yaptığından dolayı danışmanlık hizmetinin daha çok kırsal alanda etkili olabileceği yönünde görüş bildirmiştir. K1’in bu görüşünü şu şekilde bildirmiştir:

...“bi kere mevzuat kanun açısından bütün bölümler bu işi çok iyi biliyor yani müdürler aslında sosyal alanda olabilir bir kere Eskişehir değil Eskişehir’in entelektüel düzeyi farklı yani kırsalda hakketen işe yarayabilir hem müdürün anlayışını hayata bakışını kırsala uyum sağlamış öğretmenin bir anda farklılığını ortaya o uyum sağlamış o öğretmen bu danışmadan da çalışmasını yani okula bu danışmalar kırsala haketen faydalı olabilir yani yeni değişimlere işte dünyadaki farklılıkları göstermek özellikle kırsalda”. (K1, s.23, satır: 96-97).

Örnek görüşte görüldüğü gibi okul geliştirme danışmanlık hizmetinin özellikle kırsal alanda yararlı olacağını belirtmiştir. Okul yönetim danışmanlık hizmetinden yararlanma durumunu K5 şu şekilde belirtmiştir:

...“bir kere benim danışacağım insan bana denk olması lazım. Şimdi ben müfettişlere danışmayacaksam benden bir üst olduğu için. Yani ben onunla rahat iletişim kurabilmeliyim açıkçası ve bana denk olması lazım o yüzden. Ya öyle bir psikoloji mi dersin ne dersin de yani ben kendimle eşit birisine danışırım açıkçası”. (K5, s. 76, satır: 330).

K11 ise uzun bir süreçte danışmanlık hizmetinden yararlanma anlayışının yerleşeceğini, bunun için Eğitim Fakültelerine kimi görevlerin düştüğünü şu şekilde belirtmiştir:

...”(...) Belki şu yönleri de olabilir. Eğitim fakülteleri olarak öğrenci yetiştiriyorsunuz. Hani topu size atma değil. Buradan yetişen öğrencilere de bu danışmanlık hizmetlerini ileride yaşamda önemli bir yer tutacağını, yaşamın hızla değiştiğini, yaptığımız mesleği müfredat olarak, mevzuat olarak takip etmek için bu danışmanlık hizmetinin alınması gerektiğini yani kültür olarak onlara aşılayarak bize doğru gelirse belki uzun vadede daha yararlı sonuçlar olabilir. (K11, s. 122; satır: 532-533)

K6 okul geliştirme danışmanlık hizmetininin MEB ve üniversiteler işbirliği ile etkili bir iletişim ağı ile sunulabileceğini şu şekilde belirtmektedir.

“(...) Türkiye’de eğitim alanında çok yetişmiş, çok uzman kişiler var ve bunları da genellikle üniversiteler istihdam ediyor. Yani okullarla üniversiteler arasında çok iyi bir iletişimin çok sağlıklı bir iletişimin olmadığı kanısındayım. Ya en azından en küçük bir şey okul başarılarında ve ortalarında genel manada, danışman anlamda, bir üniversite öğretim görevlilerinin mesela buraya gelmiyorlar. Danışma kurulları, davet edildikleri halde bile gelmiyorlar. Orada fikirlerini beyan etmiyorlar. En azından işte diyorum ki şimdi biz mesela, eğitim fakültelerinin öğrencilerini alıyoruz stajyerlik uygulamasında okullarımızda bunu ne yapıyoruz? Alıyoruz ve yetiştirmeye çalışıyoruz. Aynı şeyi üniversitemiz kendi bünyesinde yani öğretim görevlilerimizde diyorum ki Eskişehir’de Osmangazi Üniversitesi ve Anadolu Eğitim Fakültesi, 2 tane eğitim fakültesi var. Burada bilmem kaç tane öğretim görevlisi var. Eskişehir’de de kaç tane okul var. Yani sıkı bir iletişimle aslında bu danışmanlık konusu halledilebilir. Yani genel manada halledilebilir.” (K6; s. 67. satır: 270-272).

K11 ve K6’nın ifadelerinde ortak görüşün eğitim fakülteleri ile MEB’e bağlı okullar arasında işbirliğinin olması gerektiği yönünde olduğu görülmektedir. K6’nın Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim bölgesi koordinatör müdürünün başkanlığında eğitim bölgesinde bulunan eğitim kurumlarının müdürler, öğretmen, öğrenci ve aile temsilcileri ile diğer kamu, özel sektör ve gönüllü kuruluş temsilcilerinin katılımı ile oluşturulan Eğitim Bölgesi Danışma Kurulunun sağlıklı işlemediği yönündeki ifadesini Turan ve Şişman (2002)’in araştırması destekler niteliktedir. Turan ve Şişman’a göre danışma kurulları yetki, atama, kaynak, eşgüdüm gibi sorunlardan dolayı amacına uygun işlememektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulanabilirliğine ilişkin genelde olumlu baktıkları, ancak kimi önlemlerin de alınması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Okul yöneticileri bu önlemlere ilişkin olarak ast-üst ilişkisinin olmaması gerektiği ve danışman-danışan ilişkisinde güven duygusunun yüksek olması yönünde görüş belirtmiştir. Bu yöneticilerin bu önlemlerin alınmaması durumunda danışmanlık hizmetinin uygulanabilirliğine kaygıyla baktıkları söylenebilir.

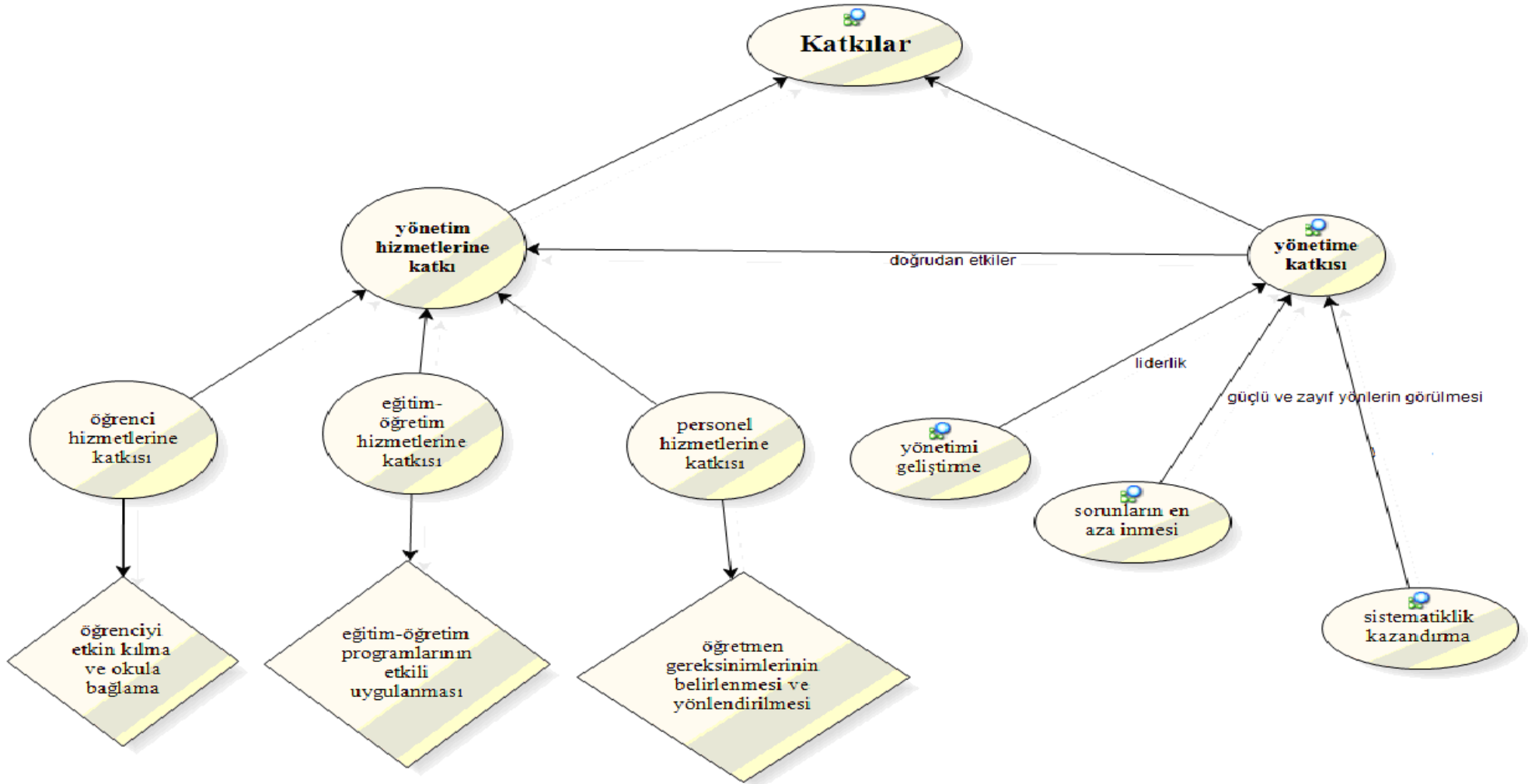
Fullan (1992) okullarda değişimi başlatacak, yöneticilere okullarını öğrenen okula dönüştürmelerinde yardımcı olacak danışmanlara gereksinim vardır. Bu danışmanlar aracılığı ile okulun iç ve dış çevresi arasındaki iletişim sorunları da giderilebilir. Öte

yandan okullar zayıf ve güçlü yönlerini danışmanın kılavuzluğu ile görebilecek; güçlü yönlerini daha da güçlendirmek ve amaca ulaşmada bir araç olarak kullanmak üzere, zayıf yönlerini de güçlendirerek fırsata dönüştürmeyi öğrenebileceklerdir. Benzer biçimde Schley (1988)'e göre okul yöneticilerine okul geliştirme girişimlerinde destek olabilecek danışmanlık hizmetine gereksinim vardır (Akt. Bormann, 2002).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulanması durumunda Türk eğitim sistemine getireceği katkıların öncelikle yöneticilerin, özellikle kırsal alanda yöneticilik yapanlara, sistemin gelişmesine katkı getirebileceğini düşündükleri görülmektedir. Bu bağlamda okul geliştirme danışmanlık hizmetinin eğitim sistemine getirebileceği katkılara ilişkin bulgular izleyen başlıkta sunulmuştur.

3.4. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Türk Eğitim Sistemine Getireceği Katkılara İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacına hizmet eden “Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin Türk eğitim sistemine getireceği düşünülen katkılara yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Okul yönetiminden yapılan görüşmeler sonucu elde edilen bulgular Şekil 20’de verilmiştir.



Şekil 20. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Türk Eğitim Sistemine Getireceği Katkılara İlişkin Bulgular

Şekil 20 incelendiğinde Türk eğitim sisteminde eğitim yönetimine ve eğitim yönetiminin hizmet alanlarına katkı getirebileceği görülmektedir. Katılımcılara göre okul geliştirme danışmanlık hizmetinin yönetimi geliştirmesiyle sorunların en aza inmesi sağlanacağı ve yönetime sistematiklik kazandıracağından dolayı Türk eğitim sistemine katkı sağlayacaktır.

K1'in danışmanlık ile ilgili görüşleri bu gözlemi desteklemektedir:

... "(...)... gündeminde olmayan o iş yoğunluğunda kaçırdığı konuları danışmanın dışardan görmesi tabii oradan hemen gündemine sokuyor. Gündemden kaçırabildiğin noktalar olabilir fiziki yapıdan hani ciddiye almadığın bir örnek başka alana yönelmişsindir, ama acildir, gözden kaçırılmış olabilir. Danışman gündemine sokar. Yani acil olarak şöyle bir düzeltin falan diye" (K1; s. 30, satır: 128).

K2'nin araştırma kapsamında önerilen danışmanlık hizmetinin felsefesini anladığı görülmektedir:

"Zaten eğer okul yöneticinin de sadece yönetici olarak duruyorsa orada bir gereği yok. Lider olma peşindeyse lider risk alır. Risk içerisinde de o kanun boşluklarında rahatlıkla dolaşabilen yöneticiye eğer lider olmak istiyorsa ihtiyaç vardır. Kuruma fırsat ve tehditleri hatırlatabilecek anlamında bence danışmanlığa ihtiyaç var. Diğer manada rutin işler konusuna girildiği anda sekreter de görevini görür ki o anlamda danışmanlık statüsü ve boyutu anlamında sıkıntılar çıkar o zaman diye düşünüyorum" (K2; s. 31, satır: 133).

K11 ise kendisini gelişime açık olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda okul yöneticilerin bir danışmana gereksinim duyabileceğini şöyle belirtmiştir:

... "ben kendi adıma konuşayım. Hangi konu olursa olsun her konuda danışmanlığa muhtaç olduğumu düşünüyorum. Çünkü bildiğim her konuda benden daha iyi bilen, o konuyu bilen insanlar var. Hangi konuyu çok iyi bildiğimi iddia etsem benden kilometrelerce ileride olan insanlar var. Bu anlamda danışmanlığa hepimiz muhtacız" (K11, s. 121, satır: 529).

K12 ve K13 danışmanlık hizmetinin etkili olabileceğini deneyimleriyle şu şekilde desteklemişlerdir:

"mutlaka müfredatta yer verilmeli. Ben öğretmen okulu mezunuyum. Bize iğne yapmayı, penisilin iğnesini vurmaya öğrettiler. Köye gittiniz, doktorsuz ne yapacaksınız? Siz vuracaksınız dediler. E bunun bir dersi müfredatta yoktu, ama belirli zamanlarda bunu aldık. Bunun gibi hocamın dediği gibi yetişerek gelirse. Ama hem fikir olduğumuz bir konu var. Hanımefendilerle hep beraber uzmanlık hakikaten önemlidir ve danışmanlık hizmetinin yararı olacaktır" (K12, s. 123, satır: 537).

...“ya böyle bir sistem kurulduğu takdirde herhalde okul müdürleri faydalanacak bundan. Ama bu tabii ki sistematik bir halde yayılacak. Yani okul müdürü bu danışmanlıktan yararlanırsa bu okuldaki bütün personelin lehine olacaktır bu gelişim. Aynı şekilde öğrenciler için. Öğrenciler ki bu değişim elbette ki ailelerine, dolayısıyla çevrelerine yansımış olacaktır. (K13, s. 124, satır: 544).

“Okul geliştirme danışmanlık hizmeti olsa, hangi konularda danışıldınız?” sorusuna katılımcılardan K11’in yanıtı:

“Öğretim programı olabilir, örgüt kültürü olabilir. Örgütü geleceğe taşımak için öneriler ve tabii akademik düzeyde diyince ben olumsuz anlamda söylüyorum. Akıl vermek değil de. İleriye dönük o örgütü geliştirmekte kullanılabilir, işe yarayabilir önerilerde bulunmak anlamında olabilir, örgütü ileriye taşıyabilir. Dediğim gibi az önce her konuda bizden daha birikimi fazla insanlar mutlaka vardır. Onlardan ben yararlanmak isterim. Bu binanın kullanımı olabilir, tesisin geliştirilmesi olabilir. (...) özellikle örgütü geleceğe taşımak biraz bu iddialı bir şey ama yani bunun Bakanlık ayağı var, il Milli Eğitim ayağı var, okul ayağı var, okulda öğretmen ayağı var. Buna karşı her şeyde dirençler olacaktır. Bu tür konularda da ben kendime danışman bulmak isterim doğrusu.” (s. 125, satır: 550-551).

Okul yöneticileri okul geliştirme danışmanlık hizmetinin okuldan yakın çevresine doğru sistematik bir biçimde katkı getireceğini düşünmektedirler. Yönetim olarak özellikle öğretim programı, okul kültürü, değişime karşı direnci kırma konularında desteklenmek istedikleri söylenebilir.

“Danışmanlık birimi olsa eğitim sisteminin neresinde yer almalıdır?” sorusuna katılımcılardan kimileri, böyle bir birimin/hizmetin bölge koordinatör okulunda oluşturulabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir (K1;K2;K3;K4;K5;K6;K7; K8;K9;K10;K11;K15; K30 vs.). K 38 ise böyle bir birimin üniversitelerde yapılandırılmasına ilişkin şu önerilerde bulunmuştur:

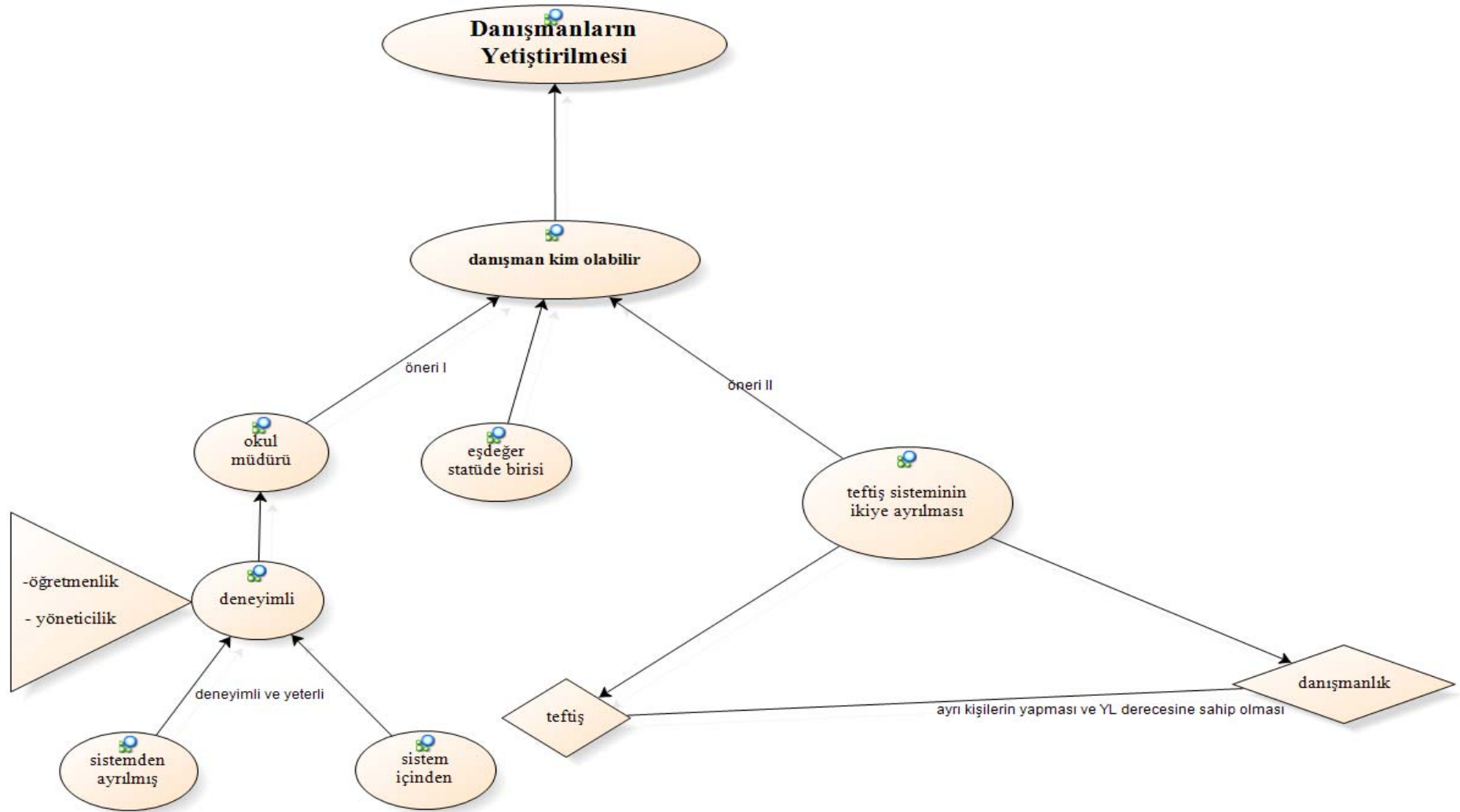
...“böyle bir birim üniversitelerde olmalı, sistemin içerisinden gelen insanlar ve akademisyenlerden kurulmalı...” (K38).

Bormann (2002) araştırmasında öğrenen okulların işletilebilmesinde okul geliştirme danışmanlarının etkili roller üstlendikleri, okul üyelerini okulda olup bitenler hakkında bilgilendirdiğini, okulun kendi potansiyelinin farkına varmasını sağladığını ve sürekli öğrenmenin öğretim etkinliklerinde yaratıcılıklarını tetiklediğini dolayısıyla “okullar öğrenebilirler” özellikte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görüşmeler sırasında kimi katılımlarca danışmanlık hizmetinin eksik algılandığı düşünülmüştür. Okul yöneticilerinin danışmanlık hizmetini bir telefon kadar uzaklıktaki danışmanlık hattı gibi algıladıkları gözlemlenmiştir (GMC: 19-28-45). Öte yandan araştırmaya katılan okul yöneticilerinin çoğunluğunun okul geliştirme danışmanlık hizmetinin sistemde yerini almasıyla sisteme önemli katkılar getireceğini düşündüğü söylenebilir. Vorndran (2008)'in Almanya'da Braunschweig ve Emsland'da toplam 146 okulda proje kapsamında gerçekleştirdiği araştırmasında okul geliştirme danışmanlık hizmetinden yararlanan okulların büyük bir çoğunluğu sunulan hizmetin okul yönetimini yüksek düzeyde desteklediğini ve katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ancak böyle bir hizmeti verecek danışmanın sahip olması gereken kimi bilgi, beceri ve yeterliklerinin olması gerekmektedir. Bu bağlamda araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bir danışmanın hangi boyutlarda ve nasıl yetiştirilebileceği konusundaki görüşlerine ilişkin bulgular izleyen başlıkta sunulmuştur.

3.5. Okul Geliştirme Danışmanlarının Yetiştirilmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın “Okul geliştirme danışmanlarının yetiştirilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Şekil 21’de katılımcıların danışmanlık hizmetini sunacak danışmanların görevlendirilmesine ilişkin yapısal önerileri verilmiştir.



şekil 21. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetini Sunacak Danışmanların G¼revlendirilmesi

Şekil 21’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan okul yöneticileri, okul geliştirme danışmanının kendileri ile eşdeğer statüde olması, okul müdürlük ve öğretmenlik deneyiminin olması gerekliliğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerine danışmanlık yapacak danışmanın sistem içinden ya da dışından olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Sistemin dışından danışmanlık yapacak kişinin okul yönetimi alanında deneyiminin olması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan okul yöneticilerinden ikisi ikinci öneri olarak danışmanın müfettişlikten gelebileceğini belirtmişlerdir. Teftiş sisteminin ikiye ayrılması, bir birimin teftiş, soruşturma gibi görevlerini yerine getirirken diğer birimde görev alacak denetçilerin ise okullara danışmanlık yapmaları yönünde öneri getirmişlerdir. Okullara danışmanlık hizmetini sunacak denetçilerin en az yüksek lisans derecesine sahip olmasını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan kimi katılımcılar ise okul geliştirme danışmanlık hizmetinin eğitim fakülteleri ve MEB işbirliği ile yapılabileceğini önermişlerdir.

K5’in okul yönetim danışmanlık hizmetinin sunulmasına ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

...“bence danışmanlık konusunda ihtiyaç olma alanlarının ortaya konulması gerekli. Mutlaka, yarın bir gün de çağ değişiyor, zaman değişiyor. Çok daha farklı sıkıntılar yaşayacağız. Bu bahsi geçen danışmanlarında bunlara açık olması gerekiyor”. (K5, s. 79, satır: 360).

...“şöyle de olabilir bir müddet yöneticilik yapmış genç sertifika vererek yapılabilir genç olmasını özellikle söylüyorum yani çünkü yöneticilik deneyiminin olmaması bir problemdir. (...) Yöneticilik yapmalarına şey düşünüyorum biraz yaparsa öğrencilerle öğretmenlerle velilerle ne yaşad müfettişlerle ne yaşadığımı bunu bilmeli bilmezse şeyde kalacak sözleri yol göstermesi havada kalacak onun için birazcık yöneticilik yapmış olmasını en azından 1-2sene sistemin içinde yöneticilik yapmış olmasını müdür yardımcılığı da olabilir belki biliyorum onu da fakat genç olması özellikle önemli (K3, s. 26, satır 111-114).

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin danışmanın okul yöneticilik deneyiminin olması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ayrıca okul yöneticileri müfettişler ile ilgili olarak kaygılarından söz etmişlerdir. Bu kaygıların başında, müfettişin okulu eksik değerlendirebileceğidir. Böyle bir kaygıdan dolayı yöneticilerin yaşanan sorunları gizleme yoluna gidebileceğini belirtmişlerdir. K2 müfettişlerin okul geliştirme danışmanı olarak hizmet sunmalarındaki kaygısını şu şekilde belirtmiştir:

...“danışmanın dediğim gibi konumunu iyi irdelerdim nerelerle bağlantılı? Konumu nedir? acaba konuştuğum özel mahremi bilgiler başka bir yerden sızacak mı sızmayacak mı? O tereddütlerim gittiği takdirde elbette yararlanırdım” (K2; s. 135, satır: 159).

K3 müfettişlerle yaşadığı deneyimi aşağıdaki gibi belirtmiştir:

...“yüksek lisans dersi yaparken Esmahan hocanın grubuna dahil olmuştuk biz teftiş dersi için bahsetmiştim ya biz müfettiş grubuyduk biz ikinci dönem hep kavga ettik bilmiyorum hatırlar mı Esmahan hoca? Ama ya müfettişler 4 ay müfettiş olarak durdular sınıfta yüksek lisans dersinde” (K3; s.34, satır 145).

K3 teftiş sisteminin teftiş ve rehberlik olmak üzere iki ayrı birim olarak yeniden yapılanması durumunda okul üyelerinde güvene dayalı bir iklim yaratılabileceğini düşünmektedir. Bu görüşünü K3 şu şekilde belirtmiştir:

...“Yani müfettişlerin müfettişlik ismini şeyde iii ikiye ayırmak denetimle şeyin farklı olması rehberlik farklı olması aynı kişi olmaması. Dolayısıyla gelen kişinin bu öğretmenler için de geçerli yani öğretmenler geliyor yani konumuz değil ama yani müfettiş gelecek birşeyler söylecek rehberlik yapmaya geliyolar çok da istekliler rehberliğe son dönemlerde de çünkü kendilerine de öyle bir görev ama benim öğretmenim bir kere soğuk davranıyor, bir şey sormuyor, falan filan öyle. O da anlatıyor ama bi türlü boşalamıyor bir şey söyleyemiyor. (...) Yani danışmanlık görevleri yapabilir. Böyle bir yolun böyle bir havanın esmesi gerekiyor. Biraz zaman alacak belki de” (K3, s. 33, satır: 140-144).

K1 ise okul yönetim danışmanı ile danışan arasındaki ilişkinin güvene dayalı olmasında “statü”nün engel olabileceğini şu şekilde açıklamıştır:

...“organik bağ olmamalı yani organik bağdan n olur? müfettiş organik bağlıdır, il yöneticisi ilçe yöneticisi organik bağlıdır, organik bağ olmayacak bu ilişkilerin daha rahat olması için” (K1, s. 26, satır 115).

Görevlendirilecek okul geliştirme danışmanının seçiminde ve görevlendirilmesinde kimi ölçütlerin de olması gerektiğini vurgulayan katılımcılara ait örnek görüşler şu şekildedir:

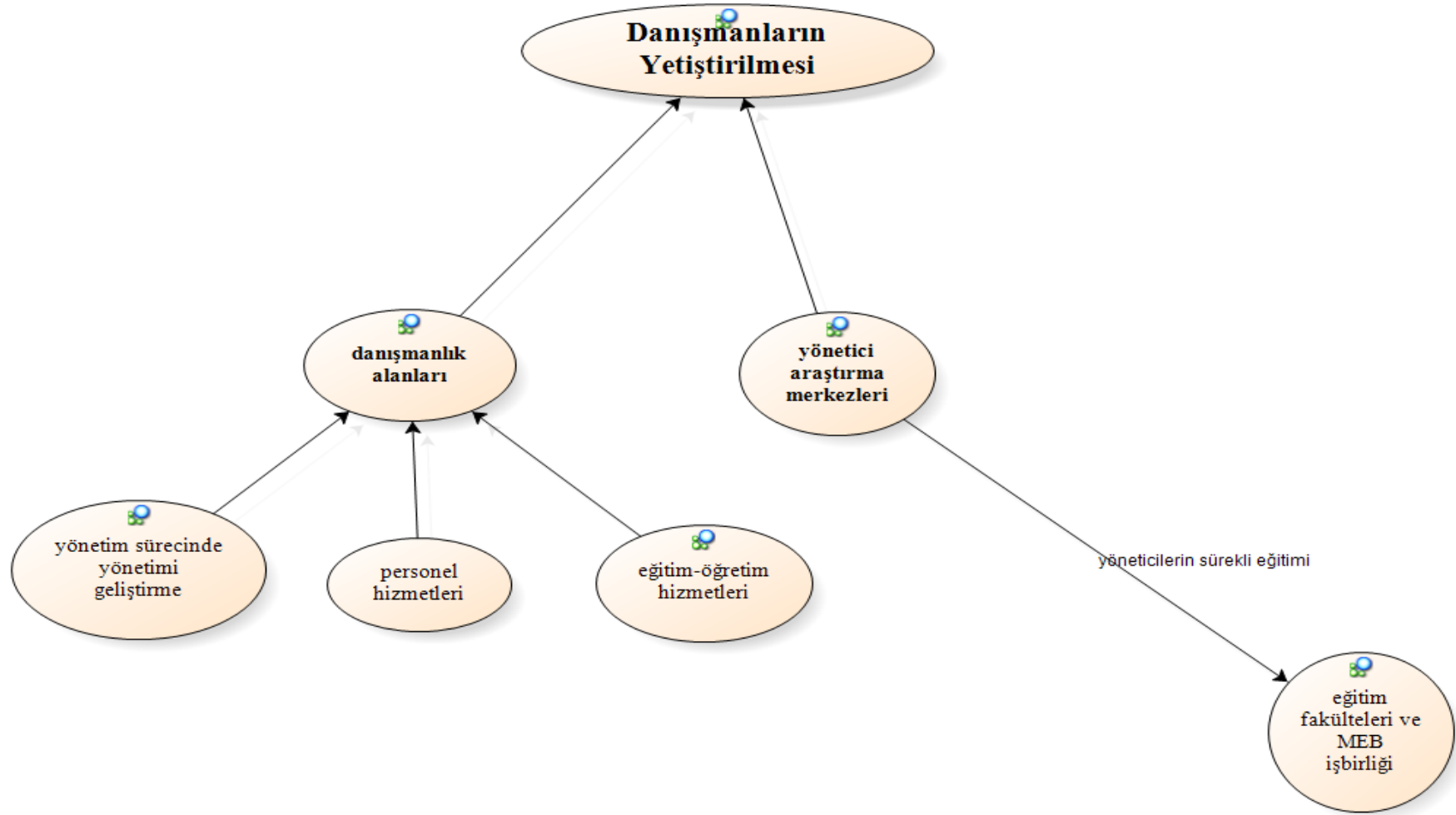
...“Yetkinliği bir şekilde kanıtlanmış olmalı, en azından unvan olacak, ‘evet ben bunları zaten biliyorum bunları sormaya gerek yok’ durumundan uzaklaşması için de onun en azından akademik anlamda da bir yerlere gelmiş olmasını ararım. Nedir? En azından bir uzman statüsünü almış uzman statüsünü alırken de öyle sınavla almış değil akademik anlamda almıştı kastediyorum (K2, s. 39, satır: 183)

...“(…) Eğitim bölgelerinde görevlendirilmiş, buna artık danışmanlık mı dersiniz uzmanlık mı dersiniz. Bu birilerinin yetiştirilmesi bence şart diye düşünüyorum. Çünkü o bölgeye de danışman, sorunlarda yani okulun yapısını her türlü işini bilecek ve yardımcı olacak. Yani genel yaklaşımlarda zaten o yüzden biz birbirimizi arıyoruz. Yani o yöreyi çok iyi tanuması

gerektiğini düşünüyorum ki danışmanlık görevini yapabilsin. Ama bu amaçla yetiştirilmiş, eğitilmiş birilerinin olması şart diye düşünüyorum” (K5, s. 66, satır: 265-266)

...“başarılı olmuş, emekli olmuş veya çalışan okul müdürleri, çünkü az çok sistemle aşinalığı olan. Problemlerin benzerliği olan, daha önce başından muhtemelen geçmiş çünkü açık sistem okul girdi-çıkı var. Burada olan olaylar daha çok daha önce muhtemelen başından benzeri yaşanmıştır. Kısa vadeli çözüm olarak ben emekli olmuş veya çalışan tecrübeli okul müdürleri kısa vadede çözüm olarak öneririm. Uzun vadede kurumsallaşmayı öneririm. Bakanlık bünyesinde. Ama kısa vadede önerim o. Eski okul müdürlerinden yararlanılmalı. (K10, s. 74, satır: 309-310)

Araştırmaya katılan okul yöneticilerin okul geliştirme danışmanın yöneticilik deneyimini önemsedikleri örnek ifadelerden görülmektedir. K10 danışmanlık hizmetinin kurumsallaşmasını önermekte, ancak başlangıç için okul geliştirme danışmanlık hizmetinin okul yöneticiliğinde deneyimli kişilerce sunulmasını belirtmektedir. Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin okullarda sunulacağı alan ile ilgili bulgular Şekil 22’de sunulmuştur.

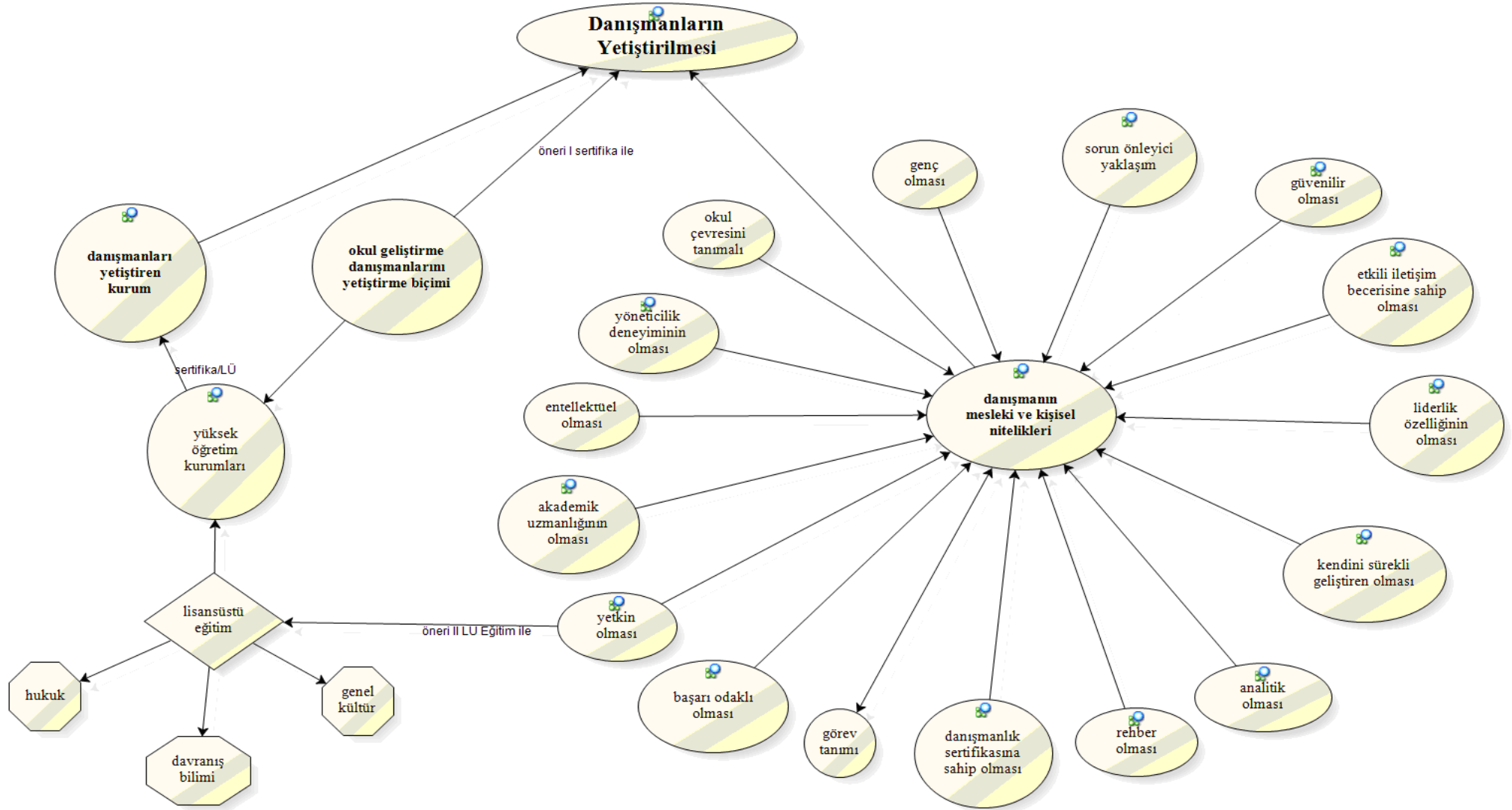


Şekil 22. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Görev Alanları

Şekil 22’de görüldüğü gibi danışmanlık alanları olarak yönetim süreci, eğitim-öğretim programlarının uygulanması ve geliştirilmesi ile personel hizmetleri bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul yöneticilerine göre danışmanlık hizmeti ile birlikte “yönetici araştırma merkezinde” okul yöneticilerin sürekli gelişiminin sağlanması gerekmektedir. Okul yöneticileri sürekli gelişim eğitiminin MEB ve üniversiteler işbirliği ile kuramsal ve uygulamalı olarak planlanması gerektiğini önermişlerdir. Bu öneriyi okul yöneticilerin okul geliştirme danışmanı ile etkili çalışabilmesi için getirmişlerdir. K6 bir danışmanın yönetimi yönlendirmesini şu şekilde belirtmektedir.

...“ Orada ona bir kıvılcım lazım. Danışmanlık bu aslında. Yoksa o sana süreci anlatırsa sen orada durmayacaksın o gelir işin sorunu çözüp gidecek, danışmanlık bu değil bence. (K6, s. 68; satır: 274).

K6’nın okul geliştirme danışmanlık hizmetinde danışmanın sorun çözümlerinden çok okul yönetiminin sorun çözme becerisini geliştirici rolünün olduğunu vurguladığı görülmektedir. Bu bağlamda okul geliştirme danışmanının belli bir eğitim sürecinden geçmesi gerektiğini vurgulayan okul yöneticilerin görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 23’de verilmiştir.



Şekil 23. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetini Sunacak Danışmanların Yetiştirilmesi

Şekil 23’de görüldüğü gibi danışmanların yetiştirilmesinin yüksek öğretim kurumlarınca yapılması ve danışman yetiştirme programında kimi özelliklerin kazandırılmasının yer almasını önermişlerdir. Bunlar, danışmanın akademik uzmanlığının olması, yöneticilik deneyiminin olması, başarı odaklı olması, danışmanlık sertifikasına sahip olması, yetkin ve rehber olması, analitik olması, kendini sürekli geliştiren olması, liderlik özelliğinin olması, iletişim becerisine sahip olması, güvenilir olması, sorun önleyici yaklaşım benimsemesidir. Ayrıca okul geliştirme danışmanlık hizmetini sunacak kişilerin yüksek lisans derecesine sahip olmaları gerektiği yönünde görüş bildiren okul yöneticilerine göre yüksek lisans programının yönetim bilimi ve eğitim yönetimi temelinde hukuk ve davranış bilimi alanlarında geliştirilmelidir. Ayrıca bir danışmanda bulunması gereken alan ve meslek bilgisinin yanı sıra genel kültür düzeyinin de yüksek olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin danışmanlarda olması gereken niteliklere ilişkin görüşme formu aracılığı ile ulaşılan bulgular Çizelge 12’de verilmiştir.

**Çizelge 12. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetini Sunacak
Danışmanda Olması Gereken Nitelikler**

	Temalar	Müdür		Müdür Yardımcısı	
		n	%	n	%
Mesleki nitelikler	Okul yöneticiliğinde deneyimli	22	91,6	14	100,0
	Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans	18	78,3	7	50,0
	Okul geliştirme danışmanlık hizmeti alanında akademik sertifika sahibi	19	79,17	12	85,7
	Diğer	--	--	--	--
Kişisel nitelikler	Güvenilir	22	91,67	14	100,0
	Analitik	16	66,7	10	71,4
	Rehber	22	91,67	12	85,7
	İletişim becerisi güçlü	22	91,67	11	78,6
	İkna gücü	23	95,83	9	64,3
	Yetkin	19	79,17	10	71,4
	Kendini sürekli geliştiren	24	100,0	14	100,0
	Dinamik	19	79,17	11	78,6
	Yaratıcı	22	91,67	11	78,6
	Başarı odaklı	19	79,17	9	64,3
	Adaletli	--	--	2	14,3

Çizelge12’de görüldüğü gibi okul yöneticileri danışmanlık yapacak kişide öncelikle mesleki nitelik olarak, okul yöneticiliği deneyiminin olmasını beklemektedir. Eğitim yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında yüksek lisans derecesinin olmasını da önemli görmektedirler. Ayrıca danışman olarak görev yapacak kişinin o alanda akademik bir eğitim sürecinden geçmesi gerektiğini önermişlerdir. Kişisel nitelik açısından ise okul yönetici görüşlerinin kendini sürekli geliştiren, güvenilir ve ikna gücünün olmasında yoğunlaştığı görülmektedir. Okul geliştirme danışmanlık hizmetini sunacak danışmanda bulunması gereken mesleki ve kişisel niteliklere ilişkin yazılı görüşme formu ile ulaşılan bulguların odak grup görüşme tekniği aracılığıyla ulaşılan bulguları destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan okul müdür ve müdür yardımcıları okul geliştirme danışmanlık hizmetini verecek danışmada olması gereken mesleki ve kişisel niteliklerin önemi vurgulamışlardır. Okul geliştirme sürecinde bir destekleyici hizmet olarak değerlendirilen okul geliştirme danışmanlığına ilişkin gerçekleştirilen araştırma bulguları özetlenecek olursa, okul yöneticileri okul yönetim hizmetlerinde ve değişime ayak uydurmakta sorunlar yaşamaktadırlar. Bu bağlamda sorunlarının çözümüne ilişkin önce kendi okullarındaki personel ile daha sonra ise diğer okul yöneticilerine danışarak çözüme yoluna gittikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticileri personel ile ilgili olarak en çok motivasyon, okula bağlılık ve okul kültürü boyutlarından kaynaklı sorun yaşadıkları görülmektedir. Okula karşı bağlılık duygu düzeyinin düşük olması, personel ile iletişim sorunlarının olmasının, motivasyon ve iş doyum düzeylerinin düşük olması okul kültürünün zayıf olması ile ilişkili olduğu söylenebilir (Çetin Ölçüm, 2004). Okul yöneticileri sorunlara yardımlaşarak çözüm ürettiklerini belirtmelerine karşın “yaşanan sorunlar nelerdir?” birçok sorunu sıralamalarından dolayı kalıcı çözümlere ulaşamadıkları düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunların çözümünde çabalarına karşın istedikleri sonucu elde edemedikleri ve sorunlarının çözümüne ilişkin danışmanlık hizmetine olumlu baktıkları ancak kaygılarının olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bu bulgu Helvacı (2005)’nin okulların, yöneticilerin problemlere geleneksel çözümler aramaları nedeniyle, zaman zaman dışarıdan bir danışmana gereksinim duydukları görüşü destekler niteliktedir.

Erdoğan (2002)’a göre de okul yöneticileri değişimin ve geliştirmenin etkililiği için bir uzman yardımına gereksinim duymaktadırlar. Değişim ve geliştirme girişimleri teknik bir süreçtir ve plansız-programsız bir biçimde gerçekleşmesi olası görülmemektedir. Oysa okullardan değişimi yakalayabilen ve değişime yön veren kurumlar olarak işlevlerini yerine getirmeleri beklenmektedir (Tabancalı, 2003). Bu beklentinin okul yöneticilerinin değişimi etkili bir biçimde yöneterek, yaşanan sorunları en az düzeye indirerek okulu sürekli geliştirmeleri ile gerçekleşebileceği düşünülmektedir. Ancak okul yöneticilerinin kimi yeterliklerle donanmış olarak yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili sürdürülebilir bir politika izlenmemektedir. Bir öğretmenin başarılı bir yönetici

olması beklenmektedir. Öğretmenlikten okul yöneticiliğine geçen bir yöneticisi çoğunlukla deneme yanılma yoluyla okulu yönetmek durumunda kalabilmektedir (Gross, 2006). Dolayısıyla okul yöneticilerinin, sorunlarla karşılaştıklarında ve okullarını geliştirmek için eylemlerde bulunmak istediklerinde onlara yardımcı olacak danışmanlara gereksinim duyduklarını, araştırmadan elde edilen bulgular göstermektedir.

Balcı ve Çınkır'ın (2002) araştırmasında okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim programlarını uygulama boyutuna ağırlık verilmeden yalnızca kuramsal bilgilerin aktarılması ve yoğun bir içeriğin kısa sürede verilmeye çalışılması gibi nedenlerden dolayı işlevsel olmadığını belirttikleri görülmektedir. Pehlivan-Aydın (2002)'a göre hizmet içi eğitim etkinlikleri; danışmanlık ve atölye çalışmaları ile desteklenmelidir. Bu destekleme eğitimi ile danışmanlar yönetim sürecinde okul yöneticilerine yaratıcılıklarını kullanma ve deneyimli okul müdürlerinin daha az deneyimli okul müdürleri ile deneyimlerini paylaşma olanağı sağlanmış olabilecektir. Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim programlarında edindikleri kuramsal bilgileri uygulamaya aktarma konusunda "işbaşında eğitim" niteliği taşıyan girişimlere, dolayısıyla değişimi ve gelişimi sağlamada onları yüreklendirecek okul geliştirme danışmanlarına gereksinimler vardır. Bu bağlamda mesleki anlamda destekleme hizmetini verecek danışmanların yetiştirilmesine de gereksinim gün geçtikçe artmaktadır (Balcı, 2000).

Richter ve Schmidt (2008)'in yönetim danışmanlarının yetiştirme programlarını katılımcıların görüşlerine dayalı değerlendirdikleri araştırmaya göre, eğitim programına katılan aday danışmanları yöneticilere danışmanlık yapacak bilgi, beceri ve tutum ile donandıklarını ve yöneticileri sorunların çözümünde destekleyebilecek durumda hissettikleri belirlenmiştir. Okul geliştirme danışmanlarının yetiştirilmesinde geliştirilecek eğitim programının çok güç ve çok masraflı bir eğitim etkinliği olduğunu vurgulayan araştırmacılar, eğitim programının geliştirilmesinde daha fazla etkileşim olanağı veren etkinliklere dayalı içeriğin sunulması, deneyime dayalı problem tabanlı öğretim tekniklerinden yararlanması gerektiğini, aday danışmanlar ile okullara danışmanlık projelerinin yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmacılar

aday danışmanlar, kuram ve uygulama ile birlikte yetiştirilirse, mesleki anlamda özgüvenlerinin gelişebileceğini vurgulamışlardır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ifadelerine dayalı olarak okullarda okul geliştirmeye ilişkin uzun soluklu girişimlerin düşük düzeyde yürütüldüğü bu anlamda desteklenmeye gereksinimleri olduğu izlenimi oluşmuştur. Bakioğlu, Özcan ve Hacıfazlıoğlu (2002)'nin araştırmasına göre okul yöneticileri okul yönetimi ile ilgili sorun yaşadıklarında ve çözemediklerinde öncelikle deneyimli okul yöneticilerine danıştıkları, daha sonra İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli yöneticilere ve müfettişlere danıştıkları, çok düşük oranda değişik yayınlardan araştırarak çözüm yolu ürettikleri görülmüştür. Araştırmacıların ulaştıkları genel sonuç ise okul yöneticilerinin sorunların çözümlenmesinde ve okullarda yönetim etkililiğinde artırmak için danışmanlara gereksinim vardır. Gross (2006)'a göre okul geliştirme sürecinde okul yönetiminin bir danışmandan yararlanması ile o okulda yöneticilerin yönetsel özgüveni gelişebilecek, personelin bağlılığı artırılabilir ve okulun akademik ve sosyal başarısı daha hızlı yükselerek sürdürülebilirliği sağlanabilecektir.

Genel işletmelerde uzun yıllardır yararlanılan bu hizmetin eğitim örgütlerinde de kurumsallaşmış olarak, belli standartlara bağlanarak uygulanması gerektiği düşünülmektedir (Rolf, 1993). Avrupa'da ve Amerika'da okul geliştirme danışmanları formal eğitim sürecinden geçerek danışmanlık hizmetlerinde bulunurken (Balcı, 2000), Türkiye'de okul geliştirme danışmanı yetiştiren bir programın olmaması büyük eksiklik diye düşünülmektedir. Elde edilen bulgulara dayalı olarak okullara yönelik bir destekleme sisteminin olması gerektiği ve buna bağlı olarak okul geliştirme danışmanlarının yetiştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Türk eğitim sistemine uygun bir yapılanma ile yöneticilerin bu hizmet aracılığı ile işbaşında yetiştirilebileceği söylenebilir. Dolayısıyla geleceğin eğitim politikalarının belirlenmesi sürecinde, okul geliştirme etkinliklerinde okul yönetimine yönelik bir destekleme sisteminin kurulması konusu değerini bulacağı söylenebilir (Rolf, 1993). Bu bağlamda ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara ilişkin öneriler tezin dördüncü bölümü olan Sonuç ve Önerilerde sunulmuştur. Araştırmanın sonuç ve önerileri dördüncü bölümde verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde okul yöneticilerinin kendi deneyim ve algılarına göre yönetim hizmetleri ve okul geliştirme çalışmalarında yaşadıkları sorunlar ve çözümlene yollarının belirlenerek okul geliştirme danışmanlık hizmeti ile ilgili görüşlerinin alınması ve Türk eğitim sistemine getirebileceği katkının belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen araştırmanın sonuç ve önerileri sunulmuştur. Araştırmaya ilişkin sonuç ve önerilerin sunulmasında “iç uygunluk” ilkesi göz önünde bulundurularak araştırma alt amaçlarının sırası izlenmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırmada elde edilen bulgular ve yorumlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar alt amaçlarda yer alan sorulara yanıt olacak şekilde ele alınmış ve bu soruların sonuçlarına göre araştırmanın genel amacına ilişkin genel sonuç açıklanmıştır.

4.1.1. Okul Yöneticilerinin Okul Yönetim Hizmetlerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacında yer alan “Okul yöneticilerinin, okul yönetimi hizmetlerinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Okul yöneticileri;

- okul yönetim hizmetlerinde sorun yaşamaktadırlar,
- sistemden kaynaklanan sorunlar yaşamaktadırlar,
- mesleki donanım ve yeterlilik açısından sorun yaşamaktadırlar,
- maddi kaynak ile ilgili sorun yaşamaktadırlar ve bu bağlamda aileler ile olan ilişkileri zarar görmektedir,
- okullarındaki iletişim ağı ile ilgili sorunlar yaşamaktadırlar.

4.1.2. Okul Yöneticilerinin Yaşanan Sorunları Çözümlemelerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt amacında yer alan “Okul yöneticileri, yaşanan sorunları nasıl çözümlenmektedirler?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Deneyimleri ile çözümlenmektedirler,
- Diğer müdürlere danışarak çözümlenmektedirler,
- Sorunları günlük olarak çözme yoluna gitmektedirler düşünülmektedir.

4.1.3. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Uygulanabilirliğine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt amacında yer alan “Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulanabilirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin araştırmaya katılan yöneticilerden elde edilen verilerin sonuçları aşağıdaki gibidir:

- Kimi okul yöneticileri günlük işlere ilişkin danışmanlık hizmetini “danışma hattı” gibi düşünmektedirler,
- Okul yönetim danışmanların yöneticilikten gelmesi gerektiğini düşünmektedirler,
- Okul yöneticileri her bölge koordinatör okulunun aynı bölge okullarına danışmanlık yapabileceğini düşünmektedirler,
- Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin okul yöneticisi araştırma merkezleri aracılığıyla uygulanabileceğini düşünmektedirler,
- Okul yöneticileri okula danışmanlık yapacak danışmanın okul yönetimi ile eşdeğer statüde olması gerektiğini düşünmektedirler.

4.1.4. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Türk Eğitim Sistemine Getireceği Düşünülen Katkılarına Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt amacında yer alan “Okul geliştirme danışmanlık hizmeti’nin Türk eğitim sistemine getireceği düşünülen katkılarına yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

Okul geliştirme danışmanlık hizmeti;

- Okul yöneticilerine sistematiklik kazandırabilir,
- Gelecek nesillerin daha etkili oluşmasına hizmet edebilir,

- Okul yöneticilerinin ve okul üyelerinin kendilerini geliştirmelerine temel olabilir.

4.1.5. Okul Geliştirme Danışmanlarının Yetiştirilmesine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın son alt amacında yer alan “Okul Geliştirme Danışmanlarının yetiştirilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Okul geliştirme danışmanları yükseköğretim kurumlarında yürütülecek okul geliştirme danışmanlık programı aracılığı ile yetiştirilebilir,
- Kuram ve uygulama eş zamanlı yürütülebilir (MEB-Üniversiteler İşbirliği),
- Okul geliştirme danışmanlığına ilişkin teknik ve kişisel nitelikler kazandırılabilir,
- Sürekli eğitim sunulabilir.

4.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgu ve yorumlar doğrultusunda geliştirilen öneriler “uygulamaya” ve “yapılacak araştırmalara” yönelik öneriler şeklinde sunulmuştur.

4.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak uygulayıcılara yönelik geliştirilen öneriler izleyen başlıklarda sunulmuştur.

4.2.1.1. Okul Yöneticilerinin Okul Yönetim Hizmetlerinde Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Geliştirilen Öneriler;

Araştırmanın birinci alt amacında yer alan “Okul yöneticilerinin, okul yönetimi işlerinde yaşadıkların sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin öneriler aşağıdaki gibidir:

- Okul yöneticileri, yönetim hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunların çözümünde profesyonel desteğe gereksinim duymaktadırlar. Bu desteğin okul geliştirme danışmanlık hizmeti olabileceği önerilebilir.

- Danışmanlık hizmetinden yararlanabilmek için okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerinin de sürekli (örn. Uzaktan Eğitim ile) gerçekleştirilmesi önerilebilir
- Okul yöneticilerinde danışmanlık hizmeti ile iş başında eğitim yoluyla liderlik niteliği geliştirilebilir. Bu bağlamda böyle bir hizmetin yapılandırılmasına ilişkin çalışmaların yapılması önerilebilir.

4.2.1.2. Okul Yöneticilerinin Yaşanan Sorunları Çözömlmelerine İlişkin Öneriler

Okul yöneticilerinin okul yönetim hizmetleri ve okul geliştirme çalışmalarında karşılaştıkları sorunların çözümünde başvurdukları yardımlaşma şekline alternatif olarak profesyonel yardım niteliği taşıyan, deneyimlerini işe katacak okul geliştirme danışmanlığından yararlanabilmeleri önerilebilir.

4.2.1.3. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Uygulanabilirliğine İlişkin Öneriler

Araştırmanın üçüncü alt amacında yer alan “Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulanabilirliğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin öneriler aşağıdaki gibidir:

- Okul yöneticileri en iyi kendi içlerinde rahat iletişim kurabildikleri düşüncesinden hareketle, başarılı okul yöneticileri seçilerek danışmanlık eğitimine alınabilir, “lider-danışman” konumunda okul yönetiminin başarısının geliştirilmesi sağlanabilir. Böylece “ast-üst ilişkisi”nden kaynaklanabilecek kaygılar ortadan kalkabilir,
- Eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri bölümleri ile işbirliğine gidilerek kuram ve uygulama bir arada işletilebilir.

4.2.1.4. Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmetinin Türk Eğitim Sistemine Getireceği Düşünölen Katkılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın dördüncü alt amacında yer alan “Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin Türk eğitim sistemine getireceği düşünölen katkılara yönelik okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin öneriler aşağıdaki gibidir:

- Günlük değil uzun vadeli çözümler sağlanarak okul başarıları yükseltilebilir,
- Okul yöneticilerinin yönetim ve liderlik becerileri geliştirilebilir,
- Okullarda sürekli gelişim ve iyileştirme etkinlikleri yürütülebilir,
- Okuldaki tüm personel sürece alınabilir, dolayısıyla örgütsel bağlılık sağlanabilir,
- Eğitim-ğretim hizmetleri eşdeğer düzeyde, paralel olarak yürütülebilir,
- Okullar hem akademik hem de sosyal anlamda başarıya ulaştırılabilir,
- Okullarda ekip ruhu yerleştirilebilir,
- Okul-aile-evre ilişkileri iyileştirilebilir

4.2.1.5. Okul Geliştirme Danışmanlarının Yetiştirilmesine İlişkin neriler

Araştırmanın son alt amacında yer alan “Okul Geliştirme Danışmanlarının yetiştirilmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin öneriler aşağıdaki gibidir:

- MEB-niversite işbirliği ile kuram ve uygulamanın eş zamanlı yürütülmesi sağlanabilir,
- Başarılı okul yöneticileri “lider-danışman” olarak yetiştirilmek üzere seçilebilir,
- Kısa vadeli düşünülecek olursa, başlangıç için kredi tamamlama modeli aracılığı ile yetiştirilebilir, daha sonra ğretmen yetiştirme programlarında seçmeli ders olarak yer alabilir, ileriye dönük ise tezsiz yüksek lisans düzeyinde “okul geliştirme danışmanlığı” programı açılabilir,
- Danışmanlık hizmeti, MEB ve niversite işbirliğinde öncelikle pilot proje olarak uygulanabilir,
- Üniversitelerin Eğitim Bilimleri Enstitüleri okullarda verilecek danışmanlık hizmetlerine koordinasyon sağlayabilir,
- Okullarda yaşanan sorunlar başlığı ile bir Web linki oluşturulabilir,
- Okul Geliştirme Merkezleri kurulabilir, danışmanlık hizmetinin kurumsallaştırılması sağlanabilir,

- Eğitim sektöründe bir danışmanlık hizmetinin standartlaştırılması sağlanabilir,

4.2.2. Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Okul geliştirme sürecinde destekleyici hizmet olarak okul geliştirme danışmanlığının Türk eğitim sistemine yerleşmesi ve bu anlamda çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir. Yapılan öneriler için hâlihazırda koşullar olmayabilir, ancak bir gün o koşulların da sağlanacağı olanaklar olabilecektir. Kalyoncu (2002), okul yöneticilerinin kuramsal eğitim yanında uygulamalı eğitime de yer verilmesi gerekliliğini belirtmiştir. Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin “işbaşında yetiştirme” boyutunun olmasından dolayı okul yöneticileri problem çözme, vizyon geliştirme, güçlü okul kültürü yaratma gibi konularda uygulamalı eğitim sürecinden geçebilmektedir. Bu bağlamda okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin boyutların çok geniş olmasından dolayı bu araştırmada yer verilemeyen boyutlarının da araştırılması gerektiği düşünülmektedir. İleride gerçekleştirilecek araştırmalar için şu öneriler geliştirilmiştir:

- Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri ile gerçekleştirilen bu araştırma diğer illerde de gerçekleştirilebilir,
- Okul geliştirme danışmanlık modelleri nitel araştırmaya dayalı durum çalışması ya da eylem araştırması deseninde gerçekleştirilebilir,
- Uluslararası karşılaştırmalı olarak okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulamalarına ilişkin araştırmalar gerçekleştirilebilir,
- Okul geliştirme danışmanlık hizmeti müfettişlerin görüşlerine göre araştırılabilir,
- Okul geliştirme danışmanlarının yetiştirilmesi için eğitim programının geliştirilmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir,
- Öğretmen, öğrenci ve aile boyutunda danışmanlık hizmetinin getireceği katkılar araştırılabilir.

T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.26.00.02.420 ()/
Konu : Araştırma İzni.


30.10.2008 * 28035

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a)Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü Genel Sekreterliği'nin 22.10.2008 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.00.01-500-764/11504 sayılı yazısı.
b)Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.

Anadolu Üniversitesi Rektörlüğü ilgi (a) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Doktora Programı öğrencisi Müyesser CEYLAN'ın "Okul Geliştirmede Destekleyici Bir Sistem: Okul Danışmanlığı" konulu doktora tezi çalışması kapsamında İlimiz merkezindeki Müdürlüğümüze bağlı ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul müdürleri ile görüşme yapmak istediği belirtilmekte olup, uygulama talebi ilgi (b) Yönerge doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'larınıza arz ederim.


Kenan TUĞAN
İl Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
22/10/2008

Ekrem BALLI
Vali a.
Vali Yardımcısı



Büyükdere Mah. Atatürk Bulvarı
No:24 26120 ESKİŞEHİR

Tel : (0222) 239 72 00 - 413

Eğitim Öğretim Bölümü
egitimogretim26@meb.gov.tr
http://eskisehir.meb.gov.tr

EK II

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmalarında Görev Alan Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Uzman	Unvan	Uzmanlık Alanı	Aldığı Görev
U1	Prof. Dr.	Eğitim Bilimleri Bölümü, EYTEPE ABD Başkanı	tez danışmanı (araştırmanın tüm sürecinde değerlendirmelerde bulunup dönüt vermiştir)
U2	Yrd.Doç.Dr	yüksek lisansını EYTEPE alanında, doktorasını ise ilköğretim alanında yapmıştır	temaların oluşturulmasında ve temaların geçerlik çalışmalarında görev almıştır
U3	Öğr.Gör	yüksek lisansını EYTEPE alanında tamamlamış aynı alanda doktorasını sürdürmektedir	temaların oluşturulmasında ve temaların geçerlik çalışmalarında görev almıştır
U4	Arş. Gör. Dr.	Yüksek lisans ve doktorasını ilköğretim alanında tamamlamıştır	dökümlerin kontrol edilmesinde, temaların geçerlik çalışmalarında ve temaların oluşturulmasında görev almıştır
U5	Okutman	yüksek lisansını yabancı diller alanında tamamlamış aynı alanda doktora çalışmalarını sürdürmektedir	dökümlerin kontrol edilmesinde ve temaların geçerlik çalışmalarında görev almıştır
U6	Yrd.Doç.Dr.	yüksek lisansını iletişim bilimlerinde, doktorasını ise EYTEPE alanında tamamlamıştır	temaların geçerlik çalışmalarında görev almıştır
U7	Yrd.Doç.Dr.	lisansüstü eğitimini EYTEPE alanında tamamlamıştır	temaların geçerlik çalışmalarında görev almıştır
U8	Yrd.Doç.Dr.	Lisansüstü eğitimini psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında tamamlamıştır	verilerin dökümünün kontrolünde ve temaların geçerlik çalışmalarında görev almıştır
U9	Öğretmen	yüksek lisansını Eğitim Programları ve Öğretimde tamamlamış, doktora eğitimini ise EYTEPE alanında sürdürmektedir	temaların geçerlik çalışmalarında görev almıştır
U10	Öğr. Gör.	Lisansüstü eğitimini EYTEPE alanında sürdürmekte, doktora tez aşamasındadır	Odak grup görüşmelerinde raportör olarak görev almıştır. Ayrıca kodlamaların en son haline katkı getirmiştir.

EK IV

BİLGİLENDİRME FORMU

Merhaba, ben Müyesser Ceylan, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı'nda öğretim görevlisi olarak çalışmaktayım. Aynı zamanda doktora eğitimimi sürdürmekteyim.

Okul geliştirme danışmanlık hizmeti konulu doktora tezimle ilgili sizlerin görüşlerine başvurmayı amaçlıyorum. Araştırmanın amacı doğrultusunda sizinle görüşme yapmak ve bu görüşme sonunda elde edilen verilerin doktora tezimde kullanmak istiyorum.

Görüşme sırasında söyleyeceklerinizi doğru ve ayrıntılı olarak kaydetmek amacıyla ses kayıt cihazı ve kamera kullanmak istiyorum. Yapılan ses kaydı daha sonra yazıya dönüştürülecektir. Araştırmanın herhangi bir bölümünde kayıtları dinleyebilir ya da araştırmadan vazgeçebilirsiniz. Böyle bir durumda, yapılan sesli ve yazılı kayıtların tümü size teslim edilecektir. Ayrıca söyleyeceklerinizin tümünün gizli kalacaktır. Araştırmacı, danışman öğretim üyesi, tez izleme komitesi üyelerini ve geçerlik-güvenirlilik çalışmalarında yardımcı olan öğretim üyeleri ve öğretim elemanları haricinde paylaşılmayacaktır. Araştırma sonuçları bilimsel etkinliklerde sunulacak ve yayımlanabilecektir. İsminiz, kimliğinizi belirleyebilecek herhangi bir özelliğin (örn. okul adı vb.) ya da görüşme sırasında geçebilecek isimler araştırma raporunda kullanılmayacaktır. Bunun yerine takma isimler kullanılacaktır. Görüşme süresinin yaklaşık 120 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İlk 50 dakika sonunda 10 dakikalık bir mola vereceğiz. Araştırma hakkında öğrenmek istediğiniz sorularınızı yanıtlamaktan memnun olurum. Size vereceğim formu imzalamanız araştırmaya katılmayı kabul ettiğinizi gösterecektir.

Çalışmaya sağladığınız katkı ve ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim.

Öğr. Gör. Müyesser Ceylan

Adres: Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü. 220 No'lu oda.

Telefon: 0 222 335 05 80 – 3532

İzin Belgesi

Okul geliştirme danışmanlık hizmeti konusunda yapılan araştırma kapsamında gerçekleştirilecek olan odak grup görüşmesine gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Adı Soyadı- İmza

Görüşme Tarihi:

Görüşme Saati:

Görüşme Yeri:

EK V
Yazılı Görüşme Formu

I. Bölüm : Kişisel Bilgiler

- | | |
|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. Öğretim kademeniz: | 5. Yöneticilikteki kıdeminiz: |
| 2. Öğrenim durumunuz: | 6. Okuldaki göreviniz: |
| 3. Branşınız: | () Müdür () Müdür. |
| 4. Öğretmenlikteki kıdeminiz: | Yardımcısı |

II. Bölüm: Okul Geliştirme Danışmanlık Hizmeti

- 1. Okul geliştirme ile ilgili çalışmalarınız ve bunlarla ilgili karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Lütfen aşağıdaki başlıklara göre yanıtlayınız.**

Yönetimin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar/sorunlar:

Personelin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar/sorunlar:

Sınıfın/eğitim/öğretimin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar/sorunlar:

Diğer:

2. Okul geliştirme çalışmalarınız için ve/veya bu çalışmalarda yaşanan sorunların çözümü için yardım alıyor musunuz? Cevabınız evet ise kimden ve nerden yardım alıyorsunuz? Cevabınız hayır ise nedenini belirtiniz.

3. Okulunuzda yönetim hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir? Bu soru ile ilgili sınıflandırmalar aşağıda verilmiştir. Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

a. Öğrenci hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Disiplin uygulamaları | <input type="checkbox"/> Sosyo-kültürel durum |
| <input type="checkbox"/> Ulaşım | <input type="checkbox"/> Akademik başarı |
| <input type="checkbox"/> Rehberlik | <input type="checkbox"/> Motivasyon |
| <input type="checkbox"/> Özel eğitim | <input type="checkbox"/> İletişim |
| <input type="checkbox"/> Yönlendirme | <input type="checkbox"/> Diğer: _____ |

b. Personel Hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Personelin mesleki gelişimleri | <input type="checkbox"/> Personelin okula olan adanmışlıkları |
| <input type="checkbox"/> Personelin okul üyeleri ile iletişimleri | <input type="checkbox"/> Personelin motivasyonu |
| <input type="checkbox"/> Personelin öğrenci ile olan iletişimleri | <input type="checkbox"/> Personelin işdoymu |
| <input type="checkbox"/> Personelin aile ile olan iletişimleri | <input type="checkbox"/> Diğer: _____ |

c. Eğitim-Öğretim Hizmetleri ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Eğitim – öğretimi iyileştirme | <input type="checkbox"/> Teftiş ile ilgili sorunlar |
| <input type="checkbox"/> Yeni uygulamaları yaşama geçirme | <input type="checkbox"/> Diğer: _____ |
| <input type="checkbox"/> Öğretimsel liderlik | _____ |

d. Okul İşletmesi ile ilgili hizmetler konusunda yaşanan sorunlar nelerdir?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Bahçe, Bina Tesis, Donanım, Bakım ve Onarım İşlerinin Yapılması | <input type="checkbox"/> Sınıflar-temizlik-hijyen |
| <input type="checkbox"/> Okulun Bütçe İşlerinin Yapılması | <input type="checkbox"/> Güvenlik |
| | <input type="checkbox"/> Diğer: _____ |

e. Okul ve çevre ilişkilerinin düzenlenmesi ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sağlık kuruluşları ile İşbirliği | <input type="checkbox"/> Aile toplantıları |
| <input type="checkbox"/> Özel sektör ile işbirliği | <input type="checkbox"/> Diğer: _____ |
| <input type="checkbox"/> Yerel yönetim ile işbirliği | _____ |
| <input type="checkbox"/> Sivil toplum örgütleri ile işbirliği | |
| <input type="checkbox"/> Okulun yakın çevresi ile ilişkiler | |
| <input type="checkbox"/> Okul-aile ilişkileri | |

f. Okul yöneticilik mesleği ve okul geliştirme ile ilgili yaşanan sorunlar nelerdir?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Liderlik | <input type="checkbox"/> Motivasyon |
| <input type="checkbox"/> Zaman yönetimi | <input type="checkbox"/> Sorun çözme becerisi |
| <input type="checkbox"/> Toplantı yönetimi | <input type="checkbox"/> Kriz yönetimi |
| <input type="checkbox"/> Yönetim süreçleri | <input type="checkbox"/> Çatışma yönetimi |
| <input type="checkbox"/> İnsan ilişkileri | <input type="checkbox"/> Yeni uygulamaları yaşama geçirme |
| <input type="checkbox"/> İletişim | <input type="checkbox"/> Mesleki Gelişim |
| <input type="checkbox"/> Okul kültürü | <input type="checkbox"/> Diğer: _____ |

4. Okul yönetim hizmetlerinde yaşanan sorunları nasıl çözüyorsunuz? Sorunların çözümünde yardım alıyor musunuz? Cevabınız evet ise kimden ya da nerden yardım alıyorsunuz? Cevabınız hayır ise nedenini belirtiniz.

5. Okulda yaşanan sorunlarınızın çözümünde size destek olmak için bir danışmanlık hizmet biriminin olmasını ister misiniz? Cevabınız hayır ise nedenini belirtiniz.

Cevabınız evet ise;

- Sözkonusu bu hizmet nasıl olmalıdır? Böyle bir birim oluşturulursa nasıl ve nerede olmalıdır?**

6. Türk eğitim sistemine katkısı ne olabilir? Okul, yönetici ve eğitim açısından değerlendiriniz.

*Okul açısından:

*Yönetici açısından:

*Eğitim açısından:

7. Okul geliştirme danışmanlık hizmetini verecek kişide olması gereken nitelikler sizce neler olmalıdır? Bu soru ile ilgili sınıflandırmalar aşağıda verilmiştir. Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz.

a. Mesleki nitelikler

- okul yöneticiliğinde deneyimli olmalı
- Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi alanında Yüksek Lisans yapmış olmalı
- okul geliştirme danışmanlık hizmeti alanında akademik sertifika sahibi olmalı
- diğer:

b. Kişisel nitelikler

- güvenilir olmalı
- analitik olmalı
- rehber olmalı
- iletişim becerisi güçlü olmalı
- ikna gücü olmalı
- yetkin olmalı
- kendini sürekli geliştiren olmalı
- dinamik olmalı
- yaratıcı olmalı
- başarı odaklı olmalı
- diğer:

EK VI
Görüşme Kodlama Anahtarı

1. Okul müdürleri okul yönetimi işlerinde ne tür sorunlar yaşamaktadırlar?
 - Tesis-donanım eksikliği
 - Personel hizmetleri
 - Eğitim-öğretim hizmetleri
 - Yönetici-liderlik
 - Öğrenci hizmetleri
 - a. Okul müdürleri yaşanan sorunları nasıl çözümlenmektedir?
 - Eğitim-öğretim hizmetleri
 - Öğrenci hizmetleri
 - Personel hizmetleri
 - Kaynak yaratma
 - Yardımlaşma
 - Çözüm için danışman yararlı olur
1. Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin getireceği katkılar neler olabilir? Türk eğitim sistemi açısından ele alacak olursak;
 - Okul açısından
 - Yönetici açısından
 - Çevre açısından
 - Eğitim-öğretim açısından
 - Personel açısından
2. Okul geliştirme çalışmalarınızda bir danışmandan yararlanmayı düşünürseniz hangi alanlarda ya da sorunlarda başvurursunuz?
 - sosyal alanda
 - tesis-donanım
 - yeni değer yaratmada
 - okul kültürü
 - büyük sorunlarda

EK VI - Devam

- yeni uygulamalarda
 - öğretim programlarında
3. Okul geliştirme danışmanlık hizmetinin uygulanmasına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinizi almak istiyorum. Sizce bu hizmetin uygulanmasında olumlu ve olumsuz yönler neler olabilir?
- uygulamacı ve kuramcı işbirliği
 - değişimde etkililik
 - yöneticiye özgüven
 - kurumsal psikolog
4. Okullara danışmanlık yapacak kişilerin nitelikleri sizce ne/nasıl olmalıdır?
- Mesleki nitelikleri
 - Kişisel nitelikler
5. Okul geliştirme danışmanlarının yetiştirilmesine ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
- danışman kim olabilir
 - okul müdürü
 - eşdeğer statüde birisi
 - teftiş sisteminden
 - danışmanlık alanları
 - yönetim sürecinde yönetimi geliştirme
 - eğitim-öğretim hizmetleri
 - personel hizmetleri
 - yönetici araştırma merkezleri
 - eğitim fakülteleri ve MEB işbirliği
 - danışman yetiştiren kurum
 - yükseköğretim kurumları
 - sertifika
 - lisansüstü eğitim

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A., Şişman, M., & Turan, S. (2007). *Bir İnsan Olarak Okul Müdürü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ada, Ş. (2008). Okul Yönetiminde Personel Eğitim ve İşletmecilikle İlgili İşler. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ed. Vehbi Çelik. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____. (1998). Okul Yöneticilerinin Öncelikli Olarak İlgilendikleri Yönetim Görevleri. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 2, ss. 205-210.
- Ağaoğlu, E. (2001). İlköğretim Denetçilerinin Branşlaşması. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 282.
- _____. (2006) Sınıf Yönetimi ile İlgili Genel Olgular. *Sınıf Yönetimi*. Ed. Zeki Kaya. Geliştirilmiş 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E., Şimşek, Y., Ceylan, M., & Kesim, E. (2006). School Improvement Studies at Education Faculty of Anadolu University. *Between Holistic Education and Teacher Training- 3rd International Journal of Teacher Education and Training Conference, Post-Conference Book*. Ed. Müyesser Ceylan ve Detlev Lindau-Bank. Vechta: Vechtaer Verlag für Studium, Wissenschaft und Forschung.
- Akçadağ, T. (2003). Denetimde Açıklık İlkesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 3 (11).
- Akbaba-Altun, S. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderliğe Verdikleri Önem ve Uygulama Düzeyleri. www.ilkogretim-online.org.tr. 2 (1); ss. 10-17. Erişim tarihi: 12.03.2009

- Akbaba-Altun, S., & Kirkit, G. (2005). Okul Yöneticilerinin Basındaki İmajı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 41. ss.-25-46.
- Akbulut, S. (2004). *Genel Liselerde Yönetici Davranışlarının Öğretmenleri Güdülemesine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akçay, C.; & Başar, M. A. (2004). İlköğretim Okul Müdürlerinin Yönetimsel Görevlere Ayırdıkları Zaman ve Bunları Önemli Görme Dereceleri Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 38. ss. 170-197.
- Aktaş, Z. (2002). *İlköğretim Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulaması ve Uygulamaya Etki Eden Unsurlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aldemir, G. (1996). *Öğretmenlerin Okul Yönetimine Katılma Düzeyleri (Altındağ Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alıç, M. (1990). Eğitim Örgütlerinde Etkililik ve Öğretime Dönük Liderlik. *Eğitim Bilimleri Birinci Ulusal Kongresi Bildiriler III*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi. ss. 183-190.
- Altunok, Ş. (2003). *Sınıf Öğretmenlerinin Kendini Kabul Düzeyleri İle Mesleki Doyum Kaynakları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, H., & Beytekin, O. F. (2004). İlköğretim Okul Müdürleri İçin Okul Liderliği Standartlarının Araştırılması. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, (CD formatı).

- Aydın, M. (2000). *Eğitim Yönetimi*. 6. Baskı. Ankara: Hatiboğlu Basım ve Yayım.
- Aydın-Pehlivan, İ. (2002). Amerika Birleşik Devletlerinde Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Yönetici Geliştirme Akademisi Örneği. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. 16-17 Mayıs 2002. Bildiri Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 191.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakioğlu, A., & İnandı, Y. (2001). Öğretmenlerin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, ss.513-529.
- Bakioğlu, A., Özcan, K. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2002). Okul Yöneticilerinin Mentor Yoluyla Yetiştirilme İhtiyacı. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. 16-17 Mayıs 2002. Bildiri Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 191.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel Gelişme- Kuram ve Uygulama*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A., & Çınkır, Ş. (2002). Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. 16-17 Mayıs 2002. Bildiri Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 191.
- Barış, B. (2002). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Davranış Yönetim Politikalarının Okul Geliştirme Sürecine Etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Başar, H. (2003). Öğretmen Değerlendirmede Yeni bir ‘Eski Yanılgı’. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3. (11).
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim Yönetimi-Nitelikli Okul*. 4. Baskı Yeniden Yazım. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayrak, C. (2008). Sistem Kavramı ve Özellikleri . *Türk Eğitim Tarihi, Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ed. Coşkun Bayrak. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını, No: 967.
- Bayrak, N. (2001). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Özellikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bedük, A. (2008). Stratejik İnsan Kaynakları Yönetiminde Liderlik ve Motivasyon. *Liderlik ve Motivasyon- Geleneksel ve Güncel Yaklaşımlar*. Ed. Celalettin Serinkan. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Berg, B. L. (1998). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences*. 3. Baskı. Boston: Allyn and Bacon.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2006). “Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 47, ss. 317-342.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research in Education- An Introduction to Theory and Methods*. 3. Baskı. Boston: Allyn and Bacon.
- Bollen, R. (1996). School Effectiveness and School Improvement. *Making Good Schools- Linking School Effectiveness and School Improvement*. Ed. Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll and Lagerweij. London: Routledge, ss. 1-20.

- Bormann, I. (2002). *Organisationsentwicklung und organisationales Lernen von Schulen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Boyacı, A. (2003). *İlköğretim Örgütlerinin Performans Yönetim Sistemi Süreçleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bringer, J. D., Johnston; L. H., & Brackenridge, C. H. (2004). Maximizing transparency in a doctoral thesis: The complexities of writing about the use of QSR*NVivo within a grounded theory study. *Qualitative Research*. London: SAGE Publications.
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, ss.62-81.
- Bulut, İ. (2008). Yeni İlköğretim Programlarında Öngörülen Öğrenci Merkezli Uygulamalara İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 56, ss: 521-546.
- Büyükdoğan, B. (2003). *Lise Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, N. (2004). Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Değişim ve Demokratik Katılımla İlgili Düşünce ve Davranışları. *Eğitim Araştırmaları*, ss.132-142.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational Research- Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. 2. Baskı. New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Cummings, T. G., & Huse, E. F. (1989). *Organization Development and Change*. 4. Basım. St.Paul, Minn: West Pub. Co., 1989.
- Çalhan, G. (1999). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (2002). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları (Adana İl Merkezi Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelikten, M. (2001). Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27, ss:297-309.
- Çetin, Ölçüm, M. (2004). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, K., & Yalçın, M. (2002). Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, ss.49-57.
- Çukadar, C. (2003). *23472 Sayılı Resmi Gazete’de Yayımlanan Yönetmelikle Göreve Yeni Başlayan A Tipi İlköğretim Okulu Müdürlerinin Karşılaştıkları Yönetim Sorunları (Kahramanmaraş İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim Öğretmenlerinin Algılarına Göre İlköğretim Müdürlerinin Etkili Müdürlük Davranışı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23, ss.431-442.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung- Innovationsstrategien für die Schule*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

- _____. (1999). *Theorie und Praxis der Schulentwicklung*. Neuwied, Kriftel: Hermann Luchterhand Verlag, GmbH.
- Dalin, P., & Rolff, H. G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm.- Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht*. Soest: Soester Verlagskontor.
- Dalin, P., Rolff, H. G., & Buchen, H. (1996). *Institutioneller Schulentwicklungsprozess- Ein Handbuch*. 3. Basım. Bonen/Westfalen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
- Datler, W., Steinhardt, K., & Gstach, J. (2004). *Psychoanalytisch orientierte Beratung. Das Handbuch der Beratung Band 2.- Ansätze, Methoden und Felder*. Ed. Frank Nestmann, Frank Engel und Ursel Sickldick. Tübingen: dgvt-Verlag.
- Debus, M. (1988). *Handbook for Excellence in Focus Group Research*. Washington, D.C., Academy for Educational Development [AED], Communication for Child Survival Project [HEALTHCOM]. <http://www.globalhealthcommunication.org/tools/60>. Erişim tarihi: 14.08.2008.
- Demir, S. (2001). *İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Kararlara Katılmalarına İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, S., & Bedir, G. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretiminde Öğretmenlerin Dersin Geliştirme Bölümü Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 44, ss. 473-488.
- Demirbolat, A. (1998). İlköğretim Okullarında Örgütsel Çatışmaya Neden Olabilecek Durumların Çatışma Yaratma Dereceleri Hakkında Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Cumhuriyet'in 75. Yılında İlköğretim. 1. Ulusal Sempozyumu*. ss.34-41.

- Demirtaş, H., Üstüner, M., & Özer, N. (2007). Okul Yönetiminde Karşılaşılan Sorunların Öğrenci ve Okul ile ilgili Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, ss. 421-455.
- Demirtaş, H., & Çınar, İ. (2004). Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı Ve Eğitime İlişkin Görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, (CD formatı).
- Drucker, P. F. (1995). *Yönetim Uygulaması*. Çeviren: E. Sabri Yarmalı. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Dündar, H. (2003). *İlköğretim Okullarında Öğrenci Yaratıcılığını Geliştirmede Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ehrich, L. C. (1997). Principals and Professional Development: A Phenomenological Study. <http://www.aare.edu.au/95pap/ehril95025.txt>. Erişim tarihi: 20.03.2009
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eraslan, L. (2003). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri (Kırıkkale İl Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erculj, J. (2007). Mentoring Newly Appointed Head Teachers in Slovenia Experiences From The Field. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5, ss: 569-591.
- Erdem, F. E. (2002). "Ortaöğretim Okul Müdürlerinin Yetki Kullanma Eğilimleri," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fatzer, G. (2005). Hat die Zukunft der Organisationsentwicklung überhaupt schon begonnen? *Gute Beratung von Organisationen*. Ed. Gerhard Fatzer. Bergisch Gladbach: EHP Verlag. ss. 93-113.
- _____. (2005). Management of Change- kurzgefasst. *Gute Beratung von Organisationen*. Ed. Gerhard Fatzer. Bergisch Gladbach: EHP Verlag. ss. 331-346.
- _____. (2002). Organisationsentwicklung-Veränderung durch Entwicklung und Lernen. *Qualität und Leistung von Beratung*. Ed. Gerhard Fatzer, K. Rappe-Giesecke, Wolfgang Looss. 2. Baskı. Bergisch Gladbach: EHP Verlag. ss. 133-178.
- French, W. L., & Bell, C. H. Jr. (1978). *Organization Development-behavioral science interventions for organization improvement*. 2. Baskı. New Jersey: Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- French, W. L., Bell, C. H. Jr., & Zawacki, R. A. (2000). *Organisation Development and Transformation*. Fifth Edition. Boston: McGraw-Hill.
- Fullan, M. G. (1992). *Successful School Improvement – The Implementation Perspective and Beyond*. Buckingham: Open University Press.
- Gampe, H. (1997). Zusammenarbeit mit anderen Institutionen. *Leitung und Verwaltung einer Schule*. Ed. Alfred Müller, Harald Gampe, Gerald Rieger, Erika Risse. Neuwied: Luchterhand Verlag. ss. 215-224.
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2003). *Educational Research- Competencies for Analysis and Applications*. 7. Baskı. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

- Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları ile ilgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 50, ss: 457-476.
- Gibson, S. K., & Hanes, L. A. (2003). *The Contribution of Phenomenology to HRD Research*. <http://hrd.sagepub.com/cgi/content/abstract/2/2/181>., Downloaded from <http://hrd.sagepub.com> at ANADOLU UNIV on January 15, 2009
- Girmen, P. (2001). Ortaöğretim Örgütlerinin Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri. *X. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 3, ss.1763-1770.
- Glasl, F.; Kalcher, T., & Piber, H. (2005). *Professionelle Prozessberatung- Das Trigon-Modell der Sieben OE-Basisprozesse*. Stuttgart: Haupt Berne Verlag.
- Gökdağ, D. (2008). Etkili İletişimin Engelleri. *Etkili İletişim*. Ed. Uğur Demiray. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gross, S. J. (2006). *Leadership Mentoring-Maintaining School Improvement in Turbulent Times*. Toronto: Rowman&Littlefield Education.
- Güçlü, N. (1998). Okul Müdürlerinin Sosyal Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 2, ss,739-752.
- Güleş, K. H., & Ardahan, F. (1998). Resmi Liseler ve Özel Kolejlere Görev Alan Yöneticilerin Eğitim Liderliği ve Etik Davranış Boyutları ile Bu İlkelerin Öğretmenler Tarafından Sorgulanması ve Antalya İli Örneği. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 2, ss,257-266.
- Gürsel, M., & Doğar, M. (2001). Resmi Lise ve Özel Dershane Yönetici Davranışlarının Örgütsel Açından Karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*. 3-4, ss.64-69.

- Hamarat, F. (2002). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Rolü ve Yetiştirme Uygulamaları (Yozgat İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hana, D. (1997). The Organization As An Open System. *Organizational Effectiveness and Improvement in Education*. Ed. Alma Haris, Nigel Bennett, Margaret Preedy. Buckingham: Open University Press. ss. 169-202.
- Helvacı, A. (2005). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi- İlke, Yöntem ve Süreçler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hopkins, D., & Lagerweij, N. (1996). The School Improvement Knowledge Base. *Making Good Schools- Linking School Effectiveness and School Improvement*. Ed. Reynolds, Bollen, Creemers, Hopkins, Stoll and Lagerweij. London: Routledge. ss. 59-93.
- Hurley, N. (1990). *Management Consultancy Manual – Operating A Successful Management Consultancy Assignment*. Ankara: SMIDO Yayınları.
- Hurley, N., & Çolakoğlu, M. (1991). *Danışmanlık Hizmetlerinin Etkin Kullanımı*. Ankara: KOSEM Matbaası.
- Jäger, R. (2003). Coaching als Instrument der Organisationsentwicklung Professionell Einsetzen. www.coaching-report.de. *Erişim Tarihi: 15 Mayıs 2008*.
- Jennessen, S., & Kastrike, N. (2002). *Schulqualität durch Schulberatung-Externe Beratungskonzepte als Instrument der Qualitätssicherung*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Jordan, J., Lynch, U., Moutray, M., O'Hagan, M. T., Orr, J., Peake, S., & Power, J. (2007). Using Focus Groups to Research Sensitive Issues: Insights from Group

Interviews on Nursing in the Northern Ireland Troubles. *International Journal of Qualitative Methods*. 6 (4). <http://creativecommons.org/licenses/by/2.0>. Erişim Tarihi: 12.12.2008.

Kalaycı, N. (2005). Okul Ortamında Problemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 42, ss. 167-193.

Kalyoncu, İ. (2002). Sınav Kazanan Okul Yöneticisi Adaylarının Sınav Sonrası Yetiştirilmeleri. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu. 16-17 Mayıs 2002. Bildiri Kitabı*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 191.

Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *2nd International Balkan Education Congress Bildiri Kitabı*. ss.8-12.

Karaman, K., Yücel, C., & Dönder, H. (2008). Öğretmen Görüşlerine göre, Okullardaki Bürokrasi ile Örgütsel Vatandaşlık Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 53, ss:49-74.

Karlı, M. D. (2004). *Yönetim Etkililik*. 2. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Kaya, Y. K. (1999). *Eğitim Yönetimi*. Yedinci Basım. Ankara: Bilim Yayınları.

Kaykanacı, M. (2000). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yönetim İşlerine Verdikleri Önem ve Harcadıkları Zaman*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Klein, G. (1997). *Schulen brauchen Beratung*. Marquartstein: Pims-Verlag GmbH.

Kostka, C., & Mönch, A. (2002). *Change-Management: 7 Methoden für die Gestaltung von Veränderungsprozessen*. 2. Baskı. München: Hanser Verlag.

- König, E., & Volmer, G. (1993). *Systemische Organisationsberatung-Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kreienmeyer, G., & Herbst, R. (1997). Organisationsentwicklung an Schulen. *Leitung und Verwaltung einer Schule*. Ed. Alfred Müller, Harald Gampe, Gerald Rieger, Erika Risse. Neuwied: Luchterhand Verlag. ss. 114-129.
- Krueger, A. R. (1998). (a). *Developing Questions for Focus Groups*. Focus Group Kit 3. California: Sage Publications.
- _____. (1998).(b). *Analyzing & Reporting Focus Group Results*. Focus Group Kit 6. California: Sage Publications.
- Kuş, E. (2006). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi – Örnek Program NVivo ile Gösterimler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lien, B. Y. (2005). Career Development and the Needs of Young College-Educated Females in Taiwan. *Journal of Career Development*, 31 (3), ss. 209-223.
- Lippitt, G., & Lippitt, R. (2006). *Beratung als Prozess-Was Berater und ihre Kunden wissen sollten*. 4. Baskı. Leonberg: Rosenberger Fachverlag.
- Looss, W. (2002). Coaching Qualitätsüberlegungen beim Einsatz von Coaching. *Qualität und Leistung von Beratung*. Ed. Gerhard Fatzer, K. Rappe-Giesecke, Wolfgang Looss. 2. Baskı. Bergisch Gladbach: EHP Verlag. ss. 105-132.
- Louis-Seashore, K., Toole; J., & Hargreaves, A. (1999). Rethinking School Improvement. *Handbook of Research on Educational Administration- A Project of the American Educational Research Association*. 2. Baskı. Ed. Joseph Murphy ve Karen Seashore Louis. San Francisco: Jossey-Bass.

- Madenöğlu, C. (2003). *Ortaöğretim Kurumu Yöneticileri ve Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinde Bulunması Gereken Niteliklere İlişkin Öncelikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mathison, J. (2006). *Phenomenology*. www.NLPresearch.org, indirme tarihi: 15.Ocak 2009.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London: Sage Publications.
- Memişoğlu, S. P. (2004). Lise Müdürlerinin Liderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, (CD formatı).
- Mete, Y. A. (2004). İlköğretim Okullarında Öğretmen Yetkilendirilmesi (Güçlendirilmesi). *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. 2. Baskı. California: Sage Publications, Inc.
- Mirici, İ. H., Arslan, M., & Özçelik, N. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Kırıkkale İli Örneği). *Çağdaş Eğitim*. 298, ss.29-40.
- Morgan L. D. (1998). (a). *The Focus Group Guidebook*. Focus Group Guide Kit 1. California: Sage Publications.
- _____. (1998). (b). *Planning Focus Groups*. Focus Group Guide Kit 1. California: Sage Publications.

- Namlu, N. (2001). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Ekip Liderliği Özellikleri ve İletişim Becerilerine Dayalı Çatışma Eğilimleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nural, E. (2000). Velilerin Okul Yöneticilerinden Beklediği Davranışlar. *VIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. ss. 94-101.
- Oğuzhan, F. A. (1993). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. 3. Baskı. Ankara: Emel Matbaacılık.
- Okutan, M., & Kalyoncu, İ. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğrencilerle olan İletişim Yeterlikleri. *X. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 3, ss.1739-1748.
- Oran, N. (2002). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticilerinin Dönüşümsel Önderlik Özelliklerine İlişkin Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özcan, Ö. (2003). *Lise ve Dengi Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışlarının Müdür ve Öğretmen Algısı Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özçelik, N. (2001). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Kırıkkale İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdayı, N., Uzunçarşılı, Ü., & Uzunçarşılı, A. (1997). Eğitim Yöneticilerinin Yönetimsel Zamanlarını Kullanmalarının Verimlilik Açısından Değerlendirilmesi. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* 3. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:51. ss.60-79.
- Özden, Y. (2002). *Eğitimde Yeni Değerler*. 4. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Özen, R. (1998). Anadolu Liseleri Fen ve Matematik Öğretmenlerinin Genel İngilizce Düzeylerini Geliştirmek için Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*. 22 (109). ss.22-26.
- Özkalp, E., & Kirel, Ç. (2001). ve Çiğdem Kirel. *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim, Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Vakfı Yayınları: No: 149.
- Özmen, F. (2002). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi- Gelişmiş Ülkelerdeki Uygulamalardan Örnekler. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. ss.131-144.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2004). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri- Cinsiyet ve Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. (CD formatı).
- Özmen, F., & Yörük, S. (2004). İnsan Kaynakları Yönetimi Çerçevesinde Sınavla Atanan İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimindeki Etkililikleri. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. (CD formatı).
- Özpolat, A. R., Sezer, F., & İşgör, İ. Y. (2007). Mukaddes Sezer. Sınıf Öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/174/15.pdf>, web sayfası ziyaret tarihi: 04.02.2009.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. Baskı. California: SAGE Publications, Inc.

- Philipp, E. (1990). Erfahrungen mit Organisationsentwicklung als Beitrag zur Selbststeuerung von Schulen. *Schulinterne Lehrerfortbildung*. Ed. Hartmut Wenzel, Matthias Wesemann, Fritz Bohnsack. Weinheim von Basel: Beltz Verlag. ss. 65-75.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş – Nicel ve Nitel Yaklaşımlar*. Çev. Bayrak, Dursun; H. Bader Arslan ve Zeynep Akyüz. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Rappe-Giesecke, K. (2005). Supervision-Die Beratung von Professionals. *Gute Beratung von Organisationen*. Ed. Gerhard Fatzer. Bergisch Gladbach: EHP Verlag. ss. 169-202.
- Richter, A., & Schmidt, S. L. (2008). The Effectiveness of University-Level Management Consulting Courses. *Journal of Management Education*. 32 (1), ss. 84-99.
- Rolff, H. G. (1993). *Wandel durch Selbstorganisation*. München: Juventa Verlag.
- Rolff, H. G., Buhren, C. G., Lindau-Bank, D., & Müller, S. (1998). *Manual Schulentwicklung. – Handlungskonzept zur pädagogischen Schulentwicklungsberatung (SchuB)*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sadık; M. (2000). Örgüt Geliştirmede Danışmanlık Süreci. *Amme İdaresi Dergisi* 33 (1).
- Sağlam, A. Ç. (2003). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sınıf Öğretmenlerini İşe Güdöleme Davranışları. *Eğitim Araştırmaları*. 4 (12), ss.139-148.
- Sandström-Kjellin, M. (2008). Focus Group Dialogues as a Method for Identifying a School's Developmental Needs. *European Journal of Teacher Education*, 31 (4). ss.379-388

- Schein, E. H. (2003). *Prozessberatung für die Organisation der Zukunft*. Çev. Isabella Bruckmaier. 2. Baskı. Bergisch Gladbach: EHP Verlag.
- Schein, E. H. (2005). Was ist das Wesen der Organisationsentwicklung?. *Gute Beratung von Organisationen*. Ed. Gerhard Fatzer. Bergisch Gladbach: EHP Verlag. ss. 53-60.
- Schley, W. (1990). Innovative Prozesse an Schulen durch ‘Organisationsentwicklung’. *Schulinterne Lehrerfortbildung*. Ed. Hartmut Wenzel, Matthias Wesemann, Fritz Bohnsack. Weinheim von Basel: Beltz Verlag. ss. 76-101.
- Schmidinger, E. (2000). BeraterInnen im Wettstreit Beratung im schulischen Feld. *Beratung macht Schule-Schulentwicklung auf neuen Wegen*. Ed. Bianca ender, Michael Schratz, Ulrike Steiner-Löffler. Innsbruck.
- Schönig, W. (2000). *Schulentwicklung beraten.- Das Model mehr dimensionaler Organisationsberatung der einzelnen Schule*. München: Juventa verlag.
- Seçkin, N. (1986). Yönetici ve Müfettiş Yetiştirme Gereği ve Sorunları. *Eğitim ve Bilim Dergisi 11 (61)*.
- Senge, P. M. (2002). *Beşinci Disiplin.- Öğrenen Organizasyon Düşünüşü ve Uygulaması*. Çev. Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan. İstanbul: YKY Yayınları.
- Smither, R. D., Houston, J. M., & McIntire, S. D. (1996). *Organization Development-Strategies for Changing Environments*. Harper Collins College Pub. New York.
- Sträßer, V., & Nickl, A. (2005). *Systemische Beratung*. www.schulberatung.nrw.de – www.learnline.nrw.de . Erişim Tarihi: 15 Mart 2007.
- Şahin, F. Y. (2002). Yönetici Adaylarının Mantıklı Karar Verme ve Problem Çözme Beceri Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27 (125), ss.8-16.

- Şanlı, N. (2001). İlk ve Ortaöğretim Örgütlerinde Çalışan Yönetici ve Öğretmenlerin Birbirlerinden Beklentileri. *X. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 3, ss.1721-1724.
- Şekerci, M., & Aypay, A. (2009). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yönetim Becerileri ile Grup Etkililiği Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 15 (57).
- Şimşek, M. Ş., Akgemci, T., & Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. 2. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şimşek, Y. (2003). *Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki (Eskişehir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, Y., & Kambur, A. (2004). ‘Çağdaş Eğitim Yönetimi Yaklaşımları ve Okulların Fiziki Yapısı. 2nd International Balkan Education Congress Bildiri Kitabı. ss.13-17.
- Şişman, M. (1997). Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri* 3. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No:51. ss.173-188.
- _____. (2002a). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- _____. (2002b). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı – Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- _____. (2004). *Öğretim Liderliği*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., & Taşdemir, İ. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tabancalı, E. (2003). Örgütsel Değişme. *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar*. Editörler: Cevat Elma- Kamile Demir. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, M. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Halkla İlişkiler Rolü. *Eğitim Araştırmaları*. 9.
- Taş, A. (2003). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Durumları. *Eğitim Araştırmaları*. 11, ss.166-176.
- Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tezer, E. (2007). *Diyabet Hemşireliği Yönetiminde Bireysel Danışmanlık Modeli: Fenomenolojik Yaklaşım ve Mentorluk*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ege Üniversitesi.
- Tortop, N. (1998). Yönetimin İyileştirilmesi Çalışmalarının Denetlemeye Etkileri ve Yararları. *Amme İdaresi Dergisi*. 31 (2).
- Türkoğlu, H. (2002) *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algıları (Ankara İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tunalı, N. (1999). *İşletmelerde Yönetim Danışmanlığı Hizmetlerinin Kullanımı ve Türkiye'deki Uygulamasına Yönelik Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, S., & Şişman, M. (2002). Eğitim ve Okul Yönetiminde Eğitim Bölgesi Danışma Kurullarının İşlevi: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 6, ss. 136-146.

- Türnüklü, A., & Şahin, İ. (2003). İlköğretim Okullarında Çatışma Çözüm Stratejilerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*. 297, ss.11-21.
- Ünal, S., & Korkmaz, T. (1998). Yönetici Davranışlarının Öğretmenler Üzerindeki Etkileri. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. 2, ss.197-204.
- Üstün, A., & Bozkurt, E. (2001). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kendilerini Algılayışlarına göre Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Bazı Mesleki Faktörler. *X. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 3. ss.1744-1748.
- Vorndran, O. (2008). Selbstevaluation mit SEIS in den Bildungsregionen Emsland und Braunschweig. *Fachtagung DGBV*. Eisenach: Bertelmann Stiftung.
- Yemenici, H., & Bayrak, C. (2001). Okula Dayalı Yönetim. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5, ss. 21-28.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişmenin Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılcı, M. (1991). Yönetim Danışmanlığı ve 3568 Sayılı Kanunun İrdelenmesi. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9 (1-2).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. 7. Baskı. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldızbaş, F. (2004). Okulöncesi Eğitim Örgütlerinde Toplam Kalite Uygulamalarının İncelenmesi. *2nd International Balkan Education Congress Bildiri Kitabı*. ss.2-7.
- Yılmaz, S. (1997). *Okul Yönetimine Katılmada Öğretmenler Kurulunun Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım Özgürlük ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (Balıkesir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

<http://www.toolpack.com/a/organizational-development.html>.

Erişim

Tarihi:

04.05.2006.